



Le curriculum sournois de l'éducation au développement durable : l'exemple de l'usage de certains concepts économiques

Yves Alpe, Alain Legardez

IUT de Provence, IUFM Aix-Marseille-Université, UMR P3 - ADEF

Le succès médiatique du concept de développement durable a pris de telles proportions aujourd'hui, qu'il semble devoir être tenu comme une évidence absolue, et comme une injonction planétaire. Mais en tant que tel, il fonctionne plutôt comme un attracteur idéologique que comme un objet de recherche : ce dernier reste à construire, à travers les démarches épistémologiques et méthodologiques des sciences concernées. Dans ces conditions, la mise en place d'une éducation au développement durable (EDD) ne peut que soulever de redoutables problèmes, que nous illustrerons à partir d'exemples tirés de recherches en cours¹. Sur le plan général, l'émergence des « éducations à », telles que l'EDD, pose aujourd'hui la question de leur place dans le système éducatif, car ces pratiques s'écartent des normes en usage pour les enseignements. La question de leur « mise en forme scolaire » interpelle les acteurs du système et les chercheurs des disciplines de référence et des sciences de l'éducation.

En EDD, les emprunts au vocabulaire théorique de l'économie, centrés sur les notions omniprésentes de « développement » (et ses déclinaisons : développement durable, soutenable...) et celles de « besoins » – toutes les deux figurant dans la définition emblématique du rapport Brundtland – font apparaître des dévoiements, qui tiennent d'une part à une maîtrise souvent insuffisante des concepts utilisés, et d'autre part à des prises de position a priori. Ainsi, les références aux théories de la croissance économique se limitent généralement à des approches critiques parfois sommaires qui ignorent les développements récents de la science économique ; par exemple, la notion de « ressources » n'est utilisée qu'au sens restrictif de « facteur limitant »... Ces constats amènent à s'interroger sur le « curriculum » de l'EDD, qui utilise souvent les concepts scientifiques de façon allusive, qui intègre de nombreuses références non scientifiques (consensus social, « bonnes pratiques »...) et qui renvoie de façon récurrente à la question des valeurs à transmettre et à faire partager.

¹Entre autres, recherche ANR « ED2AO » : Education au développement durable, appuis et obstacles, 2009-2012.

Plus généralement, l'EDD repose la plupart du temps sur un curriculum caché : il n'y a pas de **définition** permettant aux intervenants de statuts divers de se retrouver sur un programme permettant de lister des contenus scientifiques à transmettre, pas de progressivité, pas de modalités d'évaluation du résultat de cette éducation – sinon, le plus souvent, par la généralisation des « bons gestes »... Les savoirs scientifiques, - ou même simplement les savoirs scolaires académiques -, occupent la plupart du temps une place réduite, quel que soit le statut des intervenants : les enseignants cherchent à dépasser le cadre de leur discipline, mais sortent souvent des champs savants pour le faire ; quant aux intervenants associatifs, ils considèrent que leur militantisme est en lui-même une garantie suffisante pour justifier leurs choix de contenus, et ils se centrent sur leur propre exemple. De plus, l'omniprésence et la résistance des représentations sociales dans un champ constitué à l'évidence de questions socialement vives – qui font débat dans la société (pour les intervenants comme pour les élèves ou les étudiants) et dans les références des savoirs scolaires ou universitaires - conduit à s'interroger sur les stratégies didactiques et pédagogiques retenues par les intervenants.

Au final, tout converge vers une interrogation centrale : celle de la légitimité des savoirs véhiculés par l'EDD, - dans un contexte où la conviction l'emporte souvent sur l'analyse, et où les apports scientifiques (la plupart du temps réduits – voire dévoyés) servent souvent d'alibi à des postures idéologiques ou de justification à la préconisation de « bonnes pratiques ». Ce « curriculum sournois » rend très difficile la mise à distance critique, pourtant indispensable pour une éducation « écocitoyenne » que beaucoup de tenants de l'EDD appellent de leurs vœux.

I. Du développement durable à l'éducation au développement durable

Il n'est pas question ici de faire une analyse en profondeur de la question même du développement durable. Il s'agit simplement de situer le problème dans un contexte historique qui explique assez largement la façon dont émerge l'EDD, en France du moins.

A. Le développement : une évidence ?

La notion de « développement » a connu un succès extraordinaire depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, avec pour conséquence première une floraison de définitions. Bien avant que l'adjectif « durable » ne fasse son apparition, la plupart d'entre elles jugent bon d'adjoindre un qualificatif (économique, social, socio-économique, inégal, autocentré, extraverti, etc.) à ce terme, reconnaissant par là même la difficulté à en préciser le sens. Mais presque tous les auteurs s'accordent généralement sur deux caractères fondamentaux du développement :

- la croissance sur le long terme du « produit réel net », autrement dit la capacité à multiplier les biens matériels, puis ensuite des services, de telle sorte que la quantité disponible par individu augmente ;

- l'accroissement de la capacité du système productif à satisfaire les besoins fondamentaux de l'homme (besoins vitaux, mais aussi besoins « de civilisation »).

Le lien avec la croissance économique (augmentation du PIB) est donc clairement posé, mais si elle est nécessaire, elle n'est pas suffisante : des changements qualitatifs (en particulier socioculturels) sont indispensables au développement, et celui-ci suppose de surcroît des limites dans les inégalités de répartition des richesses produites.

Si l'on s'en tient à ce point de vue très général, le développement dure depuis des millénaires ! En effet, on peut facilement montrer qu'il existe une élévation, irrégulière mais continue sur le très long terme des niveaux de vie et des volumes de production (croissance du PIB mondial, et croissance du PIB mondial par tête, bien avant que ces notions elles-mêmes soient définies...). Mais, c'est seulement au XVIII^e siècle en Europe, avec la Révolution industrielle, que le développement « économique » et la croissance « économique » vont acquérir un caractère plus ou moins continu (ou proclamé comme tel) provoquant une augmentation considérable des niveaux de vie... et des inégalités, à l'intérieur de chaque pays et entre les pays.

Paradoxalement, à la même période, vont se multiplier les analyses pessimistes sur la capacité des sociétés à accroître continuellement leur bien-être à travers l'augmentation de la production.

B. Croissance et pessimisme

Déjà en 1707, Vauban, dans son célèbre ouvrage « la Dîme royale » (2004), calculait que la France pourrait nourrir 24 millions de personnes, alors qu'elle en comptait alors, selon lui, 19 millions : la marge d'accroissement était fixée, il existait donc une limite interne à la croissance démographique, qui ne pourrait être franchie que par le recours à l'extérieur – ce qui constituera un des fondements de la doctrine mercantiliste, une des premières théories du commerce international.

Dans le même ordre d'idées, la thèse de Thomas Malthus (1798), qui va connaître un retentissement durable, pointe l'écart croissant entre la population - qui croît de façon exponentielle - et la production de denrées alimentaires, qui augmente de façon linéaire ou arithmétique. Dès lors, le quota alimentaire (ration par tête) ne peut que diminuer : c'est la fameuse – et très controversée – « parabole du banquet » : une fois les mets servis à table, l'augmentation du nombre des convives ne peut que réduire la part de chacun.

Une argumentation voisine se retrouve chez David Ricardo (1999). Son œuvre majeure (« Des principes de l'économie politique et de l'impôt », dont la première version date de 1817) contient une analyse pessimiste de l'avenir du modèle de développement économique qui se met en place à son époque. S'appuyant sur la loi des rendements décroissants en agriculture, il montre que la pression démographique, imposant de mettre sans cesse en culture de nouvelles terres de moins en moins productives conduira à « l'état stationnaire » de l'économie, car cette baisse du rendement entraîne celle de la rente foncière, source de l'investissement.

Ce pessimisme sur les performances du système productif, nourri tout au long du XIX^e par des rapports très sévères², est évidemment l'objet d'interprétations divergentes. Le « déclinisme » de Stanley Jevons (1865) s'appuie sur une analyse de la situation de l'Angleterre, menacée par l'épuisement des mines de charbon qui ont fait sa richesse lors de la révolution industrielle : selon lui, « notre état progressif et heureux aujourd'hui est une chose de durée limitée » (cité par Vivien, 1994, p.36). La thèse de Karl Marx sur la « baisse tendancielle des taux de profit » est certes « catastrophiste », pour utiliser un jargon contemporain, mais seulement du point de vue du capitalisme, puisqu'elle rend selon lui inéluctable l'effondrement du système et son remplacement. Ainsi, pendant toute la période de la « révolution industrielle » en Europe, les performances de l'économie sont associées à

² Par exemple, le *Tableau de l'état physique et moral des ouvriers dans les fabriques de coton, de laine, et de soie*, de Louis René Villermé (1840), qui décrit la situation dramatique de la classe ouvrière de son époque. Ouvrage réédité sous le titre : Villermé, L.R., *Tableaux de l'état physique et moral des salariés en France*, Les Éditions La Découverte, Paris, 1986.

une interrogation permanente sur la pérennité de ses progrès. Cette vision pessimiste sera mise entre parenthèse pendant les « 30 glorieuses », et réapparaîtra sous une autre forme avec la rupture des années 70.

C. Faire durer le développement ?

Dès la fin de la grande période de croissance économique de l'après guerre, des voix commencent à s'élever pour critiquer la « religion de la croissance » et la suprématie sans cesse rappelée du modèle de développement économique occidental. Ivan Illich, (1973), parle de « *surcroissance industrielle* », annonce une « *crise planétaire qui va s'accélération* » et condamne sans appel l'utilisation d'indicateurs tels que les PIB ou taux de croissance : « *Les statistiques qui démontrent la croissance du produit et la haute consommation par tête de quanta spécialisés masquent l'ampleur des coûts invisibles* » (p.71).

Mais l'évènement le plus marquant est sans doute la publication, en 1972, du très fameux « rapport Meadows » : financée par le Club de Rome, cette vaste étude réalisée par une équipe du MIT sera publiée sous le titre « *Limits to Growth* » et traduite en français en 1973³.

Ce travail énorme, très vivement contesté, aura un important retentissement : c'est en effet le premier effort d'envergure pour modéliser des menaces globales : croissance démographique, épuisement des ressources naturelles et augmentation de la pollution se combinent pour faire courir un risque majeur à la planète, qui pourrait se concrétiser dès le début du XXI^e siècle par un scénario « à la Malthus ». La production ne pouvant plus s'accroître proportionnellement à la population, les ratios par tête s'effondrent, et la crise sociale amplifie la crise économique. Le rapport, qui sera actualisé deux fois, en 1992 et en 2004, pose en fait un diagnostic de « surchauffe » de l'économie :

« Au cœur de cet ouvrage se trouve le concept d'*overshoot*, que certains auteurs traduisent par « dépassement » ou « surchauffe », et qui signifie que nous sommes déjà au-delà des limites de la planète. Le premier chapitre du livre s'ouvre sur cette définition : « *to overshoot, cela signifie aller trop loin, aller au-delà des limites, par accident et sans en avoir l'intention* » (Semal, 2007, p. 1) ».

La publication de ce texte intervient de surcroît dans une période très agitée : après les troubles sociaux de la fin des années soixante, surviennent l'effondrement du système monétaire de Bretton-Woods, fondé sur la suprématie du dollar (1971-1973), et la première grande crise de l'énergie (1973), qui va provoquer une sévère récession. C'est l'époque de la « chasse au gaspi » : il faut économiser l'énergie, non pas en changeant de modèle économique, mais bien au contraire pour le préserver ! Et de fait, tout continue « comme avant », avec un baril de pétrole toujours plus cher et, en France tout particulièrement, un recours croissant à l'énergie nucléaire. Il faudra attendre la conférence de Rio et le rapport Brundtland pour que naisse véritablement le concept de développement durable. Ce rapport de la commission mondiale sur l'environnement et le développement « *Notre avenir à tous* » (1987), contient la fameuse citation que l'on retrouve partout : « *Le développement durable est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs* ».

Mais les utilisateurs de cette citation oublient souvent de souligner que la question centrale posée par cette affirmation réside dans la définition des « besoins ». Qui peut aujourd'hui donner une définition des « besoins du présent » ? Sont-ils ceux des nantis, avides d'art, de culture et de voyages lointains, ou ceux des populations misérables des bidonvilles ? Quelle

³Meadows, Dennis (dir).(1973). *Halte à la croissance ? Rapport sur les limites de la croissance*, Paris : Fayard.

est la part des deux ? On voit bien que le développement actuel ne satisfait pas, et de très loin, les besoins les plus élémentaires pour une part importante de la population du globe ! Et qui pourrait aujourd'hui définir ceux des « générations futures » ? En 1860, personne n'incluait le pétrole dans les ressources ; en 1960, qui aurait défini Internet comme un « besoin » ?

En réalité, la plupart des discours sur le développement durable mettent ces questions entre parenthèses⁴, et reposent sur une argumentation en deux points : 1) la croissance économique est confrontée à des « limites » (ressources non renouvelables, atteintes à l'environnement) 2) il faut donc trouver les conditions qui permettront de faire « durer » notre modèle de développement.

On voit clairement, à travers le rapport Brundtland mais aussi à travers la quasi-totalité des textes émanant des organismes supra nationaux et des Etats, que la question du DD est en fait celle de notre capacité à faire durer la croissance économique. La « transition socio-écologique »⁵ prônée par l'UE, comme le « Grenelle de l'environnement »⁶ français, en sont de parfaits exemples.

Cette dimension est d'ailleurs tout aussi présente dans les textes concernant l'éducation au développement durable, qui vient remplacer l'éducation relative à l'environnement à partir de 2004⁷, car, comme le précise le site du ministère, « *L'éducation est un volet essentiel de la stratégie nationale de développement durable* »⁸.

D. L'EDD : une « éducation à »

Depuis la constitution d'un système scolaire puissamment administré (à la fin du XIX^e), la définition de ce qui doit être enseigné a fait l'objet de très nombreuses tentatives de normalisation. En France, la mise en place d'une « forme scolaire » (Vincent, 1994 ; Monjo, 1998) a conduit à faire admettre par tous – comme des nécessités inhérentes aux contenus scolaires – un certain nombre de caractéristiques :

- découpage horizontal du savoir en « matières scolaires » ;
- organisation de la transmission de ces contenus de façon verticale, en fonction de la structuration de l'école en « classes » ;
- contrôle du processus de transmission et ses résultats, chez les élèves (examens, diplômes...), mais aussi dans le corps enseignant (Ecoles Normales, inspections...).

Ainsi s'est construite la définition de la structure des savoirs scolaires, sous leur forme de savoirs à enseigner. Pour l'essentiel, elle est restée la même depuis le début du XX^e siècle.

Dans ce contexte, il n'y a pas, en dehors de l'instruction civique - et de la récente initiative du ministre de l'EN de réintroduire de la morale à l'école -, de temps scolaire spécifiquement dévolu aux « valeurs ». Il est admis que l'enseignement dans son ensemble contribue à diffuser un modèle (citoyenneté, responsabilité, solidarité, etc...), comme y contribue sur le

⁴... à la notable exception près des adeptes de « la décroissance ».

⁵Le monde en 2025 – La montée en puissance de l'Asie et la transition socio-écologique », Commission européenne, DG Recherche, Unité « Communication, Bruxelles, 2009

⁶ <http://www.legrenelle-environnement.fr/>

⁷Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable - rentrée 2004, [circulaire n° 2004-110 du 8 juillet 2004](#), Deuxième phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD), [circulaire n°2007-077 du 29 mars 2007](#), Instructions pédagogiques - éducation au développement et à la solidarité internationale, [note de service n° 2008-077 du 5 juin 2008](#). Troisième phase de généralisation. Circulaire n° 2011-186 du 24-10-2011.

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=58234

⁸ <http://www.education.gouv.fr/cid205/l-education-au-developpement-durable.html>

plan symbolique la figure emblématique du maître d'école. Ces fonctions sociopolitiques de l'école (Prost, 1992), revendiquées comme telles par les pères de l'école publique, et analysées dès le début du XX^e par E. Durkheim (1990, 1^{ère} éd. 1922) justifiaient donc dans les enseignements la présence de valeurs, ou même de positions idéologiques, fort peu remises en question jusqu'aux années soixante.

Cette place des valeurs a connu un rétrécissement progressif au cours du lent processus de didactisation des contenus scolaires : la nécessité d'enseigner à des élèves nombreux et hétérogènes issus de la massification scolaire (Merle, 2009) donne la priorité aux contenus de savoir, et la méfiance résultant de la mise en cause idéologique des fonctions de l'école (inégalité des chances scolaires, rôle du capital culturel...) par le développement de la sociologie de l'éducation et la « théorie de la reproduction » (Bourdieu & Passeron, 1970) conduisent à suspecter tout élément semblant relever plus ou moins d'un « curriculum caché » (Perrenoud, 1993). De nombreux enseignants se considèrent alors strictement comme des « profs », ils ne sont plus des éducateurs.

La crise de l'école, mais aussi la montée (au moins dans les perceptions) de « problèmes sociaux » tels que la détérioration de l'environnement, l'incivilité et la violence, vont amener un nouveau changement avec l'émergence dans les années 90 en France des « éducations à » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008) : « Education à l'environnement – EE », « Education civique, juridique et sociale – ECJS » (Alpe & Legardez, 2000), puis « Education au développement durable – EDD », qui viennent s'ajouter aux deux qui existaient déjà depuis fort longtemps : l'éducation civique et l'éducation physique et sportive, et à celles dont la place reste mouvante et souvent contestée, comme les éducations à la santé, la sécurité, la sexualité .. D'autres pays sont allés beaucoup plus loin (par exemple au Québec : éducation à la paix, à l'interculturalité, etc..).

D'après M. Gauchet⁹, « nous sommes en proie à une erreur de diagnostic : on demande à l'école de résoudre par des moyens pédagogiques des problèmes civilisationnels résultant du mouvement même de nos sociétés, et on s'étonne qu'elle n'y parvienne pas... Quelles sont ces transformations collectives qui aujourd'hui posent à la tâche éducative des défis entièrement nouveaux ? Ils concernent au moins quatre fronts : les rapports entre la famille et l'école, le sens des savoirs, le statut de l'autorité, la place de l'école dans la société ».

Comme les noms l'indiquent, ces éducations à ne sont pas des enseignements : elles ne possèdent d'ailleurs pas les caractéristiques de ce que l'on appelle maintenant les « disciplines scolaires », qui sont toutes définies non seulement par des contenus, mais aussi par des tâches scolaires et des procédures, elles mêmes hiérarchisées.

Il ne s'agit pas non plus d'éducation au sens générique - d'où l'interrogation sur le statut de ces « éducations à », qui ont en commun quatre caractéristiques principales :

- elles sont thématiques et non disciplinaires, « transversales » (selon la terminologie du MEN), ce qui les distingue du modèle standard des contenus scolaires ;
- elles ont une relation étroite avec des questions socialement vives, et interpellent les représentations sociales des acteurs, parce qu'elles sont d'abord une réponse à une certaine forme de la demande sociale d'éducation ;
- elles accordent une place importante aux valeurs ;
- elles ont comme objectif, généralement explicite, de faire évoluer des comportements, car le but est de comprendre pour agir : « Comprendre les enjeux du développement durable pour

⁹ Marcel Gauchet, Le Monde, 02/09/2011 (http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/02/contre-l-ideologie-de-la-competence-l-education-doit-apprendre-a-penser_1566841_3232.html)

agir en citoyen responsable » comme l'indique le site du MEN et la circulaire de 2011 ajoute. « *La finalité de l'éducation au développement durable est de donner au futur citoyen les moyens de faire des choix* ».

Ces caractéristiques sont donc en rupture avec le modèle standard de la forme scolaire, et, pour ce qui nous intéresse ici, posent le problème de la place et de la légitimité des savoirs : scientifique, académique, sociale, scolaire ... (Legardez, 2005 ; Alpe, 2006) dont elles sont porteuses.

II. LES CONTENUS DE L'EDD

Comme pour toutes les « éducations à », se pose pour l'EDD le problème de la définition des contenus qui s'accompagne de débats parfois très vifs. S'il est généralement admis que cette éducation doit véhiculer à la fois des savoirs, des valeurs et une initiation aux « bonnes pratiques », la part relative de ces trois éléments est fort variable, et les références qui permettent d'expliquer les choix des intervenants sont généralement implicites. De plus, les savoirs scientifiques mobilisés font souvent appel à des domaines où il n'y a pas véritablement de consensus de la communauté savante...

A. Savoirs, valeurs et pratiques

Contrairement à ce qui se passe pour les enseignements scolaires traditionnels, il n'y a pas pour l'EDD de curriculum formel, il n'existe que des textes de cadrages (cf. ci-dessus) qui définissent de grandes orientations (transversalité, pluridisciplinarité, démarche de projet) et donnent des exemples de contenus possibles : la circulaire 2007-077 mentionne : « *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* ». Pour le premier degré, « *quatre grands thèmes ont été retenus : la biodiversité, l'évolution des paysages, la gestion des environnements, réduire-réutiliser-recycler* ».

Le cadre est donc très large, et la circulaire précise : « *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* ».

L'objectif est donc bien, comme nous l'indiquions ci-dessus, de faire évoluer les comportements, même si cet objectif peut transiter par l'acquisition de savoirs pour l'action. D'autres textes insistent davantage encore sur les « *bonnes pratiques* ». L'UNESCO publie un « *recueil de bonnes pratiques – éducation au développement durable* »¹⁰ qui précise (p. 7) : « *l'éducation est un instrument essentiel pour faire évoluer les valeurs et les attitudes, les comportements et modes de vie en les rendant cohérents avec le développement durable* ».

La circulaire de 2011 précise que « *les enjeux éducatifs et les principes du développement durable sont désormais inscrits dans les programmes d'enseignement de l'école primaire, du collège et du lycée général, technologique et professionnel, dans une continuité pédagogique qui permet aux élèves de s'appropriier les connaissances et les compétences de futurs citoyens sous l'angle du développement durable, tout au long de leur scolarité* ».

¹⁰ <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001812/181270f.pdf> (Ecoles associées de l'UNESCO, 2009).

Dans un contexte différent, le document scientifique de présentation du programme de recherche ANR ED2AO (Education au développement durable, appuis et obstacles, 2008), indique : « *l'EDD s'inscrit dans l'ensemble des éducations à dont elle recoupe la plupart des caractéristiques (Lange et Victor, 2006) : une interconnexion des problématiques tant du point de vue éducatif (centration sur des expériences à vivre, des compétences, nature mixte, controversée, des savoirs impliqués) que du point de vue sociétal (imbrication des questions environnementales, sanitaires, sociales et économiques) ; une ressemblance des démarches pédagogiques favorisant leur aspect éducatif et non leur assujettissement à des visées utilitaristes ; la place déterminante et impliquée du sujet dans sa dimension sociale, tant l'élève que l'enseignant, de ses valeurs et de ses systèmes de représentations-connaissances (Legardez, 2001). Avec ces éducations, elle partage également le fait que toute action éducative au développement durable est aussi une action effective pour un développement durable* ». Ce texte souligne clairement l'imbrication savoirs – valeurs – pratiques, mais il prend aussi comme un fait acquis que tout enseignant, tout chercheur, s'inscrit dans cette volonté partagée « d'agir pour le DD » - ce qui est assez original pour un programme de recherche... Mais cette injonction, censée être représentative d'un consensus social, est une des caractéristiques générales du système de justification de tous les acteurs de l'EDD.

Dans ce contexte, il est intéressant de voir comment se fait, dans les programmes officiels, le lien entre EDD et disciplines d'enseignement. Des travaux ont été menés notamment sur les Sciences de la vie et de la terre – SVT (Pommier, 2010) et sur l'Histoire-Géographie (Vergnolle-Maynar & Tutiaux-Guillon, 2010)¹¹. Nous avons choisi de nous intéresser ici aux enseignements économiques en lycée, par une analyse des curriculums de ces enseignements dans une perspective de logiques de légitimation et dans l'attente de résultats fiables d'études menées sur les pratiques professionnelles des enseignants concernés¹².

B. Quelques exemples de contenus « économiques » dans l'EDD

Nous proposons donc d'illustrer notre enquête sur la gestation d'un « curriculum sournois » de l'EDD, par l'analyse de savoirs économiques proposés à l'enseignement dans les programmes des deux séries économiques des lycées généraux et technologiques : les SES (Sciences économiques et sociales) et les STG (Sciences et technologies de la gestion).

Les programmes de la classe de Seconde

L'objectif du nouveau programme de la classe de Seconde de 2010 (dite désormais « classe de détermination ») propose de « *donner à tous les élèves, qu'ils poursuivent ou non leurs études dans les séries ES ou STG, les éléments de base d'une culture économique et sociologique indispensables à la formation de tout citoyen qui veut comprendre le fonctionnement de l'économie et de la société dans laquelle il vit* »¹³. Précisons encore qu'en principe ces enseignements ne sont pas évalués, ce qui les dévalorise au regard de la forme scolaire traditionnelle et amène nombre d'enseignants à réintroduire une évaluation pour les relégitimer. En fait, deux options des « enseignements d'exploration » sont proposées aux élèves ; l'une prépare plus spécifiquement à la série SES, l'autre à la série STG (bien que l'orientation ne soit pas liée à ce choix et même si ces enseignements sont parfois assurés indifféremment par des professeurs de SES ou d'Economie-Gestion).

¹¹ Travaux menés dans le cadre de la recherche ANR « E2DAO ».

¹² Dans le cadre des recherches ANR « E2DAO » et ADEF – INRP-IFE sur « l'enseignement de questions socialement vives liées aux environnements et au développement durable » (ADEF-INRP, 2009-2012).

¹³ MEN-DGESCO, Eduscol.Education.fr/consultation.

* Dans le programme de SES, le seul thème qui s'y rattache est celui de la pollution : sous le titre « La pollution : comment remédier aux limites du marché ? », il propose deux concepts, « effet externe » et « incitation », en précisant : « *En prenant appui sur l'exemple de la pollution, on montrera que le fonctionnement du marché peut être inefficace quand aucune incitation ne conduit les producteurs à prendre en compte les coûts sociaux. On présentera les politiques incitatives (taxes, subventions) ou contraignantes (normes) que la puissance publique est conduite à mettre en place pour pallier cette défaillance du marché* ».

La légitimation visée serait principalement d'ordre scientifique pour répondre à une demande sociale de légitimité globale de ces enseignements scolaires souvent contestés. Elle s'appuie principalement sur des emprunts (non argumentés) au vocabulaire de la science économique, sans proposition d'analyse critique.

* Dans l'autre option « Principes fondamentaux de l'économie et de la gestion (PFEG) », à l'intérieur du thème 3 « Nouveaux enjeux économiques », le premier sous-thème (qui doit être obligatoirement traité) s'intitule « Développement durable, contrainte ou opportunité pour l'entreprise ». Comme « notions » à faire acquérir, on trouve : « Incitations, Rupture technologique, choix sous contrainte » ; et dans les « Indications complémentaires » : « On montrera ce qui est souvent perçu comme une contrainte nouvelle peut devenir une opportunité de création de richesses. Dans une perspective à long terme, les relations entre les enjeux écologiques, économiques et sociaux seront mises en avant. On montrera que des incitations peuvent être mises en place afin d'orienter les comportements vers la prise en compte des contraintes, notamment écologiques ». On peut encore noter que, dans le projet initial du programme, il n'y avait pas de thème portant explicitement sur le DD et que ce thème a été réintroduit à l'issue de la mise en discussion avec les enseignants.

Là aussi, on retrouve donc une visée de légitimation d'ordre scientifique, dont l'objectif est de renforcer la légitimité sociale d'un enseignement peu stabilisé dans le système éducatif français (Legardez, 2004). Ici la légitimité est recherchée du côté des sciences de gestion, également sans proposition d'analyse critique.

Le Développement durable dans les programmes de sciences économiques et sociales (SES)

Les SES affichent depuis leur création une volonté marquée de former des citoyens responsables, en privilégiant des entrées multiples dans le champ des sciences sociales (économie, sociologie, démographie, droit, sciences politiques). Elles affirment aussi leur volonté d'être en phase avec les grands problèmes contemporains.

Par rapport à ces intentions, la façon dont apparaissent les thématiques du développement durable nous semble poser problème.

*Le programme de première¹⁴ pose la question : « Dans un monde aux ressources limitées, comment faire des choix ? », avec le commentaire suivant : « *À partir d'exemples simples (choix de forfaits téléphoniques, formule « à volonté » dans la restauration, utilité de l'eau dans divers environnements, etc.), on introduira les notions de rareté et d'utilité marginale, en insistant sur la subjectivité des goûts* ». Sous la rubrique « Quelles sont les principales défaillances du marché ? » il revient sur les notions de pollution et d'externalités.

* Dans le programme de Terminale¹⁵, on trouve l'expression « développement durable » qui apparaît comme une « notion complémentaire » du thème « sources, limites de la croissance

¹⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid53321/mene1019767a.html>

¹⁵ BO n°7, 3 octobre 2002.

économique », en faisant principalement allusion aux ressources non renouvelables et à la relation croissance économique / développement.

La notion de développement durable n'est donc jamais présentée dans ses dimensions problématiques, les aspects sociaux et environnementaux ne sont pas réellement mentionnés, et le modèle de la régulation libérale par le marché apparaît largement dominant ... ce qui n'est pas forcément le cas dans les pratiques des enseignants, l'écart entre curriculum formel et réel étant une constante de la discipline SES.

Le développement durable dans les programmes de Sciences et technologies de la gestion (STG)

* En classe de Première :

Dans le programme de 1^{ère} STG (BOEN 2004), on ne trouvait aucun thème relatif au DD, non plus qu'à l'EE, malgré la concomitance de date avec les textes de 2004.

Dans le nouveau programme de 1^{ère} Sciences et technologies du management et de la gestion - STMG, qui entrera en application à la rentrée 2012 et qui regroupe les 6 premiers thèmes programme d'économie du cycle terminal, on ne trouve pas trace explicite à des dimensions d'EDD intégrées, malgré les injonctions générales du texte de 2007.

* En classe de Terminale :

- Dans le programme actuel de Terminale STG (BOEN 2004), on trouve le thème de « La mondialisation de l'économie », avec un sous-thème « L'hétérogénéité de l'économie mondiale », dont le contenu à construire s'intitule : « le développement durable », avec la précision suivante concernant le sens et la portée de l'étude : « Dans la mesure où il peut porter atteinte à l'environnement et aux conditions de vie des générations futures, le processus de développement peut difficilement être conçu sans tenir compte des intérêts de ces dernières ».

Dans la réalité de l'enseignement, ce court passage dans le curriculum formel apparaît plus comme une réponse a minima à l'injonction curriculaire d'une EDD dans tous les enseignements à tous les niveaux ... d'ailleurs ressentie comme telle par les enseignants qui, le plus souvent, regrettent l'insuffisance de leur formation continue sur ce thème. Le problème est d'autant plus vif désormais qu'une partie du sujet de l'épreuve d'économie - droit du baccalauréat STG 2011 était le suivant : « Compte tenu des inégalités de développement dans le monde, le développement durable peut-il être mis en œuvre dans tous les pays ? ».

L'enseignement des classes de terminale étant essentiellement piloté par l'épreuve du baccalauréat, on peut s'attendre – si ce type de sujet se généralisait - à une évolution vers plus de légitimité scolaire des questions liées au DD.

- Dans le futur programme de Terminale STMG (mis en consultation auprès des enseignants entre septembre et octobre 2011 et qui devrait entrer en application à la rentrée 2013), le 11^{ème} et dernier thème du programme du cycle terminal s'intitule : « pourquoi mettre en œuvre une croissance soutenable ? ».

On y trouve deux sous-thèmes :

11.1 Les déséquilibres actuels de la croissance

Référence est faite aux enseignements de géographie et de SVT de Seconde, avant de cibler les enseignements sur « l'angle économique » d'une « croissance soutenable ». Il est précisé

que « Les enjeux ... doivent être présentés et mis en relation avec l'activité économique sans toutefois entrer dans des développements trop importants ».

11.2 La nécessité d'une nouvelle forme de croissance

La référence est alors la définition de Brundland, puis il est proposé de relativiser l'indicateur PIB à l'aide de nouveaux indicateurs (IDH ...), enfin de connaître « des instruments ... (qui) incitent les agents économiques à intégrer les contraintes environnementales ... ».

Dans cette première version du programme, aucune incitation n'est donc faite à une critique de la notion de développement, même dans les indications complémentaires, mais on peut inférer une possible évolution du curriculum formel et du curriculum réel, notamment en fonction d'une présence pérenne de sujets de baccalauréat proposant une problématisation de questions de DD. Ici encore, on retrouve la double légitimation au regard des disciplines de référence et de la demande sociale, mais l'accent semble mis (provisoirement ?) sur le questionnement sociétal, ce qui semble rejoindre l'évolution constatée dans le nouveau texte sur la généralisation de l'EDD de 2011.

Commentaires généraux sur l'EDD dans les enseignements économiques des lycées

Les questions socialement vives qui sont liées à l'EDD ne sont donc guère proposées comme « problématisables » dans les curriculums formels des filières économiques ... alors même que l'injonction générale d'éducation au « débat argumenté » dans tous les enseignements secondaires semble être particulièrement adaptée à l'enseignement de ce genre de savoirs scolaires, dans des filières partiellement spécialisées dans les questions de société ... et alors que des sujets de baccalauréat semblent pouvoir être proposés.

Ces curriculums formels semblent hésiter dans leur positionnement en terme de visée de légitimation d'enseignements scolaires souvent remis en question. Les réponses peuvent se limiter a minima et de manière souvent très « formalistes » aux injonctions d'EDD généralisée, et derrière les curriculums réels qui évitent le plus souvent ce qui perturbe le fonctionnement traditionnel de ces enseignements disciplinaires pourtant parfois « dissidents » (comme les SES, qualifiées jadis de « discipline indisciplinée »), il semble que l'on puisse repérer un curriculum dissimulé. Celui-ci, sournoisement, tendrait à restreindre les savoirs sur le DD à ceux qui ne remettent pas fondamentalement en cause le type de développement actuel. Néanmoins, certaines formulations, - voire certaines évaluations au baccalauréat – peuvent susciter ou légitimer des pratiques professionnelles de problématisation de QSV liées au DD, pratiques qui semblent, pour l'instant largement réservées à des enseignants « militants ». Un processus complexe de développement de curriculums « sournois » divers et divergents pourraient donc être à l'œuvre dans ces enseignements économiques¹⁶.

Quel que soit le diagnostic, l'existence même d'un curriculum caché, ou « sournois », pose le problème de la légitimité des contenus mobilisés en EDD – que ce soit à l'intérieur d'un enseignement de forme traditionnelle, dans des pratiques innovantes inscrites dans l'institution scolaire ou dans les formes non scolaires d'éducation.

Or, s'il existe un certain nombre d'analyses de cette question pour les disciplines d'enseignement, la réflexion épistémologique concernant les autres formes d'enseignement reste embryonnaire... alors que c'est dans ces formes non traditionnelles que se concentrent

¹⁶ Des études sont actuellement menées sur ces nouvelles pratiques professionnelles dans le cadre des recherches (notamment ANR et IFE déjà citées) et dans des travaux universitaires : thèses et mémoires de masters « Education, Enseignement et Formation ».

les difficultés, du fait de la multiplicité des intervenants et du fait de la proximité avec de nombreuses questions socialement vives.

C. Quelle(s) légitimité(s) des contenus en EDD ?

Pour que l'EDD voit sa place reconnue dans le système éducatif, il faudrait donc pouvoir montrer que, à l'instar des enseignements disciplinaires, il existe un ensemble de garanties sur les contenus proposés aux élèves ou apprenants. C'est particulièrement difficile en EDD, du fait de l'absence de consensus sur la notion même de développement durable. En la matière, la légitimité scientifique des savoirs de références ne va pas de soi. Elle est constituée de multiples éléments, empruntant à de nombreux domaines scientifiques, sans articulation bien définie : il n'y a donc pas de matrice conceptuelle, et, pour utiliser le vocabulaire de la sociologie des sciences (Vinck, 1997), pas de constitution paradigmatique du champ, celui-ci étant l'objet d'affrontements entre spécialistes pour en définir l'orientation dominante. Ce champ contient de surcroît, nous l'avons dit, de très nombreuses questions socialement vives, comme le montrent les débats sur le changement climatique ou les OGM. De ce fait, la légitimité institutionnelle que peut apporter le système éducatif aurait été une solution possible pour officialiser une posture et permettre aux enseignants de se positionner.

Mais aujourd'hui, force est de constater qu'il n'y a guère de curriculum prescrit qui puisse servir de base à la construction de la légitimité des contenus, dans l'optique d'une épistémologie des savoirs scolaires (Develay, 1998 ; Alpe 1998, 2006) – et cela tient à la nature même de l'EDD. Celle-ci étant thématique et non disciplinaire, il n'y a pas de véritable curriculum formel. Par conséquent, il n'y a pas de procédure de reconnaissance des compétences à enseigner : est « enseignant EDD » celui qui est volontaire pour le devenir, puisqu'il n'y a rarement une validation a priori. Il n'y a pas non plus de programmes (ailleurs qu'au sein de programmes disciplinaires), ni d'évaluation des savoirs acquis. On peut parfois observer l'usage de « QCM », ou encore d'indicateurs de « participation », qui sont très loin des exigences formelles de validation des acquis des disciplines scolaires.

Au final, la légitimité de l'EDD fonctionne sur quatre éléments :

- Sur la position militante de l'intervenant : puisqu'il n'y a pas de validation de la compétence, l'intervenant et le contenu de l'intervention sont donc légitimés « par conviction » - c'est ce qui explique la diversité des appartenances disciplinaires des enseignants volontaires (qui ne correspond pas forcément à ce que les programmes officiels pourraient indiquer), et la multiplicité des intervenants de type associatif dans ce domaine (effectives surtout dans l'enseignement primaire, mais aussi à l'université et désormais préconisées également dans les enseignements secondaires).
- Sur la possibilité de mettre en œuvre des comportements observables et supposés adéquats. Le contenu est donc légitimé « par l'action ». Mais il n'y a pas véritablement de consensus social sur ces pratiques, qui font l'objet de nombreuses interrogations sur leurs fondements scientifiques, mais aussi éthiques ...
- Sur la proximité avec certains objets d'enseignement dûment répertoriés dans des disciplines scolaires homologuées : la biologie, la géologie, la chimie, les sciences économiques, etc. Le contenu est donc légitimé « par contagion », ou par référence externe. Mais contrairement aux objets d'enseignement eux-mêmes, il n'y a pas de procédure de validation spécifique.
- Sur l'existence supposée d'un système global de référence, de nature politico-institutionnelle et médiatique, qui tiendrait lieu de matrice conceptuelle. Le contenu est donc légitimé par des productions institutionnelles qui ne sont elles-mêmes que très partiellement légitimes.

Dans ces conditions, la négation de la distance (généralement reconnue comme nécessaire dans les enseignements) entre les pratiques sociales et le savoir à enseigner est une posture courante dans l'EDD, comme le montrent les trames de cours fondées sur des exemples de pratiques d'acteurs, ou des démarches d'éco-efficience : comment organiser le tri des déchets, le covoiturage, économiser l'eau, etc... Sans recul critique et en insistant sur le volet technique, l'enseignement devient une technique d'opérationnalisation des procédures. De ce fait, la capacité de problématisation des questions du développement durable, pourtant centrale dans la formation de citoyens autonomes, n'est plus estimée nécessaire ; c'est d'ailleurs ce que montre l'analyse du texte de 2011 qui en appelle à l'EDD pour « éduquer aux choix », mais ne propose pas une utilisation renforcée du débat, injonction généralisée pourtant déjà ancienne.

Le pas peut dès lors être vite franchi concernant le risque de dérive normative : l'enseignement devient alors un cours de morale privilégiant « le politiquement correct » au détriment des savoirs. Il semble donc urgent de questionner la place des « éducations à » dans l'ensemble des pratiques éducatives.

Conclusion

L'émergence et le développement des « éducations à » constituent une rupture de la forme scolaire (Vincent, 1994), qui a jusqu'à présent conservé ses fondements, mais qui subit aujourd'hui une double attaque : celle du modèle des compétences issu de l'entreprise (Ropé & Tanguy, op.cit.), et celle de la « déscolarisation » de l'enseignement, qui passe de plus en plus par des projets partenariaux utilitaristes, et qui, en prenant des formes nouvelles, accepte de nombreux intervenants aux statuts divers : Alain Michel (2001) pointait déjà, dans un article prospectif reprenant les travaux de l'OCDE, le mouvement de déscolarisation / rescolarisation à l'œuvre toutes les sociétés possédant un système éducatif très développé, la déscolarisation s'appuyant sur des conceptions individualistes et technophiles (rôle éducatif d'internet, auto-éducation...) tandis que les tenants de la rescolarisation voient dans l'institution scolaire un garant de l'égalité des chances, de l'intégration sociale et de la restauration du lien social.

L'élargissement du champ couvert par les « éducations à » pose aussi une autre question.

On peut se demander, de façon radicale, si elles ont réellement leur place dans le système éducatif public tel qu'il est aujourd'hui. Cette tendance est illustrée par le positionnement de certains mouvements qui prônent le recentrage sur les savoirs fondamentaux, dans la droite ligne de la dénonciation récurrente du « pédagogisme », et à l'autre extrême par la revendication d'acteurs extérieurs au champ scolaire qui se considèrent comme les seuls porteurs légitimes de cette éducation.

On est ici devant un paradoxe : la société réclame à son école des réponses à certaines de ses inquiétudes (sur l'environnement, sur la sécurité...), et il existe un fort consensus social sur les bienfaits de l'éducation en la matière. L'EDD agit comme révélateur d'une nouvelle demande sociale d'éducation, qui reste très ambiguë dans ses finalités. Mais en même temps, se maintient et même se développe un discours de dénigrement : l'école n'a pas à se substituer aux institutions à finalité idéologique, elle doit se « recentrer sur les fondamentaux », les enseignants ne sont pas des « éducateurs », etc.

La reconnaissance de la nécessité des « éducations à » s'inscrit dans le contexte d'une évolution des systèmes éducatifs qui ne fait pas aujourd'hui l'unanimité. Pour les pessimistes, elle montre que l'enseignement tel qu'il existe a renoncé à une partie de ses missions, ce qui

oblige à concevoir des « à-côtés » (Glasman, 2001) ou des compléments plus ou moins bien intégrés. Pour les optimistes, cette émergence est le signe que la société continue de faire confiance à son école, pour traiter des problèmes graves et difficiles qui la préoccupent, et que le système éducatif conserve ses capacités à évoluer.

Bibliographie

- ALPE Y. (1998). « L'épistémologie des savoirs scolaires et la formation des enseignants », *Actes du 2ème Colloque International Recherche(s) et formation des enseignants*, Grenoble : Grain d'Aile, IUFM de Grenoble.
- ALPE Y. (2006). « Quelle est la légitimité des savoirs scolaires », in Legardez A. & Simmoneaux L. [coord.], *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF, p. 233-246.
- ALPE Y. (2011). « Le curriculum sournois du développement durable », in Bader, B. & Sauvé, L., *Éducation à l'environnement et développement durable : controverses et écocitoyenneté critique*, Québec : Presses de l'Université Laval.
- ALPE Y. & LEGARDEZ A. (2000). « Questions socialement vives, enjeux sociaux et didactiques : la création d'un enseignement d'éducation civique juridique et sociale en France », *13ème congrès international La recherche en éducation au service du développement des sociétés*, Association mondiale des sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Canada.
- AUDIGIER F. et TUTIAUX-GUILLON N. (2008). « Compétences et contenus. Les curriculums en questions », in Bruxelles, « *Perspectives en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck.
- DEVELAY M. (1998). *Éduquer et Former*. Paris : Ed. Sciences Humaines.
- DURKHEIM E. (1992). *Éducation et sociologie*. Paris, PUF (1ère éd. 1922).
- GLASMAN D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF.
- ILLICH, I. (1973). *La convivialité*, Paris : Seuil.
- JEVONS, S. (1865). *The Coal Question. An Inquiry Concerning the Progress of the Nation, and the Probable Exhaustion of Our Coal-Mines*, [en ligne] <http://www.econlib.org/library/YPDBooks/Jevons/jvnCQ.html>
- LEGARDEZ A. (2006). « Enseigner les questions socialement vives, quelques points de repères ? », in Legardez A. et Simmoneaux L. [coord.], *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions socialement vives*. Paris : ESF, p.19-32.
- LEGARDEZ A. (2005). Quels critères d'évaluations pour les enseignements d'économie ? Une approche socio-didactique des enseignements économiques des lycées. *Questions Vives n°6, "Education-Economie : un conflit de valeur(s) ?"*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, pp. 145-150.
- LEGARDEZ, A. (2004). « Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives », *Revue française de pédagogie*, n° 149, p. 19-27.
- LEGARDEZ A. & SIMONNEAUX L. (dir.) (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri.
- MALTHUS, T. (1798). *An Essay on the Principle of Population*, London : J. Johnson (1ère publication anonyme).
- MICHEL A. (2001). « Six scénarios sur l'école », *Futuribles*, n° 266, juillet-août 2001.
- PERRENOUD P. (1993). « Curriculum : le formel, le réel, le caché », in Houssaye, J. [dir.]. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, p. 61-76.
- POMMIER M., (2010). « L'engagement des enseignants dans l'éducation au développement durable : une mise à l'épreuve de l'identité professionnelle ? Appuis - Obstacles », Colloque « Education au développement durable et à la biodiversité : Concepts, questions vives, outils et pratiques », IUT, Digne les Bains, 22 octobre.
- PROST A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil.
- RICARDO, D. (1999). *Des principes de l'économie politique et de l'impôt*. Paris, Flammarion, (1^{ère} édition Londres : J. Murray, 1817).
- ROPE F. & TANGUY L. [dir.] (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- SEMAL, L. (2007). « MEADOWS Donella, RANDERS Jorgen et MEADOWS Dennis, 2004, *Limits to Growth. The 30-Year Update*, Chelsea Green Publishing, 338 p. », *Développement durable et territoires* [En ligne], Lectures, Publications de 2004, mis en ligne le 20 septembre 2007, Consulté le 27 mai 2009. URL : <http://developpementdurable.revues.org/index4422.html>
- VERGNOLLE MAINAR C. & TUTIAUX-GUILLON N., (2010) : « La prise en compte du temps et des temporalités par les disciplines scolaires, dans une perspective d'EDD : les potentialités dans les référentiels

actuels », colloque « *éducation au développement durable et à la biodiversité* », 20-22 octobre 2010, Digne, 19 p. (actes sur CD Rom).

VAUBAN, S., *La dîme royale*, texte présenté et annoté par J.M. Daniel, Paris : l'Harmattan, 2004.

VINCENT G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

VINCK D. (1997) *Sociologie des sciences*. Paris : A. Colin

VIVIEN, F-D. (1994). *Economie et écologie*, Paris : La Découverte.