



HAL
open science

Le curriculum caché du développement durable

Angela Barthes, Yves Alpe

► **To cite this version:**

Angela Barthes, Yves Alpe. Le curriculum caché du développement durable. *Penser l'éducation*, 2013, hors série, pp.101-121. halshs-00963810

HAL Id: halshs-00963810

<https://shs.hal.science/halshs-00963810v1>

Submitted on 22 Mar 2014

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.

A. BARTHES, Y. ALPE, (2014), Le curriculum caché du développement durable, Revue Penser l'éducation, Philosophie de l'éducation et histoires des idées pédagogiques, n° 36

Le curriculum caché du développement durable à travers les analyses curriculaires

Hidden curriculum analysis in education for sustainable development

Angela Barthes, Université d'Aix-Marseille, EAM ADEF, ANR ED2AO

angela.barthes@univ-amu.fr

Yves Alpe, Université d'Aix-Marseille, EAM ADEF, ANR ED2AO

Résumé :

La notion de curriculum caché postule que le curriculum est une sélection de savoirs socialement construits et doit être interprété comme partie prenante d'un processus idéologique. Il renvoie au curriculum qui apparaît comme un enjeu politique, dont les formes dépendent, entre autres, du niveau de centralisme des systèmes éducatifs. Aujourd'hui, des instances supranationales peuvent influencer sur le curriculum, et c'est particulièrement le cas dans le cadre de la mise en place de la décennie de l'éducation au développement durable (2004-2014). La communication se propose d'étudier d'abord le concept de curriculum caché dans ses dimensions plurielles. Elle effectue ensuite une synthèse des analyses curriculaires du développement durable réalisées dans le cadre de l'ANR E2DA0, débouchant sur une approche plurielle du curriculum caché du développement durable. Les points saillants abordés sont la dynamique de projet, le partenariat et la transdisciplinarité pour l'évolution de la forme scolaire, la place des savoirs et la distance aux pratiques pour les contenus, et la persistance d'une conception "économiste" du développement.

Mots clés : Education au développement durable, questions socialement vives, curriculum caché, valeurs, développement durable, éducation formelle, postures pédagogique

Key words: Education for sustainable development, socially acute questions, hidden curriculum, sustainable development, values, didactical positions, institutional education

Summary:

The notion of hidden curriculum postulates that the curriculum is a selection of socially constructed knowledge and must be interpreted as part of an ideological process. It refers to the formal curriculum that appears as a political issue, which forms depend, among other things, from the level of centralism of educational systems. Today, supranational instances can affect the curriculum, and this is particularly the case in the context of the implementation of education for sustainable development decade (2004-2014). The communication proposes to begin by considering the concept of curriculum hidden in its multiple dimensions. It then performs a synthesis of sustainable development curriculum in the context of the ANR E2DA0 and its partners, leading to a pluralistic approach to hidden curriculum on sustainable development. The salient issues discussed are the dynamics of project, partnership and transdisciplinarity for the evolution of the school structure, the place of knowledge and

distance to practices for content, and the persistence of an economical point of view of development.

Introduction

Le curriculum est généralement reconnu comme un ensemble de contenus formels, explicites et hiérarchisés. Il existe deux grands courants d'analyse du curriculum. Pour le courant didactique, la forme et le contenu résultent des caractéristiques des disciplines enseignées, des modalités de la transposition didactique (Chevallard, 1985) et des conceptions pédagogiques. La sociologie de l'éducation considère, quant à elle, le curriculum comme un construit social (Forquin, 2008). Cela suppose des instances dont la finalité est de sélectionner, hiérarchiser et légitimer des contenus spécifiques, les savoirs scolaires, qui diffèrent par leur statut social et leurs modalités de construction des autres types de savoirs disponibles dans la société. Le curriculum formel apparaît alors aussi comme un enjeu politique, dont les formes dépendent, entre autres, du niveau de centralisme des systèmes éducatifs.

Aujourd'hui, des instances supranationales peuvent influencer sur le curriculum, et c'est particulièrement le cas dans le cadre de la mise en place par l'Unesco de la « décennie de l'éducation au développement durable (2004-2014) ». En conséquence, s'interroger sur les curriculums associés à l'émergence de l'éducation au développement durable revient à s'interroger sur les enjeux politiques qu'il contient, lesquels ne sont pas toujours explicites, d'où l'intérêt porté à la notion curriculum caché.

Le développement durable est devenu une occurrence banale dans la plupart des discours et l'éducation au développement durable (EDD) est aujourd'hui considérée comme indispensable pour former les citoyens de demain. Mais ses acteurs, pris dans des dynamiques d'innovation et portés par un apparent consensus social, tendent à oublier d'en comprendre ses prolongements sociétaux. Paradoxalement, les chercheurs tendent aussi à s'inscrire dans ce contexte, confrontés à des recherches de plus en plus ciblées et utilitaristes. Or, décrire les évolutions de l'éducation au développement durable dans une filière ou un contexte scolaire ou non-scolaire ne relève pas du même travail que de tenter d'en comprendre le sens ou les enjeux sociétaux.

Comprendre le curriculum caché de l'EDD constitue une démarche en amont de toute analyse ou suggestion didactique ou pédagogique. C'est rarement le cas dans les situations que nous avons observées sur le terrain ou dans les recherches menées dans le cadre de l'ANR E2DAO. Et s'il est vrai que tout curriculum comporte trois aspects (formel, réel, caché) (Perrenoud, 1993) le curriculum caché ou « sournois » (Alpe, 2011) apparaît particulièrement important en EDD, du fait même de ses orientations : l'éducation au développement durable revendique fortement son attachement à des « valeurs » (citoyenneté, responsabilité, solidarité...) et sa volonté de faire évoluer les comportements « dans le bon sens » - c'est ce que signifie concrètement l'expression très souvent utilisée de « bonnes pratiques ».

1) Les différentes dimensions du curriculum caché

Afin d'avancer dans la réflexion concernant le curriculum caché du développement durable, nous exposons en premier lieu les différentes dimensions du concept

Genèse du concept et ses différentes formes

Emile Durkheim (1992, 1ère ed. 1922) notait déjà qu'il est appris à l'école plus d'éléments que ceux qui sont explicitement spécifiés dans les programmes, en faisant allusion au système de règles liées à la forme scolaire qui concourt à inculquer l'esprit de discipline chez l'enfant. Il décrit donc un système d'éducation morale qui construit un système de valeur donné. Philip Jackson (1968), reprend l'idée et la formalise en l'étendant aux valeurs de respect de l'autorité, la courtoisie, la coopération entre pairs. Drebeen (1968) explique que le curriculum caché a une fonction de régulation sociale en ce sens qu'il prépare chaque élève dont les milieux sociaux et les antécédents parentaux sont différents à recevoir une culture commune, un système de normes qui prépare à impliquer l'ensemble des élèves dans la sphère publique et productive. Le curriculum caché apprend aux élèves à former des relations sociales spécifiques, à « submerger leur identité personnelle » et à accepter la légitimité du traitement catégorique.

Vallance (1973) formalise la notion de curriculum caché en indiquant ses trois composantes principales : les contextes de la scolarité, y compris l'unité d'interaction élève-enseignant, la structure de la classe et le modèle de toute organisation d'établissement d'enseignement comme un microcosme du système de valeurs sociales. Les processus opèrent dans ou par les écoles, y compris l'acquisition de valeurs, de socialisation et de maintien de la structure de classe. Les écoles sont alors considérées comme des lieux où les idéologies pédagogiques sont appliquées afin de maintenir l'existence de cultures dominantes. Bowles et Gintis (1976), Willis (1977) puis Gorden (1984) expliquent que le curriculum caché a une fonction de maintien de la structure de classe de la société. Jean Anyon (1980), indique en ce sens que le travail scolaire est une préparation tacite aux exigences du système de production (Baudelot & Establet, 1972).

L'évolution du concept s'oriente graduellement vers la dimension intentionnelle mais cachée du curriculum. Lynch (1989) explique que l'universalité de l'enseignement, gommant les particularismes, permet de maintenir les inégalités sociales pour les étudiants. Wren (1999) puis Giroux (2001) spécifient que le curriculum non seulement fournit des instructions, mais impose les normes et principes auxquels sont confrontés les étudiants. Margolis (2001) explique que la forme scolaire est une reproduction de l'organisation sociale et de son caractère « hégémonique ».

Le choix des contenus légitimes à enseigner

Nozaki and Apple (2002), puis Apple (2004) s'interrogent plus précisément sur les contenus. Ils pointent les processus de mise en place d'un curriculum, lequel aboutit systématiquement, de fait, à la construction d'un curriculum caché. La question qui se pose alors est « Quel savoir est le plus valable à enseigner ? ». Cette question apparemment banale pose clairement la question de la valeur des connaissances enseignées. Elle peut être considérée comme étant au centre de l'analyse politique de l'éducation. Or, ce qui compte comme savoir légitime à l'école est évidemment socialement construit, c'est-à-dire que s'opère une sélection. En ce sens, le curriculum est donc un ensemble de savoirs sélectionnés par des groupes d'intérêts et doit donc être interprété comme partie prenante d'un processus idéologique. Par idéologie, il est entendu ici un ensemble d'idées, de croyances, et de valeurs qui émerge d'un groupe d'intérêt identifié.

Cette posture pointe le lien entre le savoir socialement construit et le pouvoir, lequel s'arroge la possibilité de sélectionner un savoir utile à ses intérêts ce qui revient à poser la question suivante : qui construit le curriculum et pourquoi ? Il s'agit alors d'analyser à la fois les

formes hégémoniques en place dans la réalité sociale et les dynamiques sociales, collaboratives, passives, résistantes... Ces formes renvoient à l'organisation de la société et à des réalités sociales de genre, d'origine ethnique, de classe, de situations spécifiques (guerres par exemple). C'est par ce biais que sont introduites les notions de « curriculum caché », dont un des objectifs est celui de la conservation de l'ordre qu'il est censé véhiculer. Selon Bernstein (1995) le curriculum caché servirait à la reproduction du capital culturel de certains groupes d'intérêts. Selon Lahire (2004), le curriculum caché répond plus à une complexité de la culture qu'à un déterminisme économique.

Contenants, contenus et sens sociétaux

Au final, l'historique du concept de curriculum caché montre qu'il contient plusieurs dimensions distinctes qui se complètent. Par extension, cela nous indique les pistes à suivre pour étudier un curriculum caché, ici le curriculum caché du développement durable.

Le premier élément consiste à identifier les possibles évolutions de formes scolaires associées à l'introduction d'un curriculum, et de tenter de l'analyser en termes de règles et normes mises en place, instaurant un système de valeur qui leur est associé. C'est le « système d'éducation morale associé au curriculum » (Jackson 1968), qui serait lié à une forme scolaire implicite.

Le deuxième élément consiste à identifier les savoirs qui sont enseignés, et ceux qui ne le sont pas, c'est-à-dire de tenter de comprendre les choix curriculaires comme ayant un sens et une fonction sociétale intentionnelle. Comprendre le curriculum caché revient alors à expliciter cette intentionnalité, ses acteurs principaux et ses objectifs.

Le troisième élément consiste à considérer que le curriculum caché met alors en place un système de valeur. Celui-ci a des incidences sur l'individu (identité, comportement...) et, étant issu d'un groupe d'intérêt, cherche à générer une idéologie dominante, une culture commune et un système de normes, lesquels ont une fonction qu'il convient de replacer dans les processus historiques.

2) Le curriculum caché du développement durable : forme scolaire, contenus et valeurs

Si l'on s'interroge sur le curriculum caché du développement durable, plusieurs éléments sont donc à prendre en compte. Y a-t-il des modifications de la forme scolaire lors de l'introduction de l'EDD ? Quels choix curriculaires dominants se profilent et pourquoi ? Quel système de valeurs ces éléments génèrent-ils ? A quoi sert ce système de valeur, et quel sens prend-il dans les évolutions sociétales récentes ?

Des recherches universitaires, dont celles de l'ANR ED2AO et ses réseaux internationaux ont été effectuées sur les curriculums éducatifs formels et informels de l'EDD. Ces travaux servent de base à l'analyse du curriculum du développement durable, puis par extension sa dimension cachée, objet de cet article. La méthode a consisté à effectuer l'inventaire des publications réalisées au cours de l'ANR par ses acteurs et ses partenaires. A partir de cet inventaire, une synthèse des trois éléments (contenants, contenus, valeurs) concourants à l'identification du curriculum caché a été menée. Les analyses portent essentiellement sur les changements curriculaires principaux constatés avec la mise en place de l'EDD, tant sur la forme que sur les contenus. Ils sont alors analysés en tant que processus émergents, liés à l'EDD (ce qui n'exclut pas qu'il puisse se combiner avec d'autres facteurs sociétaux et éducatifs). Ces processus sont ensuite mis en perspectives dans un système de valeur en évolution.

Quelles modifications de la forme scolaire peut-on identifier lors de l'introduction de l'EDD ?

Les publications issues de l'ANR ED2AO montrent l'émergence de nouvelles préconisations, qui pourraient à terme modifier la forme scolaire en parallèle de la mise en place de l'EDD, dont deux dominent particulièrement : la prégnance de la dynamique de projet d'une part, et la transdisciplinarité d'autre part.

1. La dynamique de projet et le partenariat

Nombre de publications témoignent très fortement de la dynamique de projet d'ingénierie associée à l'éducation au développement durable. Les démarches d'Agendas 21 dans les Lycées (Lebatteux, 2011), l'émergence des projets de territoires dans l'EDD (Barthes, Champollion, 2012), les pédagogies par l'enquête (Chevallard, Ladage, 2011), l'implication des populations dans les projets d'action, la coconstruction des savoirs pour l'action (Giral et Legardez, 2011), etc....

Ainsi, le terme « projet » associé à la question éducative apparaît 206 fois dans les Actes du colloque de mi-parcours de l'ANR ED2AO « Education au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques » (Alpe, Girault, 2011).

De fait, L'EDD s'accompagne fréquemment d'une pédagogie de projet, mais, est-ce vraiment une modification de la forme scolaire ? La pédagogie de projet existe sous de nombreuses formes depuis longtemps, et ne remet en cause la forme scolaire que sur des points mineurs : l'ouverture de la classe, l'autonomie relative des élèves, etc... La nouveauté ici est en partie dans l'aspect multipartenarial et ses cadres législatifs et incitatifs. En effet, l'application du développement durable se décline sous forme d'agendas locaux, les collectivités s'y engagent à travers diverses démarches et génèrent par leur rôle de financeurs des partenariats entre les écoles, les collèges, les lycées et les universités et les acteurs locaux, souvent associatifs. L'action éducative se formalise donc pour une part autour de ces projets. La traduction locale des politiques publiques du développement durable va s'appuyer sur des associations qui répondent aux appels d'offres locaux. Les études à réaliser vont être aidées par la masse étudiante (qui s'y investit à travers des stages, des projets tuteurés, et des dossiers à réaliser) et légitimée par l'expertise présumée des enseignants et enseignants-chercheurs, et leur présence institutionnelle au sein du projet. En retour, l'association qui possède l'expérience applicative des démarches de développement durable, insère les étudiants dans un projet concret de développement durable, valorisée comme une insertion sociale de l'étudiant. L'EDD, plus encore que l'éducation à l'environnement, met en avant un principe de partenariat entre les institutions éducatives, les collectivités locales et la sphère associative, comme le montrent les nombreuses recherches internationales menées (Ferrer-Ballas et al, 2008 ; Adomßent et al, 2007 ; Sterling et Scott, 2011 ; Barthes et Champollion 2012). Ce partenariat stipule l'idée de co-construction éducative et cette posture soulève de nombreuses réserves tant d'un point des questions éthiques relatives à l'institution scolaire que du point de vue de la légitimité des enseignements (Sauvé, 2001 ; Alpe, 2006 ; Bruxelles, 2006 ; Barthes, Bader, Alpe, 2012).

Mais cet aspect multipartenarial existait déjà dans beaucoup d'expérimentations, et la nouveauté est surtout dans la nature et le pouvoir d'influence des partenaires : pouvoir financier (les collectivités qui subventionnent) pouvoir idéologique (les associations qui s'auto-légitiment avec l'accord tacite des autres partenaires). Si la forme scolaire est amenée à se modifier sous cette influence, ce sera donc parce que le pouvoir de définir des savoirs à enseigner lui échappera partiellement.

2. La transdisciplinarité

Beaucoup d'études insistent aussi sur le caractère transdisciplinaire de l'EDD (Bader) ou étudient les évolutions supposées des frontières disciplinaires (Vergnolle-Menard, 2011; Tutiaux-Guillon et Pagoni, 2012) ou les difficultés à mobiliser les disciplines dans le cadre de l'EDD.

Si l'on en croit la définition de B. Nicolescu (2008) « *La transdisciplinarité* concerne, comme le préfixe "trans" l'indique, ce qui *est* à la fois *entre* les disciplines, *à travers* les différentes disciplines et *au-delà* de toute discipline. Sa finalité est *la compréhension du monde présent*, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance ». Malheureusement, une telle ambition n'existe guère que dans les discours ! Ce que l'on peut constater, ce sont des efforts pour croiser des approches disciplinaires. Dans la pratique, cela revient à définir prioritairement les contenus à enseigner à partir d'objets d'enseignement qui sont le reflet direct des pratiques sociales, sur lesquels on peut faire converger des approches strictement disciplinaires, au sens scolaire du terme.

L'évolution des frontières disciplinaires ne concerne que les disciplines scolaires (ou disciplines d'enseignement, selon les appellations), mais elles sont parfaitement artificielles (cf « l'histoire-géo » de nos collèges..) et elles ne correspondent pas non plus aux découpages des champs savants. Et force est de constater qu'elles n'évoluent que très peu et très lentement. La plupart du temps, ce sont des conflits d'annexions de nouveaux contenus qui permettent de les identifier : ainsi, les enseignants d'histoire-géographie des collèges ont perdu la bataille de l'EDD, en laissant en grande partie dériver ce nouvel objet vers les SVT. Ces phénomènes sont très loin de ce que l'on constate dans les évolutions des champs savants, qui ont tendance à produire de nouvelles disciplines par un double phénomène d'hyper spécialisation et de métissage. Dans le monde scolaire, on en est encore très loin...

En fait, tout cela fait partie d'un discours qui essaie de justifier certains aspects concrets des pratiques en EDD : la multiplicité d'intervenants non savants, l'absence de réflexions épistémologiques, une certaine tendance au relativisme...

Quels choix curriculaires dominant et pourquoi ?

Là encore, deux dominantes émergent.

1. Les savoirs ne sont pas au centre du projet éducatif

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...

De nombreux auteurs argumentent qu'en EDD, les savoirs scientifiques ne sont pas au centre du projet éducatif, comme le soulignent les travaux effectués sur les curriculums de l'EDD (Girault, Zwang, Jeziorski, 2012; Barthes, Zwang, Alpe, 2012). Le colloque de l'ACFAS, concernant les rapports aux savoirs, ou encore l'ouvrage « Education, environnement et développement durable, vers une écocitoyenneté critique » (Bader, Sauvé, 2011) sont à ce titre

très révélateurs. La visée principale des productions pédagogiques, est, semble-t-il, à la fois de nature comportementaliste, centrée sur les bonnes pratiques, et de nature développementaliste, centrée sur une utilité économique directe des savoirs. Ces pratiques sont supposées aboutir à un changement pour l'apprenant du rapport de soi au monde et à induire ou appuyer un changement de logiques sociétales.

D'un point de vue épistémologique, la visée – explicite ou implicite – de la plupart des acteurs de l'ÉDD est de se constituer un corpus intermédiaire de référence servant à légitimer des choix de contenus par ailleurs discutables et très peu fondé sur des savoirs savants : sont sollicités en priorité ceux qui paraissent utiles par rapport à la justification de normalisation sociale portée par le projet politique du développement durable. Les savoirs mobilisés sont triés par rapport à leur caractère directement opérationnel : ils argumentent surtout des pratiques, ce qui a plusieurs conséquences. La première est une forme de rejet des savoirs les plus théoriques. La deuxième est l'absence de problématisation des savoirs, allant à l'encontre des postures d'éducation citoyennes à visée délibérative (Legardez, 2006, Legardez et Simonneaux, 2011) ou critique (Robottom et Hart, 1993), pourtant souvent formulées lorsqu'il s'agit du développement durable. Ces savoirs sont présentés comme allant de soi, et ne sont donc pas discutés (Barthes, Jeziorski, 2012). Sont exclus les débats scientifiques sur le caractère incertain des savoirs scientifiques qui pourraient servir de référence. Réduits à leur plus simple expression, ils servent d'alibis et la confrontation entre paradigmes scientifiques est systématiquement évitée.

Mais ce vide épistémique est comblé par l'apparition de contenus (nouveaux enseignements ou présentation d'exemples de bonnes pratiques dans les expositions) relatifs à la conduite de projet. Celle-ci devient une pratique sociétale non discutée, inductrice de valeurs spécifiques de performance voire de mise en concurrence, par ailleurs exclusive d'autres formes d'organisation sociétale. Elle met en place de nouvelles formes de gouvernance, et de management sociétal appuyées par des enseignements en communication et en droit, là encore sans que les principes ne soient débattus. Les théories de la nouvelle gouvernance présentent de ce point de vue un caractère performatif, au sens de Callon (Muniesa et Callon, 2008), c'est à dire, qu'elles participent à la création de la réalité sociale qu'elle prétend expliquer.

2. La négation de la distance entre les pratiques sociales et le savoir à enseigner

La négation de la distance (pourtant généralement reconnue comme nécessaire parce que génératrice d'une certaine objectivité) entre les pratiques sociales et le savoir à enseigner est une posture courante dans l'ÉDD, 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, etc... Sans recul critique et en insistant sur le volet technique, l'enseignement devient ici une technique d'opérationnalisation des procédures, comme le montre la place prise par les modules « conduite de projet » ou « techniques de communication ». 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, générant un risque de dérive normative. « L'enseignement devient alors un cours de morale privilégiant « le politiquement correct » au détriment des savoirs » (Legardez, 2006). La dérive normative se prolonge même jusqu'à l'interpénétration des logiques professionnelles et de la sphère privée (Barthes et al, 2010). Schématiquement, convaincre l'individu de la nécessité du tri des déchets à domicile est plus facile que d'aborder la question sous l'angle de la réflexion sur la production et les filières des déchets sur le long terme...

Enfin, la négation de la distance entre les savoirs et les pratiques sociales cristallise les débats autour d'un projet de mise en norme supposé être collectivement admis (Lange, 2012), comme en témoigne l'adoption (sans débats de fond, et avec une orientation très marquée vers

les « bonnes pratiques ») de « plans verts » par certaines universités. En effet, le développement durable se dote de l'image d'une responsabilité collective et tout ce qui s'y réfère apparaît alors comme indiscutablement nécessaire pour la construction d'un projet de sauvegarde censé éviter la destruction d'équilibres planétaires. Ce positionnement normatif induit de fait une dérive relativiste de la part des enseignants, c'est à dire un repliement des savoirs sur les attitudes socialement valorisées sans véritable analyse critique.

Quel système de valeurs ces éléments curriculaires nouveaux génèrent-ils et quel sens prend-il dans les évolutions sociétales récentes ?

1- la persistance d'une conception "économiste" du développement.

La dominante développementaliste, largement illustrée par le rapport Brundtland et par l'ensemble des productions Onusiennes se traduit par l'assimilation du développement durable à une modalité de la croissance économique sur le modèle occidental. En effet, l'initiation à des concepts fondamentaux relevant des sciences économiques n'est pas effectuée dans les exemples étudiés. Les théories de la croissance, constamment présentes en arrière-plan, ne sont pas clarifiées et encore moins discutées, comme si le ralliement au courant dominant de l'économie libérale était incontournable. Ce phénomène est particulièrement bien illustré par l'usage de la notion de « services rendus par les écosystèmes » tels que définis par l'article fameux de Costanza (1997) : « Les services de l'écosystème consistent en flux de matières, d'énergie et d'information issus du capital naturel qui se combinent avec des services du capital manufacturé et humain pour produire le bien-être humain ». La biodiversité devient ainsi une ressource, au sens économique du terme, qui peut être valorisée, et dont la protection peut être considérée comme un comportement économiquement rationnel : à long terme, elle rapporte plus que ce qu'elle coûte (Girault & Alpe, 2011).

De plus, nous pouvons mettre en évidence que les pratiques d'ÉDD étudiées cherchent à obtenir des modifications de postures chez l'apprenant par la focalisation sur les responsabilités individuelles tandis que la responsabilité des systèmes de production dans les atteintes à l'environnement est peu abordée. Les responsabilités individuelles font ainsi office de pression à l'inférence c'est à dire par un raisonnement apparemment simple qui semble aller de soi. La recherche d'explications n'est plus nécessaire, la réponse est toute trouvée, il faut maintenant agir – et agir dans le contexte intangible d'un modèle de développement économique qui est celui du monde occidental. L'individualisation des modes de vie se met en place par l'exemplarité, à valeur d'efficacité et de mérite. De ce fait, l'évolution des curriculums vers le développement durable n'est pas seulement un élément banal et un objectif incontournable. Elle pénètre la sphère privée, collective, associative et militante par la prise en charge collective des problèmes spécifiques générés par un mode de fonctionnement global de la société. On se trouve là engagé dans une révision des raisonnements et des schémas de pensée à toutes les échelles. Il y a là une évolution majeure, qui pourrait être de nature à influencer fortement les logiques sociétales et les pratiques éducatives.

2- Le développement durable, un schéma d'interprétation de la situation globale qui paraît indiscutable

Le développement durable se dote de l'image d'une responsabilité collective nécessaire par la construction d'un projet de sauvegarde de la planète. Le Rapport Brundtland positionne cette dynamique par l'utilisation centrale du mot « commun ». Il figure dans tous les titres, puis il est répété 31 fois tout au long du rapport. Le discours avancé justifie l'ensemble des actions

du développement durable par le bon sens collectif pour le bien commun. Il tend à induire une collectivisation des responsabilités ramenée au niveau individuel. Ainsi donc, les individus sont responsabilisés et appelés à prendre en charge les problèmes mondiaux. L'organisation pratique du développement durable contient l'idée de projet, comme l'indique le rapport Bruntland, dans lequel le mot « projet » apparaît 61 fois. Ainsi, l'idée de sauvegarde de l'avenir pose comme évidente la nécessité d'un engagement dans l'action, sous le mode du projet, menée par les institutions ou les agences de moyens. Dans les discours transparait une intention performative, puisqu'il s'agit au moins autant de montrer l'importance du projet que son caractère nécessaire, engageant alors la société dans un mode managérial qui transcende les anciennes logiques institutionnelles et les dépassent par l'intermédiaire des procédures nouvelles, tels que les Agendas 21. Le séminaire gouvernemental sur le développement durable du 28 novembre 2002 marque le point de départ de cette dynamique globale de transformation des modes d'action. Nous citons « Le développement durable impose des changements en profondeur dans les comportements et les modes d'action de toutes les composantes de la société. Compte tenu de l'ampleur de la tâche et de la globalité des problèmes à traiter, il est important d'organiser la démarche pour donner à chacun une vision commune des enjeux et des évolutions nécessaires à court et moyen termes, pour préciser les modalités d'intégration du développement durable aux politiques publiques, enfin pour permettre de suivre les progrès réalisés dans ce domaine ». Il y a ainsi une mise en forme impérative du travail par les institutions publiques (Rumpala Y., 2005), qui se répercute très fortement dans la mise en place de l'EDD.

Il y a donc dans le développement durable, un schéma d'interprétation de la situation globale qui paraît intangible. Ce schéma est justifié par le bon sens collectif, et part du constat généralement partagé que le monde se trouve face à une menace majeure, dont l'influence anthropique sur le climat de la planète est devenue l'illustration emblématique. Pour autant, si le développement durable marque une évolution des débats sur les questions du développement et des enjeux environnementaux depuis les années 80, il s'accompagne généralement d'une démonstration de la potentialité théorique d'une compatibilité avec la croissance économique et l'accumulation de richesses. La problématique du « développement durable » trouve ainsi son émergence dans les contradictions liées à la croissance permanente, et s'engage dans des processus non discutables, obligatoires, de bon sens, formalisés, normatifs et performatifs, pilotés par les institutions et repris par les structures éducatives. Cette mise aux normes des valeurs contribue à orienter la manière de concevoir ses actions individuelles par l'intermédiaire du développement durable.

L'émergence du bon sens commun, la centralité du projet et des pratiques managériales, l'impératif d'engagement pour le bien-être collectif, la nécessité d'une implication civile large, induisent de nouvelles formes éducatives, véhiculées par l'EDD. De ce fait, l'intervention institutionnelle et entrepreneuriale liée au développement durable n'est pas seulement un élément banal et un objectif incontournable. On se trouve là engagé dans une révision des raisonnements et des schémas de pensée à toutes les échelles, qui pourrait être de nature à influencer fortement les logiques sociétales tant dans les pratiques professionnelles qu'individuelles.

Or devant une forte pression à l'inférence représenté par la formulation des catastrophes planétaires à venir et d'une obligation envers les générations futures, les analyses critiques émergent, mais peu d'études sur les prolongements sociétaux du développement durable se réalisent. Les effets de la montée de l'objectif de développement durable paraissent pénétrer les schémas de pensée (biodiversité, climat, planète, avenir semblent remplacer croissance,

économie, progrès techniques) par rationalisation des objectifs à atteindre et donc des repositionnements sociétaux.

La dynamique sociale du développement durable interpénètre aujourd'hui les comportements individuels sous forme d'une obligation morale et pratique impliquant l'intentionnalité et l'identification personnelle sous la figure de l'écocitoyen (Martinez M-L., Poydenot F., 2009). Devant les enjeux sociétaux et géopolitiques actuels, le discours du développement durable se présente comme réponse appropriée. Sous prétexte de sauver la planète, il a pour objectif à court et moyen terme de secourir le modèle socio-économique libéral mondialisé en le prolongeant par un développement vert, comme le précisent les nombreux auteurs chacun à leur manière (Jickling et Wals, 2008, Girault Y. et Sauvé L., 2008; Aubertin & Vivien, 2006). Il demande en cela l'instrumentalisation globale des esprits, au-delà des simples comportements vers une perception identitaire singulière et sociale, assumant à titre individuel la responsabilité collective d'un état de fait.

Conclusion

L'ensemble des évolutions font que l'EDD est positionnée très haut sur l'échelle du risque des contenus scolaires (Alpe, 2006), du fait des caractéristiques du domaine concerné : hétérogénéité des champs savants de référence, nombreuses controverses scientifiques, proximité avec des questions socialement vives, et donc risque d'activation des conflits de valeurs, proximité avec des pratiques sociales de référence, et donc risque d'interférence avec des représentations sociales. L'émergence et le développement des « éducations à » constituent une rupture de la forme scolaire, 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, 1994), et celle de la « déscolarisation » de l'enseignement, qui passe de plus en plus par des projets partenariaux utilitaristes et développementalistes, et qui, en prenant des formes nouvelles, accepte de nombreux intervenants aux statuts divers : A. 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 double 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 », face à la revendication d'acteurs extérieurs au champ scolaire qui se considèrent comme les seuls porteurs légitimes (parce qu'impliqués dans l'action sociale) de cette éducation.

Bibliographie

Adomsent M., Godeman J. & Michelsen G., (2007). "Transferability of approaches to sustainable development at universities as a challenge". *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 8 No. 4, 2007 pp. 385-402

- 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. & Girault, Y. (2011). La biodiversité, un concept hybride entre science et gouvernance 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.
- 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.
- Anyon, J. (1980), Social Class and the Hidden Curriculum of Work, *Journal of Education*, Vol. 162, no. 1, Fall
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Aubertin, C., & Vivien F-D.(2006). *Le développement durable enjeux politiques, économiques et sociaux*. Paris : La Documentation Française -IRD ed.
- Bader, B. & Sauvé, L., (2011), *Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique*, presses universitaires de Laval
- Barthes, A. Zwang, A. & Alpe, Y. (2012). Sous la bannière développement durable, quels rapports aux savoirs scientifiques ? Rapport aux savoirs, éducation relative à l'environnement et au développement durable, *Education Relative à l'Environnement: Regards - Recherches - Réflexions*" volume 11, Québec, Canada.
- Barthes, A. & Champollion, P.,(2012), *Éducation au développement durable et territoires ruraux, Problématique, projet de territoire et réduction fonctionnelle de l'enseignement, Education relative à l'environnement, Regards. Recherches. Réflexions*, n°10, Québec
- Barthes A., Alpe Y., & Bader B. (2012), Questions and positions on education for sustainable development at university in France: example of short professional cycles? *Environmental Education Research*, Volume 0, Issue 0, pages 1-13
(<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2012.690854>)
- Barthes, A., & Jeziorski, A. (2012). What kind of critical university education for sustainable development? A comparative study of European students and social representations, *Journal of Social Science of Education: Volume 11, Number 4*
- Buadelot, C. & Establet, R. (1972). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit
- Berthelot J.-M., Martin, O. & Collinet C. (2005). *Savoirs et savants, Les études sur la science en France*. Paris : PUF
- Bourdieu P. (2001). *Science de la science et réflexivité*, Paris : Raisons d'agir
- Bruxelle, Y. (2006). « Le partenariat, entre réticences et fascination : quels questionnements éthiques pour l'institution scolaire ? » *Éducation Relative à L'environnement Regards. Recherches. Réflexions.*, vol 6, p.159- 178
- Costanza, R. (1997).The value of the world's ecosystem services and natural capital, *Nature* 387, 253 - 260
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. & Ladage, C. (2011), La pédagogie de l'enquête dans l'éducation au développement durable,in Alpe et Girault (2011), *Éducation au développement durable et à*

- la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques*, Refere, Uqam, Montreal. pp.206-229
- Dreeben, R. (1967). *On What is Learned in School*. London: Addison-Wesley.
- Dubois M. (2001). *La nouvelle sociologie des sciences*. Paris : PUF.
- Durkheim E. (1992). *Éducation et sociologie*. Paris, PUF (1ère éd. 1922)
- Ferrer-Ballas D. *et alii* (2008). "An international comparative analysis of sustainability transformation across seven universities", *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 9 No. 3, 2008 pp. 295-316
- Forquin, J.C. (2008). *Sociologie du curriculum*, Rennes: Paideia.
- Gintis, S. & Bowles S. (1976) *Schooling in capitalist America, Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, London : Routledge and Kegan,
- Giral J. & Legardez A., (2011), Analyser les débats sur des questions vives environnementales, quelles conditions pour une co-construction des savoirs par l'action, 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.
- Girault Y. & Sauvé L. (2008). « L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation au développement durable, croisements, enjeux et mouvances » *ASTER* n° 46, p. 1-21.
- Girault, Y., & Alpe, Y. (2011), (Dir.). *Actes du colloque international « Education au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques »*, Université de Provence, Muséum National d'Histoire Naturelle – IRD, ENS Cachan, 20-22 octobre 2010, Digne les Bains, http://www.refere.uqam.ca/FR/publications_mono.php.
- Girault Y., Zwang A., & Jezierski A. 2012, Rapport aux savoirs induits dans la mise en place de différentes éducations au développement durable (EDD), *Education Relative à l'Environnement: Regards - Recherches - Réflexions*" volume 11.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and Resistance in Education*. London: Bergin & Garvey.
- Glasman D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris : PUF
- Gorden, L. (1984) Education, Cultural Production and Social Reproduction, *British Journal of Sociology of Education*, vol.5, 105-115.
- Jackson, P., W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Jickling B. & Wals J. A., (2008), "Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development", *Curriculum studies*, Vol. 40, NO. 1, 1–21
- Lahire, B. (2004). *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : la Découverte
- Lange, J.M. (2012), Pour un curriculum de l'éducation au développement durable : entre actions de participation et démarches multiréférentielles d'investigation d'enjeux, Rapport aux savoirs, éducation relative à l'environnement et au développement durable, *Education Relative à l'Environnement: Regards - Recherches - Réflexions*" volume 11.
- Lebatteux, N. (2011), La représentation sociale du développement durable d'élèves de lycée professionnel en démarche d'Agenda 21. Appuis et obstacles in Alpe et Girault (2011), *Éducation au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques*, Refere, Uqam, Montreal. pp.206-229
- Legardez, A. (2006). « Enseigner les questions socialement vives, quelques points de repères? », in Legardez A. et Simmoneaux L. [coord.], *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions socialement vives*. Paris : ESF., p.19-32.
- Legardez A. & Simmoneaux L., (2011), [coord.], *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri Editions.

- Lynch, K. (1989). *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, A Reappraisal*. London: The Falmer Press.
- Margolis, E. (Edit). (2001). *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York&London: Routledge.
- Martinez, M.L. & Poydenot, F.,(2009), "Finalités, valeurs et identités, pour une éducation écocitoyenne "; Actes du colloque International " Éthique et éducation à l'environnement " *Revue Regard* n°8 Avril 2008, La Rochelle. pp. 57-75
- Michel, A. (2001). « Six scénarios sur l'école », *Futuribles*, n° 266, juillet-août 2001
- Muniesa F. & Callon M., (2008), La performativité des sciences économiques, Working paper, *CSI WORKING PAPERS SERIES 010*.
- Nicolescu, B (2008). *Transdisciplinarity - Theory and Practice* (Ed.), Hampton Press, Cresskill, NJ, USA, 2008.
- Nozaki, Y. & Apple W., (2002), « Ideology and curriculum », in : Levinson, D. L., Cookson P. W. Jr., Sadovnik A. R. (dir.), *Education and sociology, an encyclopedia*, New York, Routledge Falmer. p.381-385.
- 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.
- Robottom I. & Hart P., (1993). *Research in environmental Education*, Deaking, Deaking University Press.
- Ropé F. & Tanguy L. [dir.] (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan
- Rumpala Y., 2005, « Expertise économique et gestion publique des problèmes environnementaux : mobilisation et utilisation d'un savoir particulier dans un champ de l'univers politico-administratif français », *L'année de la régulation*, 2005, n° 8, pp. 77-104.
- Sauvé L. (2001). « Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis », *Éducation relative à l'environnement Regard. Recherches. Réflexions*, vol 3, p.21-35
- Sauvé, L. (2006). « L'organisation et la structuration du secteur de l'éducation en réponse au programme onusien du développement durable ». In *Former et éduquer pour changer nos modes de vie, Liaison Énergie-Francophonie*, 72, Décembre 2006, p. 33-41.
- Sterling S., & Scott W. (2008). "Higher education and ESD in England: a critical commentary on recent initiative", *Environmental Education Research*, Volume 14, Issue 4
- Tutiaux-Guillon N. & Pagoni M., (2012), Les éducations à, *Spirale*, n°50
- Vallance, E. (1973). Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform. *Curriculum Theory Network*, Vol. 4, No. 1, p. 5-21.
- Vergnoelle-Mainar, C., (2011). *La géographie dans l'enseignement, une discipline en dialogue*, Presses Universitaires de Rennes, collection didact géographie, Rennes, 184 p. <http://www.pur-editions.fr/detail.php?idOuv=2697>
- Willis, P. (1997). *Learning to Labour*. New York: Colombia University Press.
- Wren, D. J. (1999). School Culture: Exploring Hidden Curriculum. *Adolescence*, Vol. 34, No. 135, Fall 1999.
- Zwang A. & Girault, Y., (2011), "Tendances de la mise en exposition des thématiques du développement durable dans les établissements scolaires : le cas des expositions « prescrites » en éducation au développement durable", in : Alpe Y., Girault Y. (dir.), *Actes du Colloque Education au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques*, 179-253.