

# ENSEIGNÉ GÉO

Mars 2006

Bulletin du Groupe  
« Enseignement de la Géographie »  
du Conseil national Français de géographie

## Voici

Une première tentative de Bulletin de notre groupe « Enseignement de la géographie ».

Son objectif : transmettre rapidement des échos de nos travaux, des colloques, des recherches en cours, des bibliographies nouvelles.

Et pourquoi pas, publier des positions de recherche...

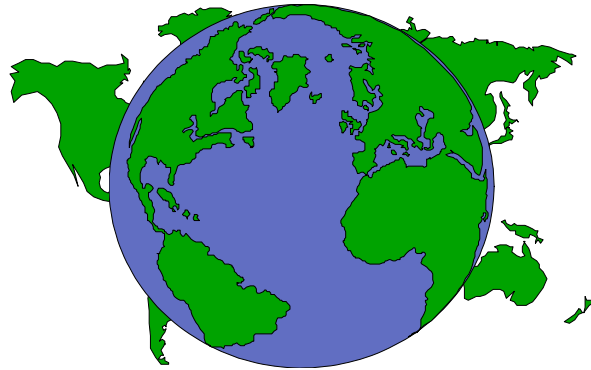
Et des billets d'humeur.

Car les publications en didactique et enseignement de la géographie deviennent de plus en plus rares...

Ce bulletin sera ce que nous tous en ferons.

C'est un appel aux collaborations intellectuelles... et matérielles !

Et merci à tous ceux qui ont contribué à ce premier numéro  
Gérard Hugonie



## Sommaire :

- 2- Le forum du CNFG du 31 mars
- 3- Les thèses récentes sur l'enseignement de la géographie
- 4-Contribution de C. Vergnolle-Mainar
- 5- Contribution de G. Roques
- 6- Contribution de G. Hugonie
- 7- Colloque de Reims
- 8- Evaluation des projets d'éducation à l'environnement et au développement durable, par Y. Carlot

Prochaine réunion du Groupe « Enseignement de la Géographie » du CNFG :

**VENDREDI 31 MARS 2006**

**De 17h15 à 19h**

**Institut de Géographie, 191 rue St Jacques, 75005, Paris, salle 306**

*(parallèlement à l'Assemblée générale du CNFG)*

Ordre du jour :

- Thèses, bibliographies et travaux récents en didactique et enseignement de la géographie
- Début du travail sur les apports de la didactique de la géographie à l'enseignement (cf p. 4 à 8)

# LES O N G , NOUVEAUX MAITRES DES TERRITOIRES ?

## Journée de travail du COMITÉ NATIONAL FRANÇAIS DE GÉOGRAPHIE

**31 MARS 2006**

Ministère de la recherche  
Rue Descartes ,  
75005 Paris  
(Métro Maubert-mutualité)  
Petit amphithéâtre

9h30- Accueil des participants  
Ouverture : Yvette VEYRET, Présidente du CNFG

**10h-12h30 – Les ONG Stratèges : des lieux de décision aux territoires d'action**  
Présidence : Jeanne-Marie Amat, Vice-Présidente du CNFG

10-11h – Dietrich SOYEZ, Professeur, université de Cologne : ONG et lieux de décision

11-12h – Bernard GRANJEON, Président d'Honneur de Médecins du monde : ONG et territoires d'action

12h-12h30- Discussion avec la salle

**14-17h – Les ONG en débat**  
Présidence : Jean SOUMAGNE, Trésorier du CNFG

14-15h- Sylvie BRUNEL, Professeur Université de Montpellier III : Le rôle ambigu des ONG dans le développement

15-16h30 – Table ronde : ONG, géopolitique et développement  
sous la direction de Sylvain ALLEMAND, journaliste à Sciences Humaines  
Estienne RODARY, chercheur IRD, Denis CHARTIER, MCF Orléans, Sylvie BRUNEL,  
Georges ROSSI, Professeur Université de Bordeaux, Sonia JEDIDI, présidente de l'ONG Acted

16h30-17h – Bilan de la journée : G. ROSSI, Université de Bordeaux

**17h15** – Assemblée générale du CNFG à l'Institut de géographie

ou **REUNION DU GROUPE « ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE »**,  
salle 306 de l'Institut de géographie.

**Le SAMEDI 1° AVRIL, 9h30-17h**  
**Amphithéâtre Guizot à la Sorbonne :**

**PREMIER BILAN DE LA REFORME LMD EN GEOGRAPHIE**

**Thèses en didactique de la géographie  
soutenues en France depuis 2004**

actualisation : mars 2006

par C. Vergnolle- Mainar

(à compléter)

GOUVEIA DA VEIG GOMES Fernanda Maria, 2005 : *Réforme curriculaire de la géographie dans l'enseignement de base au Portugal*, Doct NR, univ. Caen, sciences de l'éducation, Dir. L. Marmoz.

CANDRINHO Francisco Emilio, 2005 : *Progression conceptuelle et enseignement de la géographie au Mozambique*, Paris VII, Dir. C. Grataloup.

BRIAND Dominique, 2005 : *Enseigner l'histoire-géographie avec le film de fiction*, Doct. NR, Univ. Caen, sciences de l'éducation, Dir. A. Le Roux.

TIMERA Mamadou Bouna, 2004: *L'invention de la géographie scolaire au Sénégal (de la période coloniale à nos jours)*, Doct. NR, Univ. Paris VII, Dir. C. Grataloup.

??, 2004 : *La carte entre discours et représentations cartographiques dans les manuels de géographie de l'enseignement de base en Egypte : étude, analyse et prospective*, Montpellier, directeur : G. Roques

BECOUSE Gérard, 2003 : *Mémoire et autonomie en contexte scolaire : néophyte, praticien ou expert ; les effets de situations de travail en autonomie sur les conduites de mémorisation des collégiens en histoire et en géographie*, Doct. NR sciences de l'éducation, Univ. Lille 3, Dir. G. Brassart.

MASCLET Eddy, 2003 : *L'explication du phénomène des saisons chez les élèves de cycle III : test d'une séquence d'enseignement et ingénierie didactique*, Doct. NR, Univ. Paris VII, sciences physiques, Dir. J.-L. Closset.

BEN SALAH Oualid, 2003 : *Epistémologie et didactique de la ville*, Doct. NR, Univ. Paris VII, Dir. F. Durand-Dastes.

**CONTRIBUTIONS AU DÉBAT :**  
**APPORTS DES RECHERCHES DIDACTIQUES DES DERNIÈRES DÉCENNIES**  
**POUR LES ENSEIGNANTS DES ÉCOLES, COLLÈGES ET LYCÉES**

« *Quelles idées, faits, notions, stratégies pédagogiques nouvelles ou mieux fondées ont apporté vingt ou trente années de recherches en didactique et histoire de l'enseignement de la géographie ?* »

## RECHERCHES EN DIDACTIQUE ET PAYSAGE

Christine Vergnolle-Mainar

**1** - Les travaux de didactique sur le thème du paysage ont bénéficié de l'héritage de la réflexion sur les activités d'éveil à l'école primaire. Ils ont précédé et accompagné la valorisation de l'analyse de paysage dans les programmes de l'école primaire et de l'enseignement secondaire, dans les années 1990. Certains de ces travaux se sont inscrits dans le cadre de recherches universitaires. On peut notamment citer :

- la thèse pionnière de Sylvie CONSIDERE : *Recherche pédagogique en lecture de paysage*, réalisée sous la direction de J.-C. Wieber et soutenue en 1992 à l'Université de Besançon.
- Les travaux de Robert SOURP, parmi lesquels :
  - thèse : *L'analyse du paysage : une didactique pour la géographie*, réalisée sous la direction de G. Bertrand et soutenue à l'Université de Toulouse II en 1993.
  - Sourp R. (dir.), 1999 : *50 activités avec le paysage*, CRDP Midi-Pyrénées.
  - Sourp R., 1997 : *Du paysage à la géographie*, Vidéocassette, CRDP Midi-Pyrénées.

Ces travaux poursuivaient trois objectifs :

- légitimer l'entrée paysagère dans l'enseignement de la géographie ; les instructions officielles ont effectivement ouvert cette voie pour tous les niveaux d'enseignement.
- transposer les avancées de la recherche en matière d'analyse de paysage ; mais dans les programmes de cycle III et de collège (et dans une moindre mesure en lycée), c'est une approche restrictive du paysage qui est introduite, celle du paysage « objet ».
- fonder les démarches d'analyse du paysage sur la problématisation, pour entrer dans des systèmes explicatifs ; mais dans les faits, l'analyse du paysage « objet » reste très analytique et descriptive.

**2** - En France, les thèses les plus récentes en didactique de la géographie n'ont plus le paysage comme objet d'étude central ; au mieux elles l'intègrent comme une composante parmi d'autres. De même les publications de fond se font rares, la principale étant celle d'Anne LE ROUX :

- Le Roux A., 2001 : *Enseigner le paysage ?*, actes d'un séminaire de mars 1999, CRDP Basse Normandie.

Cette publication témoigne de :

- un constat négatif de l'approche du paysage dans l'enseignement, marquée par un manque de sens.

- une volonté de confronter l'évolution des approches universitaires et la conception de l'étude du paysage à l'école, pour rénover l'approche paysagère dans l'enseignement.

**3** – Actuellement, la mise en ligne, par des chercheurs en didactique, de documents relatifs à l'analyse de paysage se multiplie. Quelques sites parmi d'autres :

- geoconfluences.
- IUFM d'Aix-Marseille.
- sites académiques : Aix, Nantes, Lyon...

Il s'agit principalement de :

- mises au point théoriques sur la notion de paysage, qui mentionnent les principales évolutions de la recherche universitaire.
- de mises à disposition d'exemples et d'outils d'analyse de paysage, dans la perspective d'un enseignement stimulant l'activité des élèves et l'usage des nouvelles technologies.

**4** - En Belgique, Christine PARTOUNE, contribue à relancer et renouveler l'approche des paysages :

- Partoune C., 2004 : *Un modèle pédagogique global pour une approche du paysage fondée sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication, élaboration progressive et analyse critique*, Thèse Université de Liège, département de géographie de la faculté des sciences.
- Partoune C., 2004 : L'approche du paysage revisitée à la lumière des théories sur les styles d'apprentissage, *actes des journées nationales d'études de didactiques de l'histoire et de la géographie*, Caen, octobre 2004 (sur CD ROM).

Son approche comprend deux composantes qui se diffusent de façon inégale dans l'enseignement français :

- la réalisation d'hyperpaysages, que la liste de diffusion des « clionauts » (enseigner l'histoire et la géographie en France) a contribué à faire connaître ; cette technique a séduit et a été rapidement adoptée par des enseignants ouverts aux nouvelles technologies, notamment en collège.
- une réflexion sur l'éducation au paysage, dans la perspective d'une analyse systémique et d'approches multisensorielles, en liaison avec de nouveaux dispositifs d'éducation ; approche marginale dans l'enseignement français.

**5** – Une vingtaine d'années après l'introduction (ou la ré-introduction) du paysage dans l'enseignement et l'essor des travaux de didactique sur le paysage, un constat réservé peut être fait (à partir d'impressions de terrain et d'une lecture critique des manuels) :

- l'approche du paysage reste très centrée sur le descriptif : la mise en perspective historique, la multiplicité des regards, les facteurs explicatifs à différentes échelles, l'articulation avec la gestion des territoires... sont peu ou mal pris en compte. Au niveau du collège, l'étude du paysage reste ancrée sur des méthodes stéréotypées et très centrées sur la seule lecture par plans.
- malgré la multiplication des mises au point théoriques et des outils, beaucoup d'enseignants restent mal à l'aise face au paysage et la demande de formation est importante, notamment à l'école primaire et en collège.

**CONTRIBUTIONS AU DÉBAT :**  
**APPORTS DES RECHERCHES DIDACTIQUES DES DERNIÈRES DÉCENNIES**  
**POUR LES ENSEIGNANTS DES ÉCOLES, COLLÈGES ET LYCÉES**

**DE QUELQUES ORIENTATIONS**  
**PARFAITEMENT UTOPIQUES, PEUT ÊTRE**  
**RÉALISTES**  
**Georges ROQUES**

1/ Je crois que l'erreur fondamentale, c'est d'avoir cru de bonne fois que ce que nous enseignons est bien ce qui est bon pour les élèves, et que cela ne peut que les servir. Il a donc manqué une vraie réflexion sur **ce qu'il est pertinent d'enseigner**. Quand cela a été fait, c'était par des gens du sérail (des historiens plutôt que des géographes) ou de l'institution (des inspecteurs avec les rapports de l'inspection générale). Chaque fois que des groupes plus ouverts ont tenté de fonctionner, ils ont été empêchés d'aller au bout (Commission didactique des IPR), IREGH. Je pense que de toute façon, la réflexion ou bien était trop étroitement liée aux disciplines scolaires enseignées, ou bien était perdue dans le magma des sciences de l'éducation... C'est à la base qu'il faut réfléchir avec les acteurs sociaux, et voir seulement ensuite ce qu'il faut enseigner. Cela conduirait sans doute à revoir l'organisation des savoirs autrement que dans le seul moule Hist/géo qui, à mon sens, est aujourd'hui caduc....  
La solution ne viendra pas des géographes seuls, des techniciens des apprentissages, de la sophistication des pratiques

2/ Il s'agit essentiellement d'une **crise du sens des savoirs**, savions faire et savions être. Nous devons sortir d'abord de la crise liée **au partage des savoirs** qui est exclusivement occidentale. L'université et plus précisément la recherche ne sont pas les seuls à produire des savoirs et des savoirs faire ou être...

3/ Les **notions d'envie et de plaisir** sont suspectes en France, vieux restes jansénistes sans doute....C'est pourtant par l'envie que l'on devrait pouvoir susciter que l'on pourrait peut être attirer les élèves, pas par des moyens aussi ridicules que les propositions de l'inventeur de la constante macabre (Antibi), les pratiques mécanisées, les algoryhmes savants, le mimétisme de la recherche.  
Cà se fait ailleurs, et avec succès.

4/ Sortir des **querelles idéologique** et politiques qui sont plus souvent subalternes que scientifiques ou didactiques. Se méfier **des gourous** successifs (Par exemple : Brunet pour la géographie, Chevillard pour les sciences de l'éducation) ou des formalisations trop fermées (par ex : les graphes sagittaux - les grilles dont on ne sort pas)

5/ N'introduire dans l'enseignement que des **concepts et des méthodes** suffisamment assurés en terme de **validité scientifique et de pertinence sociale**.  
Par ex : le relief de côte est historiquement bien passé aux débuts du siècle alors que la chorématique a finalement échoué...La géographie des risques passe bien car elle répond à une attente sociale et qu'elle est à peu près assurée au plan scientifique ( ?).

*Sur tous ces points (et bien d'autres), je sors en juin chez Autrement "Décrypter le monde. La crise de la géographie" Coll. Frontières*

**CONTRIBUTIONS AU DÉBAT :**  
**APPORTS DES RECHERCHES DIDACTIQUES DES DERNIÈRES DÉCENNIES**  
**POUR LES ENSEIGNANTS DES ÉCOLES, COLLÈGES ET LYCÉES**

## **LES CONCEPTS DE BASE**

**Gérard Hugonie**

« Bateau-cible » à discuter , enrichir, modifier, rejeter...

Discipline scolaire	<b>4R</b> réalisme réduction refus	Situation-problème
Transposition didactique reconstruction didactique		objectifs
modèles d'apprentissage	boucle didactique	compétences
Habitus	mise en système	capacités
Elementarisme volontaire	hypothético-déductif	objectif-obstacle
	représentations spatiales modèles spatiaux	représentations
	espace social	statut de l'erreur
	organisation de l'espace relativité des contraintes naturelles	mise en activité des élèves
	explications par le site explic. Par check-list	
	rapport au monde	
	rapport au savoir géographique	

## *Colloque international des Journées d'études didactique de l'histoire et de la géographie*

### **APPRENTISSAGES DES ELEVES ET PRATIQUES ENSEIGNANTES EN HISTOIRE ET EN GEOGRAPHIE, NOUVELLES PERSPECTIVES DE RECHERCHE.**

**IUFM de Champagne-Ardenne à Reims le lundi 23 et le mardi 24 octobre 2006.**

Trois faisceaux de questions qui serviront d'axes aux communications.

1. Questions portant sur la nature des apprentissages. L'opposition entre les apprentissages factuels et conceptuels a-t-elle un sens? Quelles articulations, quels liens peuvent s'établir entre les apprentissages disciplinaires et les apprentissages interdisciplinaires?
2. Questions portant sur les apprentissages et les pratiques enseignantes. Existe t-il des liens entre les apprentissages des élèves et les pratiques enseignantes? Comment et à quelles conditions la formation des enseignants peut elle prendre en compte de manière efficace la question des apprentissages? Peut-on apprécier les effets des outils d'enseignement mobilisés sur les apprentissages?
3. Questions portant sur les élèves et les apprentissages. Quel sens donnent t-ils aux apprentissages scolaires et plus particulièrement aux savoirs historiques et géographiques? Quelles sont les variables, voire les déterminants qui conditionnent ces apprentissages disciplinaires?

### **APPEL À COMMUNICATION**

- Les propositions de communication qui figureront sur le livret de présentation seront présentées **sur une page** respectant les règles typographiques suivantes: Times New Roman 12, interligne simple, titre en gras.
- Elles devront se conformer aux règles suivantes.

**Présentation du ou des auteurs :-** Le titre de la communication. - L'axe auquel elle se rattache (1-2-3). -Le nom et le prénom du ou des auteurs. - Leur rattachement institutionnel. -L'adresse de courriel de l'auteur principal.

Les propositions de communication peuvent se rattacher à l'une des trois catégories suivantes: :

#### 1. Recherche aboutie:

Le résumé devra comporter: -Quatre mots clés. -La problématique. -Les concepts de référence. -La méthodologie ou les méthodologies utilisées. -Le corpus de données de l'étude. -Les principaux résultats obtenus.

Une courte bibliographie (se limiter à trois ouvrages au maximum) :

#### 2. Travail de recherche en devenir:

Le résumé devra comporter: -Quatre mots clés. -Le contexte général du travail. -La problématique. -Le ou les concepts de référence. -Les hypothèses ou les premiers constats. -Les questions soulevées. -Une courte bibliographie (se limiter à trois ouvrages au maximum).

#### 3. Communication affichée (poster) :

Elle pourra présenter une expérimentation, des pratiques innovantes, des travaux menés en relation avec les apprentissages des élèves. Un temps de présentation des communications affichées sera prévu dans l'emploi du temps du colloque.

- Envoi des propositions de communications avant le 15 juin 2006.
- Les auteurs de la communication seront informés du résultat de l'évaluation de leur communication par le conseil scientifique avant le 30 juin 2006.



# ENCORE UN LONG CHEMIN A PARCOURIR...

Yvan Carlot

IUFM de Lyon

Du 2 au 6 octobre 2005, s'est tenu à Turin le 3<sup>ème</sup> Congrès Mondial sur l'Education à l'Environnement, donnant le coup d'envoi officiel de la Décennie Mondiale de l'Education au Développement Durable (2005 – 2014). Onze sessions se déroulaient en parallèle, traitant de la recherche et de l'évaluation (S1), de l'éducation « durable » (S2), de la formation des formateurs (S3), de l'importance des savoirs de la communauté (S4), de la promotion de la participation, de la gouvernance et des réseaux (S5), de la communication et environnement (S6), des voies de la durabilité (S7), de l'économie et de l'écologie (S8), de l'environnement et de la santé (S9), de l'agriculture et ses problématiques (S10), de l'éthique (S11). Les thèmes des sessions se recouvraient partiellement telles les tuiles d'un toit. La session 1 sera la plus suivie car elle avait pour objectifs de « présenter les recherches et les idées de réflexion sur les points fondamentaux de l'éducation relative à l'environnement » (ERE) et d'étudier « le rapport entre l'ERE et la complexité ». Les propos rapportés dans cet article concernent essentiellement cet atelier.

## Un bilan en demi-teinte

Au cours de cette session, les diverses et nombreuses présentations ont mis en lumière quelques éléments qui méritent réflexion.

Tout d'abord (figure 1), l'axe d'entrée actuel est hérité directement de l'étude des milieux, de l'approche « écologique » pratiquée depuis une quarantaine d'année. Il a l'intérêt indéniable de s'appuyer sur les travaux scientifiques des sciences de la terre et de la vie, en particulier l'analyse des écosystèmes et de leurs évolutions. Il possède aussi l'avantage d'être ancré à un territoire bien délimité. Cette approche s'appuie sur des réseaux denses d'associations ou d'organismes parapublics selon les pays, qui animent centres nature de tous types, écomusées, ateliers de découverte... Leurs propositions restent fondamentalement cantonnées aux relations, certes complexes, « Homme-Nature », à la protection de l'environnement et aux risques. La démarche analytique prime. Leurs cibles sont avant tout le public scolaire primaire et le Grand Public. Des Universités empruntent cette même voie pour la formation d'étudiants. En effet, les recherches menées visent l'approfondissement de ces questions et l'évaluation des programmes de formation tant universitaires que destinés aux jeunes publics. Cette homogénéité affichée invite à quelques réflexions complémentaires. Il faut noter la rareté tant au niveau de la formation que de la recherche, de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire en direction des adolescents... Rares aussi, sont les problématiques pouvant donner du sens à ces études, problématiques issues des questions nées aux « interfaces » entre deux sphères : pourquoi le « viable » ? pourquoi le « vivable » ? Ainsi circonscrites à la sphère environnementale, recherches et formations débordent peu sur les autres sphères ; ce qui est peu compatible avec les démarches intrinsèques du développement durable et parfois même en contradiction avec le principe 4 de la Déclaration de Rio adoptée en juin 1992 (l'environnement ne peut être considéré isolément).

De fait, cet axe d'entrée évite de poser les questions épineuses et politiquement dérangeantes liées aux sphères du social et de l'économique comme la stratégie des entreprises, la pauvreté, les inégalités Nord-Sud et les conditions de vie en milieu urbain... Ce qui permet à tous ces intervenants d'être soutenus financièrement car admis socialement et « politiquement correct ». Mais se dégage une dangereuse impression de « surplage » alors que les problèmes s'accumulent et qu'un sentiment d'urgence s'impose à tous. Ce surplage se traduit aussi, *in fine*, par le constat d'une difficulté de diffusion de l'action de ces structures d'accueil. De même, la non-adhésion finale d'un nombre non négligeable d'étudiants inscrits à ces cursus de formation révèle qu'ils ont d'autres attentes, d'autres priorités (Université de Vancouver).

Les évaluations qui ont été présentées lors du 3WEEC se sont surtout intéressées à définir les indicateurs qualitatifs et l'efficacité des projets éducatifs ou des programmes de formation (figure 2). Le manque d'interprétation des résultats de ces évaluations (4) témoigne de la faiblesse des retours de questionnement sur l'arrière-plan théorique. Les nombreuses présentations étaient très homogènes de ce point de vue-là, comme si les paradigmes du développement durable allaient de soi alors que beaucoup s'accordent à dire que ce dernier reste un concept non « stabilisé ». De même, aucune évaluation ne semble avoir été menée sur les aspects économiques et sociaux des projets éducatifs qui sont pour une bonne part dans le domaine de l'éducation non formelle : on peut citer par exemple le thème du recyclage et de la gestion des déchets fréquent dans ces programmes de formation.

Parmi les référents conceptuels et cognitifs (1), outre celui de développement durable auxquels sont associés des savoirs spécifiques (qui restent encore largement à inventorier), sont cités l'idée de complexité, la nécessité de la dimension éthique et l'ancrage sur un territoire donné. Mais ces référents ne sont pas explicités à quelques exceptions notables (Lucie SAUVÉ, U. du Québec Montréal, Christine PARTOUNE, U. de Liège ou la Région Toscane en Italie). Et un absent de taille dans cette session, il s'agit du concept de « soutenabilité » ...

Concernant les référents didactiques et pédagogiques (2), le constructivisme est cité comme le seul modèle de référence et la transdisciplinarité comme une évidence. Quant à la démarche systémique, bien qu'affichée, elle est restée discrète et « nimbée de flou ». Mais rien n'a été dit sur le rôle de l'innovation, sur la structuration en étude de cas ou par des « situations-problèmes ».

Abordant la question des publics visés, à l'articulation des référents conceptuels et didactiques (3), les travaux présentés insistent sur la nécessaire adaptabilité des projets et cursus de formation. Les orateurs notaient aussi à cette occasion la tension existant entre théorie et pratique sans pour autant poser la question de l'incertitude et de sa gestion au cours des actions de formation. Pourtant cette dernière est très déstabilisante surtout dans le cadre scolaire car les apprenants ont souvent besoin de certitudes alors que, pour traiter du développement durable, la complexité et la systémique invitent plus à poser des questions dont beaucoup restent encore sans réponses scientifiquement établies, qu'à formuler des « vérités ». Les conditions de la mise en œuvre pédagogique restent de ce fait plus dans le pragmatisme, cette « nécessaire adaptabilité »... En toile de fond émerge un modèle conceptuel articulé sur les connaissances, les valeurs et la pratique ; il faudrait y ajouter l'acquisition de comportements qui est un des objectifs clairement affichés de cette ERE. Mais ce modèle, est-il valable et est-il le seul ?

Certes on peut estimer que l'exercice imposé des communications de ce congrès a poussé les orateurs à faire l'impasse sur cet arrière-plan théorique dans leur présentation ; toutefois les domaines des évaluations trahissaient la mise au second plan de cette orientation essentielle. Les débats ont confirmé cette perception. Ainsi s'est dégagée une vraie césure entre réflexion scientifique et pratique.

Ces recherches et ces formations vont-elles « dans la bonne direction » ? Et quelle est « la bonne direction » ? Ces questions qui posent le problème de la finalité de cette Education relative à l'Environnement liée à la dimension intergénérationnelle du développement durable n'ont été posées qu'incidemment au cours des débats par manque de perspectives réelles aussi bien au niveau de la recherche que de la formation. Il semble que le contexte favorable à un changement culturel permettant une nouvelle approche de l'ERE ne soit pas encore clairement établi. À ce stade, on peut avancer que la recherche en ERE s'identifie au projet même de formation avec pour conséquence l'importance du pragmatisme (et parfois du « modisme ») où l'action devient justification et où l'action devient validation. Peut-on alors parler de déficit du cadre de la recherche en ERE ? En rappelant que le contexte scolaire est prescrit donc contraignant. André GIORDAN (U. de Genève) présidant la séance plénière finale, a demandé instamment aux congressistes de « construire l'histoire de l'ERE et du Développement Durable » pour en finir avec ce surplace et pour sortir de cette ornière créée par l'absence de mutualisation des recherches et des évaluations déjà réalisées.

#### **Quelques-unes des pistes à explorer en ERE pour construire un modèle conceptuel.**

À la lumière de ces observations, deux éléments sont à introduire pour mieux prendre en compte la complexité du développement durable et mieux articuler la dimension de l'éco-citoyenneté dans la formation. Il s'agit tout d'abord que soit intégrée aux trois dimensions de la définition habituelle ( environnement, société, économie ) celle de l'éthique. Dès 1990, Claude VILLENEUVE ( U. de Chicoutimi ) proposait cette quatrième dimension. Et cette sphère de l'éthique doit être considérée tout à la fois comme un moyen et comme une fin. Elle est indissociable de la sphère englobante de l'action qui est le domaine du politique ; il est entre autres, celui de la gouvernance et de la démocratie participative (figure 3). Il s'agit ensuite de privilégier dans la formation et les projets éducatifs les entrées par les sphères du social et de l'économie car les implications, les répercussions sur les deux autres sphères sont plus évidentes ou plus faciles à établir. Ainsi la mise en système s'en trouve favorisée surtout si les problématiques retenues s'arriment aux questions soulevées au niveau des interfaces des trois sphères définissant le développement durable. Ce sont aussi ces questions qui ouvrent la voie à la dimension intergénérationnelle de l'ERE. Le fonctionnement des sociétés, les politiques sociales des Etats, les stratégies des entreprises, l'organisation de l'Economie-Monde posent directement et plus clairement les questions de l'action et celle de l'éthique. Lucie SAUVÉ et Claude VILLENEUVE ont fait le choix de ces entrées (L. SAUVÉ par le social, C. VILLENEUVE par l'économie). Ainsi mieux perçue (mieux « cernée »), la complexité des enjeux du développement durable, ne peut se gérer que par une démarche systémique reléguant ainsi au second plan la démarche analytique utilisée fondamentalement pour construire des connaissances. De même, l'éco-citoyenneté doit ne doit pas être posée uniquement en termes de finalité, mais servir de « fil rouge » concret afin de donner du sens aux projets éducatifs. Car l'un des défis de l'éco-citoyenneté est non seulement d'obtenir des changements de comportements pour le court terme, mais aussi de viser l'acquisition de nouvelles attitudes, de nouvelles postures pour le long terme.

Tout n'est pas résolu, loin de là ! En particulier comment intégrer la recherche de la diversité des approches et la reconnaissance du pluralisme méthodologique. Il ne s'agit pas comme le rappelle L.SAUVÉ d'établir un « faux consensus » pour accepter « un pluralisme bon enfant ». Mais pratique et pragmatisme ne doivent pas être confondus. Reste à savoir aussi, selon A. GIORDAN, si le constructivisme demeure complètement pertinent pour l'ERE...La mise en œuvre pédagogique s'appuie nécessairement sur un socle épistémologique et didactique solidement établi ; ce qui n'est pas encore le cas actuellement pour l'ERE. De même, la démarche de projet demande à être mieux mobilisée. Demeure toujours l'épineuse question de la transversalité au niveau de l'éducation formelle ; le cadre restrictif de la structure des formations scolaires par disciplines représente pour le moment un obstacle réel. Un autre obstacle est la « dimension politique » de cette ERE et nombre d'enseignants rechignent à s'engager. Il s'agit pourtant de suivre une route clairement tracée entre la fausse neutralité démobilisatrice et le militantisme ou le prosélytisme. Ce qui peut expliquer indirectement le choix privilégié de l'entrée par la sphère de l'environnement, moins directement « engagée ».

Les indicateurs de qualité des recherches et projets de formation en ERE / DD sont à construire autour de la réflexion, de l'action et de l'évaluation. L'analyse de chacun de ces indicateurs est à mener selon trois axes : l' « écologique », le pédagogique et le politique.

La tâche est ardue mais faut-il pour cela « baisser les bras » ?

**Références :**

Troisième Congrès Mondial sur l'Éducation à l'Environnement de Turin

<http://www.3weec.org/>

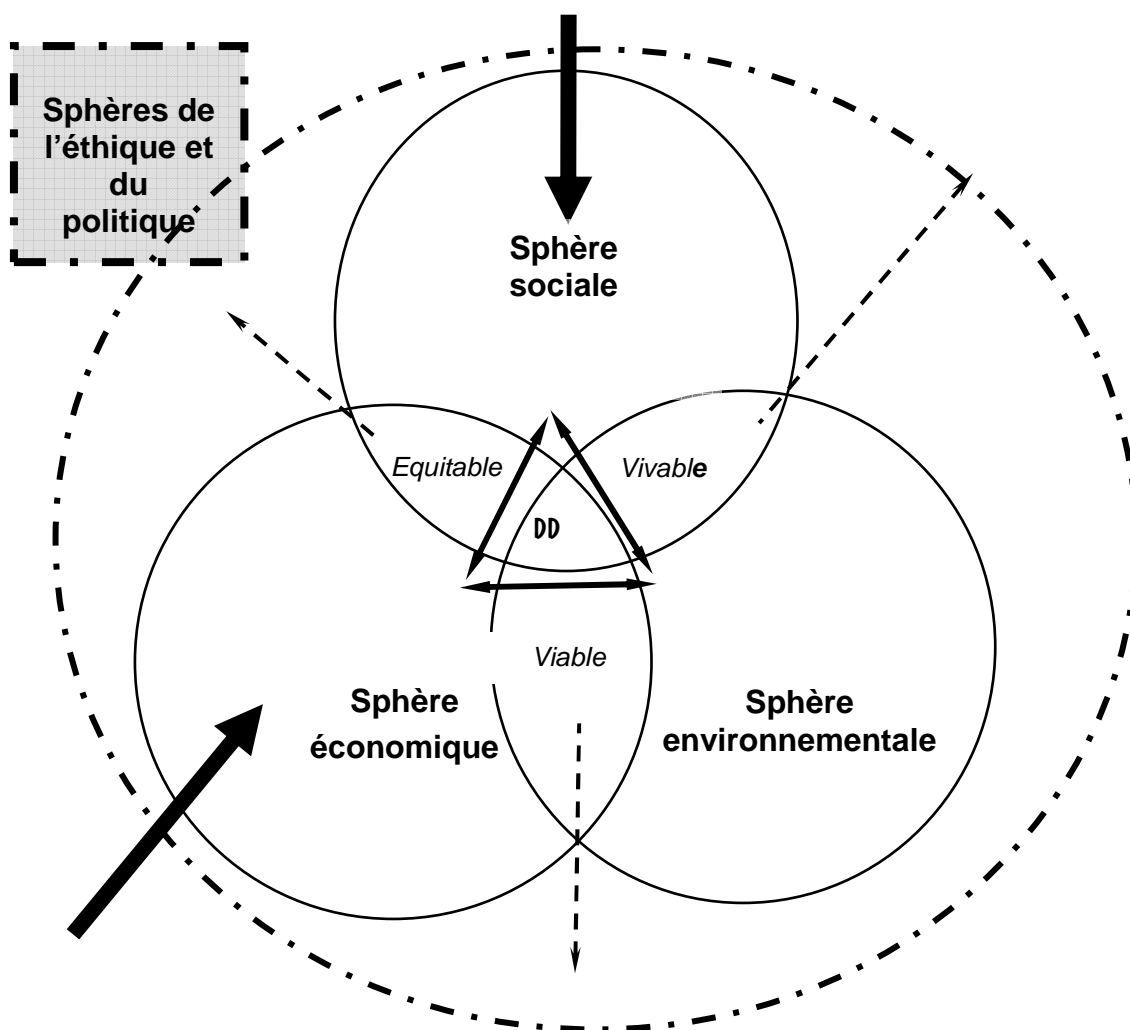
SAUVÉ Lucie , Education et environnement à l'école secondaire. Modèles d'intervention en éducation relative a l'environnement. Logiques théorie et pratique dans l'enseignement. Les éditions LOGIQUES 2001 -

<http://www.unites.uquam.ca/ERE-UQUAM>

VILCOT Jean-Yves (sous le direction de ), Former a l'éco-citoyenneté. « Une éducation à l'environnement pour un développement durable » ; CNDP / CRDP d'Amiens (à paraître 2005)

IFREE / ORE, Actes des séminaires nationaux La Rochelle « Développement durable, croisons nos démarches » novembre 2004, « Education à l'environnement et l'institution scolaire» juin 2005 - Académie de Poitou-Charentes ( en cours de parution ).

**EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT ET DEVELOPPEMENT DURABLE : REORIENTATIONS ET LOGIQUES**

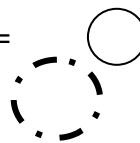


**LEGENDE :**

Les trois sphères de la définition initiale de développement durable =

Le développement durable à l'intersection des trois sphères = **DD**

Les sphères englobantes, celle de l'éthique et celle du politique =



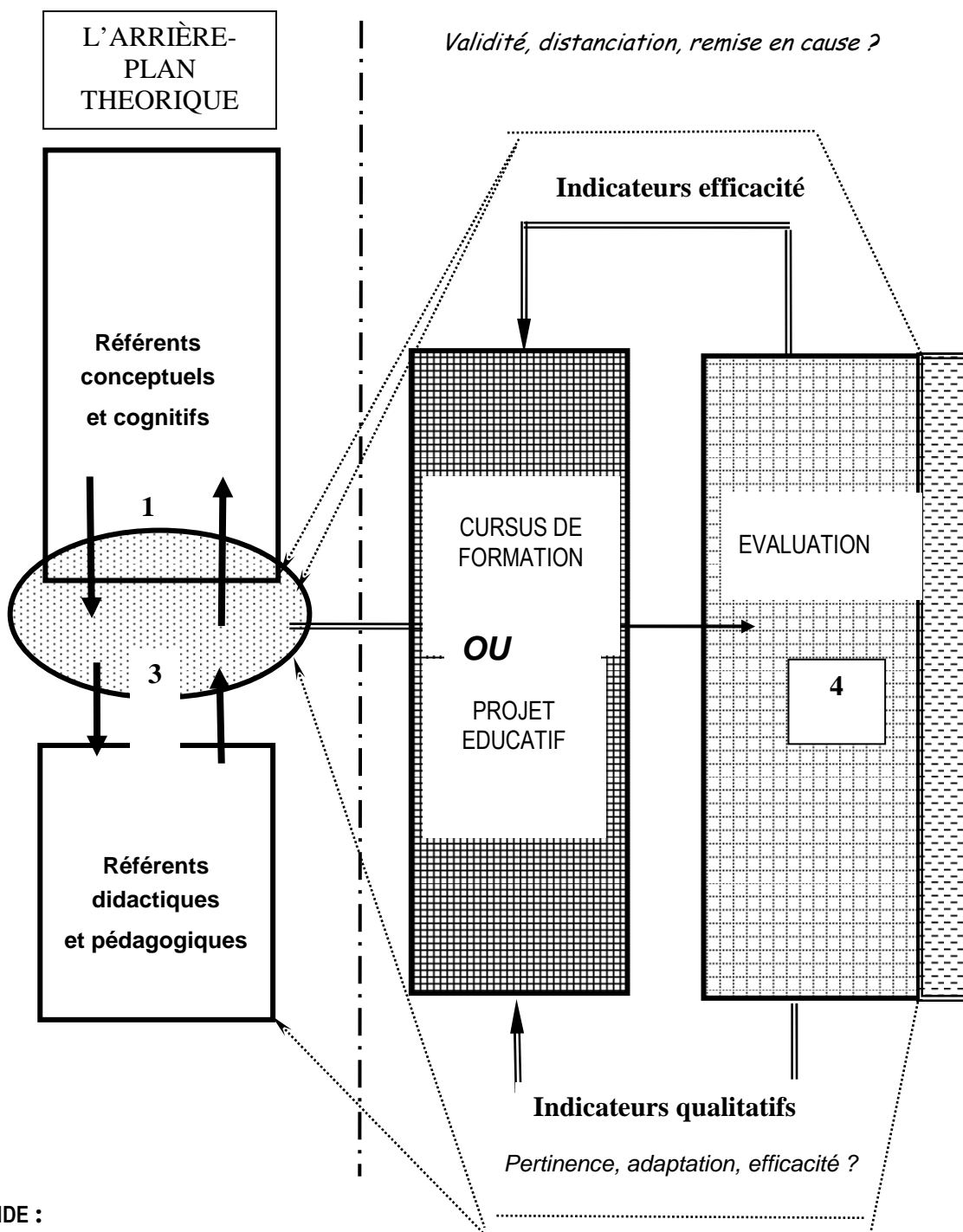
Les entrées à privilégier dans l'éducation relative à l'environnement =

Le choix de problématiques permettant des mises en relation avec les deux autres sphères = *Viable, Equitable* ...

La mise en système des données des trois sphères à partir de ces problématiques =

La dimension éthique et politique facilitée par ces problématiques =

**SCHEMA D'ANALYSE ET D'INTERPRETATION  
DES INTERVENTIONS ET DES DEBATS DE LA SESSION N°1 DU 3WEEC  
Yvan Carlot. IUFM de Lvon**



**LEGENDE :**

Les deux champs paradigmatiques = 1 et 2

Le(s) public(s) visé(s), à l'articulation des deux champs = 3

Les interactions entre les deux champs =

La conception des programmes de formation ou éducatifs =

La détermination du mode d'évaluation =

La fréquence des thèmes des évaluations au cours des interventions =

L'absence ou la faiblesse des évaluations concernant l'arrière-plan théorique =

Le manque d'interprétation des évaluations = 4 et les lacunes au niveau économique et social =

La nette césure observée entre réflexion scientifique et pratique concernant l'ERE et le DD =

