Éducation au développement durable et territoires : Évolution des problématiques, modification des logiques éducatives et spécificité des contextes ruraux

Angela Barthes et Pierre Champollion

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ere/1049>

DOI : 10.4000/ere.1049

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Référence électronique

Angela Barthes et Pierre Champollion, « Éducation au développement durable et territoires : Évolution des problématiques, modification des logiques éducatives et spécificité des contextes ruraux », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 10 | 2012, mis en ligne le 20 décembre 2012, consulté le 21 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ere/1049> ; DOI : 10.4000/ere.1049

Éducation au développement durable et territoires : Évolution des problématiques, modification des logiques éducatives et spécificité des contextes ruraux

Angela Barthes et Pierre Champollion

- 1 La notion de « contexte » au sein des sciences de l'éducation (SDE) se précise progressivement. C'est d'abord la dimension spatiale issue des travaux des géographes qui, à partir des années 1950-1960, a servi de premier cadre à un certain nombre d'analyses éducatives territorialisées (Gumuchian et Mériaudeau, 1980). La dimension sociologique des contextes éducatifs a été mise en évidence par les travaux de Bourdieu et Passeron sur la « reproduction » dans les années 1960-1970, puis le facteur social s'est vite imposé comme le plus important facteur contextuel influençant la réussite scolaire dans son ensemble (Bourdieu et Passeron, 1970). À partir des années 1980, la dimension politique des contextes éducatifs a été introduite, d'abord les politiques territorialisées d'éducation puis les politiques d'aménagement du territoire éducatif (Charlot, 1994 ; Derouet, 1992 ; Van Zanten, 2001). Ces premières analyses des politiques éducatives territorialisées ont été rapidement suivies par l'étude de la dimension éducative institutionnelle qui, en matière contextuelle, repose principalement sur l'étude des « effet-maître », « effet-classe », « effet-établissement » et « effet-circonscription » (Duru-Bellat et Mingat, 1988 ; Bressoux, 1994) dont les impacts sur la réussite scolaire ont été successivement identifiés et mesurés. C'est *grosso modo* à la même époque que les chercheurs de la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère français de l'Éducation nationale (Davaillon et Oeuvarard, 1998) mettaient en évidence – ce qui fut une surprise pour tous ! – le bon niveau de réussite des élèves des écoles de l'espace rural et montagnard qui fréquentaient les classes uniques et les classes à plusieurs cours (« formes scolaires » développées dans lesdits espaces ruraux et montagnards pour faire face au déclin démographique généré par

l'exode rural). Bien sûr, tout n'est pas aussi simple que la rapide articulation chronologique précédente peut le laisser paraître.

- 2 Aujourd'hui, si les différents contextes éducatifs – spatiaux, sociaux, politiques, institutionnels, territoriaux – continuent d'être explorés à juste titre, tant ils sont encore – les contextes territoriaux notamment – trop peu connus. Or, le territoire se voit apparemment peu à peu questionné différemment dans les SDE avec les mises en place successives de l'« éducation relative à l'environnement » (ERE), puis de l'« éducation au développement durable » (EDD). Nous tenterons ainsi d'analyser le renouvellement actuel du questionnement du territoire dans les SDE en explicitant en détail, dans un premier temps, comment le territoire a été progressivement questionné, puis comment, dans un second temps, l'EDD s'est montrée susceptible d'infléchir ce questionnement. L'étude du cas d'un projet éducatif « EDD » rural mis en œuvre sur le site de Digne-les-Bains dans les Alpes-de-Haute-Provence nous permettra de développer, à titre illustratif, les différents aspects de ces changements, incluant les modifications de logiques éducatives en cours qui placent de facto le territoire en position d'acteur éducatif.

La dimension territoriale dans les SDE : un « contexte », puis un « acteur » ?

L'introduction du « territoire » comme « contexte » dans l'éducation

- 3 Le volet proprement territorial des contextes éducatifs n'a véritablement été repéré, au niveau de ses impacts ponctuels, puis systémiques, sur l'éducation qu'après les années 1990 (Arrighi, 2004 ; Caro, 2006 ; Champollion, 2005, 2008 ; Grelet, 2004 ; Broccolichi, Ben Ayed, Mathey-Pierre et Trancart, 2007 ; Mezeix et Grange, 2008). Dans le cadre de l'Observatoire de l'école rurale (OER)¹, se sont de plus en plus développées des analyses fondées sur l'impact sur l'éducation de la « territorialité », notion mise au jour par Le Berre (1992) et affinée ultérieurement par Gumuchian (2001). Cette dernière « pèse » apparemment plus que le territoire proprement dit sur l'école au sens large dans les espaces ruraux isolés et montagnards (Champollion, *op. cit.*). La territorialité ici renvoie essentiellement à la dimension « symbolique » du territoire (Bozonnet, 1992 ; Caillouette, 2007 ; Vanier, 2007 ; Debarbieux B., 2008 ; Champollion, 2010a). Cette dimension a été introduite à la fin des années 1990, par le sociologue Lahire, qui parlait de territoires « rêvés » à côté des territoires « prescrits » et « vécus ». Cette question de l'impact du territoire sur l'école reste, dans les SDE, une question encore peu traitée (Rhein, 2003 ; Ben Ayed, 2007), un point relativement « aveugle » de la discipline, comme les travaux d'un symposium du récent colloque « Actualité de la recherche en éducation et formation » (AREF) de Genève sur la question l'ont montré (Champollion, 2010b). Au total, sur un plan général, les chercheurs des SDE, en matière de contextualisations éducatives, étudient actuellement plus particulièrement les modalités et les formes des processus de territorialisation de l'éducation, les différents déterminants contextuels de l'éducation et, de plus en plus, les impacts systémiques des territoires et des territorialités sur l'école. À ce dernier égard, mentionnons la très récente mise en évidence, à deux reprises (2005, 2008), dans la « zone de montagne » française, d'un « effet de territoire » systémique spécifique sur l'école qui complète les – grands – impacts contextuels respectivement relatifs au social et à l'institutionnel.

L'impact de l'introduction dans les enseignements de l'ERE et de l'EDD sur la problématique « éducation et territoire »

- 4 Avec l'émergence, dans les années 1990 en France de l'« éducation à l'environnement » (Girault et Sauv, 2008), puis de l'« éducation au dveloppement durable », semble se profiler un nouveau lien entre ducation et territoires. Celui-ci reprend partiellement des perspectives dj lgrement entrouvertes ds les annes 1970 au sein de la Dlgation l'amnagement du territoire et l'action rgionale (DATAR), puis de l'enseignement agricole dans les annes 1990 en France, savoir la construction d'une offre de formation territorialise – participation des tablissements en tant qu'acteurs au dveloppement local, etc. (institutionnalise par la loi Rocard de 1985). Cette posture modifie quelque peu la position, jusqu'ici dominante dans les SDE, relative aux contextes ducatifs territoriaux.
- 5 En effet, depuis la mise en place d'une « forme scolaire » (Vincent, 1994 ; Monjo, 1998) essentiellement centre sur les notions et les valeurs transmettre, s'tait opr un effacement progressif des particularismes locaux et territoriaux dans l'cole franaise des XIXe et XXe sicles. Plus tard, la « didactisation » des contenus scolaires (1960-1990) lie la massification scolaire (Merle, 2009) a orient les flux d'investigation majeurs vers la recherche des dterminants contextuels sociologiques et, dans une moindre mesure, territoriaux. Avec l'mergence « des ducatations » (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2008) s'impose une certaine modification de la forme scolaire, de ses objectifs et de ses contenus dans quelques enseignements. L'introduction progressive des « ducatations » a donc eu aussi des consquences curriculaires, en raison notamment de leurs dimensions subjectives, voire idologiques. Au-del, elles ont galement eu des rpercussions sur les relations entre l'cole et son territoire environnant. L'ducation au dveloppement durable introduite dans une priode historique de grande « pression » conomique a constitu un pas supplmentaire qui a montr que le territoire n'tait plus aujourd'hui seulement vu uniquement comme un contexte, mais qu'il devenait un acteur ducatif. L'EDD se profile ainsi aujourd'hui comme un facteur de dveloppement territorial et de croissance conomique.
- 6 Il s'opre alors un changement des logiques ducatives liant ducation et territoires que Bernard Hillau et Georgie Simon noncent partiellement dans les termes suivants :
 Comment dpasser une conception traditionnelle du territoire qui limiterait son rle celui d'un espace support ? L'enjeu important du dveloppement durable des territoires invite dpasser le cadre restreint de mise en correspondance mcanique entre type de formation et type d'emploi. (Hillau et Simon, 2010)
- 7 Cette vision est aujourd'hui appuye par Vincent Piveteau qui va, lui, un peu plus loin. La problmatique « ducation et territoire » s'inscrit pour lui dans « le triptyque territoire-formation-dveloppement, revisiter par les temps changeants » (Piveteau, 2010). Or, force est de constater qu'aujourd'hui, l'ducation au dveloppement durable fait le choix d'asseoir sa lgitimit sur des dynamiques locales entranant l'amorce du changement de logiques ducatives qui s'opre actuellement entre l'ducation et son territoire. Ce renouvellement de logiques ducatives constitue nos yeux un processus nouveau, non encore vritablement et compltement apprhend par les sciences de l'ducation, qui reste donc tudier. Cette modification de logique ducative, formalise par l'mergence de l'ducation au dveloppement durable, pose question au

niveau des effets des territoires sur les curricula, les enseignements dispensés, la « co-construction » des savoir-faire et des savoirs dans les territoires, notamment ruraux. Cette construction s'opère dans un contexte particulier politico-institutionnel dont nous décrivons ci-après les principaux aspects.

L'EDD à l'université : nouvelles logiques éducatives et partenariales

- 8 Dans les systèmes éducatifs actuels, l'organisation de l'éducation au développement durable constitue une réponse au programme onusien du développement durable (Sauvé, 2006). L'UNESCO, agissant en tant qu'agence d'exécution de l'ONU, a mis en place une « décennie de l'éducation au développement durable » (2004-2014) dont l'objectif est de stimuler les réformes des systèmes éducatifs et des curricula des formations au bénéfice de la promotion du développement durable. Relayées par les instances européennes, puis par les États, les exigences formulées à l'endroit des universités se sont ainsi progressivement accrues. Les établissements supérieurs doivent ouvrir la voie, par l'éducation au développement durable, pour favoriser la mise en œuvre dudit développement durable. Lucie Sauvé l'explique en ces termes : « le développement durable devient l'objet d'un projet éducatif promu par les instances de gouvernance tant internationales que nationales, et le milieu de l'éducation est tenu de s'y engager » (Sauvé, Berryman et Brunelle, 2003).
- 9 En France, la négociation collective appelée « Grenelle de l'environnement » rassemblant État, institutions, partenaires sociaux et associatifs a commencé à préciser les modalités de la promotion de l'éducation pour le développement durable : « les établissements d'enseignement supérieur élaboreront, pour la rentrée 2009, un "Plan vert" pour les campus ». Son objectif est clair : intégrer le développement durable dans les formations initiale et continue ; rendre pleinement interdisciplinaire l'éducation au développement durable ; proposer aux enseignants des outils pédagogiques et des formations spécifiques ; intégrer le développement durable dans des missions d'études, de conseil ou d'accompagnement des entreprises et des collectivités que peut conduire l'établissement supérieur ou ses étudiants ; intégrer le développement durable dans les stages et/ou les projets en entreprise ; accompagner et valoriser l'engagement des étudiants dans la réalisation de projets de développement durable.
- 10 Au-delà des fonctionnements universitaires internes, l'éducation au développement durable, plus encore que son prédécesseur l'éducation à l'environnement, revêt un principe affiché de partenariat avec les collectivités locales et la sphère associative (Sauvé, 2001). Ce partenariat s'appuie sur l'idée de « co-construction » éducative et partenariale de développement mutuel » (Leininger, 2009). Cette posture suscite de nombreuses réserves tant d'un point des questions éthiques relatives à l'institution scolaire (Bruxelle, 2006), que du point de vue de la légitimité des enseignements (Alpe, 2006). Caroline Leininger (2009) formule même l'idée d'un partenariat utilitariste dominant.
- 11 Si les protocoles ministériels qui encadrent le partenariat dans le cadre de l'éducation au développement durable ne concernent *a priori* pas les universités, les cadres d'action territoriaux, le développement de la pédagogie de projet et l'autonomie des universités insèrent de fait les universités dans une dynamique multi partenariale. En effet, l'application du développement durable se décline sous forme d'Agendas locaux. Les collectivités s'y engagent à travers diverses démarches, comme les chartes ou autres

projets spécifiques et génèrent, par leurs rôles de financeur, des partenariats entre 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 utilise fortement les compétences, gestionnaires notamment, des associations qui répondent aux appels d'offres locaux. Cette démarche est appuyée par le nouveau paradigme de la pédagogie universitaire privilégiant l'approche par compétences (Chauvigné et Coulet, 2010). Les études à réaliser sont partiellement réalisées par les étudiants (stages, projets tuteurés, intégration de projets dans l'enseignement, etc.). Elles sont légitimées à la fois par l'expertise présumée des enseignants-chercheurs universitaires et la présence des institutions au sein du projet. En retour, l'association, qui possède l'expérience applicative des démarches de développement durable, insère les étudiants dans un projet de développement durable valorisé comme une action d'insertion sociale de l'université et justifié par une volonté affichée d'éducation au développement durable conjointe.

- 12 Les associations et les « projets de territoire » locaux engagent aujourd'hui de plus en plus les éducations au développement durable sous deux formes qui peuvent être indépendantes ou associées. La première forme, la plus courante, traverse autant l'école que l'université : elle s'oriente vers une formation à l'écoresponsabilité, « aux bons gestes » (tri des déchets, économie d'énergie, covoiturage, etc.) et justifie sa position éducative par l'apprentissage dit citoyen. En situation multipartenariale, la formation à l'« écocitoyenneté » devient aujourd'hui la forme apparemment dominante de l'éducation au développement durable : elle insiste sur la capitalisation des connaissances d'expériences pouvant être considérées comme positives et reproductibles, à travers lesquelles l'examen des expériences réussies contribue à orienter les expériences suivantes. La seconde forme est celle du « projet de territoire » formalisé, qui répond à une vision très utilitariste du développement durable. Elle engage les formations à visée technique, telles que l'aménagement du territoire, le tourisme, la gestion, le développement local, l'agriculture, etc. Les licences professionnelles et, plus largement, les IUT sont fortement impliqués dans ces dynamiques, d'autant plus qu'ils bénéficient pour nombre d'entre eux d'une forte proximité avec les institutions locales. Le projet formalisé de développement durable des territoires modifie, via un « formatage » de fait, les relations du territoire à certaines instances universitaires. En effet, « le territoire constitue l'espace construit au sein duquel peut se réaliser la contractualisation du partenariat », comme le soulignait déjà Marie Jacqué en parlant de l'éducation à l'environnement (Jacqué, 2002). Les rapports entre collectivités locales, associations et universités se déclinent avant tout dans des termes financiers. Ce financement des associations par les collectivités locales autour de projets de développement durable des territoires correspond ici un « changement de régulation de l'action publique » (*ibid.*). Le projet de développement durable et d'éducation au développement durable va ainsi trouver sa cohérence à travers la valorisation de l'espace, en particulier dans les territoires ruraux, qui se trouvent face à de fortes contradictions de développement économique et de sauvegarde environnementale. L'« espace à dominante rurale »² tient en effet ici une place particulière.

Un exemple « illustratif » de cette évolution : l'analyse du cas du projet éducatif « EDD » dans les Alpes de Haute Provence

Cadre, description et objectifs du projet présenté

- 13 Une analyse de cas, détaillée ci-après, considérée comme représentative d'une forme assez commune d'EDD, illustre la nouvelle place qu'occupe parfois le territoire dans l'éducation et permet d'en saisir certains prolongements. Il s'agit d'un projet « d'écomobilité scolaire et d'éducation à l'environnement urbain », intégré dans la sphère scolaire et universitaire, développé dans les pôles ruraux de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA). Par « pôles ruraux » nous entendons, selon le découpage INSEE-INRA de 1996 déjà évoqué, les villes petites et moyennes situées dans l'espace à dominante rurale, à l'exemple de Digne les bains dans les Alpes de Haute Provence. Par « éducation à l'environnement urbain » nous entendons éduquer pour infléchir les facteurs comportementaux individuels de déplacement dans la ville ou pour y accéder depuis ses périphéries immédiates et plus lointaines et susceptibles d'influencer l'environnement en général. Ce projet fait suite à un appel à projets régional, qui a d'abord servi de « prétexte » à l'intégration de l'EDD dans les cursus scolaires locaux, pour en devenir finalement la forme dominante pendant les deux années de programme. Une description rapide du projet et de ses modalités d'insertion dans la sphère institutionnelle sera suivie de la méthodologie employée dans l'analyse des situations éducatives qui en résultent, avant d'aboutir aux interprétations qui seront effectuées.
- 14 Le projet d'EDD étudié consiste essentiellement en l'élaboration d'un « plan de déplacements d'écomobilité scolaire » (PDES) régional. Le cas développé ici est donc sis dans les Alpes de Haute Provence, mais il existe de multiples cas équivalents, dont les fonctionnements montrent de grandes similarités avec le projet dignois, hors spécificités territoriales. Les motivations affichées par le projet dignois concernent les enjeux globaux de développement durable dans un contexte territorial évidemment spécifique, qui va servir de ce fait non plus seulement de contexte, mais encore de raison d'exister au projet. Prenons l'exemple de l'Appel à projets suivant :

L'omniprésence de la voiture individuelle symbolise les excès non durables de notre modèle de développement. La suprématie de la voiture individuelle, source de gaspillage d'une ressource épuisable, est impliquée dans l'accroissement de la pollution atmosphérique et induit des coûts économiques, environnementaux et sociaux importants. (Appel à projets « éducation à l'environnement urbain et écomobilité scolaire en Provence-Alpes-Côte d'Azur »)
- 15 Or, le département des Alpes de Haute Provence est caractérisé à la fois par un fort étalement résidentiel périurbain et rural et par une certaine concentration de l'activité économique générant des déplacements quotidiens domicile-travail en voiture individuelle importants.
- 16 Ce projet, conduit entre 2008 et 2011, a provoqué un regroupement de cinq établissements scolaires, d'une université, de huit institutions locales (comme le Conseil général et la Mairie) et de nombreuses composantes associatives. L'inscription du public scolaire et universitaire dans un projet d'écomobilité est induite par les

cadres d'action des projets d'aménagement liés au développement durable qui le justifient comme suit :

De nombreux facteurs font des établissements scolaires le milieu idéal pour engager un programme d'actions sur l'écomobilité, notamment (1) la diversité des cibles approchées : enfants, adolescents, personnels enseignants, parents d'élèves, intervenants locaux, (2) le poids des déplacements domicile-établissements scolaires dans la mobilité quotidienne et l'existence d'un outil d'aménagement spécifique type PDES, (3) la nouvelle mission confiée par le Ministère de l'éducation nationale (MEN) aux établissements scolaires en matière d'éducation à l'environnement pour un développement durable (circulaires du 8 juillet 2004 et du 29 mars 2007), ce qui rend intéressant le rapprochement des différentes problématiques de l'environnement urbain (santé, sécurité, aménagement, lien social et économie, etc.) pouvant accompagner les projets locaux d'écomobilité.

- 17 Le programme d'actions a ensuite servi de base à l'inscription institutionnelle de l'EDD dans l'école et, partiellement, à l'université.
- 18 L'hypothèse de départ du projet posait que la réalisation d'un PDES viable passait nécessairement par une composante éducative débouchant sur de « bonnes pratiques environnementales individuelles ». Il est donc apparu aux promoteurs du projet que la meilleure stratégie consistait, via l'implication directe d'un maximum d'acteurs, à instaurer systématiquement une démarche participative pour conduire le projet et, sur le plan éducatif, à prendre pour base les spécificités du territoire dans lequel il s'insère, le tout dans un objectif de sensibilisation aux changements de pratiques individuelles.
- 19 Le projet s'est donc développé avec ces deux objectifs menés conjointement. Le premier relevait d'un projet d'aménagement du territoire mené dans le cadre du développement durable, l'écomobilité *stricto sensu* : il s'agissait de promouvoir l'usage de solutions de déplacements alternatives à la voiture individuelle, ainsi que de proposer les aménagements d'infrastructures et les dispositions nécessaires pour faciliter le passage à l'acte. Le deuxième objectif, lui, était un projet d'éducation durable intitulé l'« éducation à l'environnement urbain » qui a amené les enseignants à favoriser l'insertion de l'EDD à l'école au sein du pôle rural dignois. Il s'agissait de définir un programme d'actions éducatives dans les établissements basé sur des problématiques territoriales afin d'associer élèves, parents et enseignants à la définition des solutions d'écomobilité pour leur établissement tout en les initiant plus largement aux problématiques du développement durable.
- 20 La définition du projet d'éducation présenté ci-dessus s'articule pleinement avec les différentes problématiques locales qui sont ici très fortement liées aux territoires concernés et à leur aménagement (via les modes de déplacements à modifier). Il a fallu ensuite définir et réaliser les outils pédagogiques, puis animer les actions programmées. La formalisation du lien entre le territoire rural concerné et l'éducation au développement durable, on le voit, s'est donc dans ce cas essentiellement effectuée via une action d'aménagement territorial, ici le PDES, qui incluait une partie éducative concernant les spécificités du développement durable des territoires d'application de l'écomobilité scolaire.

Approches méthodologiques suivies et principaux résultats obtenus

- 21 À partir de cette problématique, le projet a été scientifiquement suivi et décortiqué par les chercheurs encadrants du point de vue de ses réalisations pédagogiques. La démarche a impliqué de rassembler l'ensemble des contenus enseignés, les supports utilisés, puis les productions des élèves et des étudiants. Les contenus enseignés sont véhiculés par les comptes rendus de toutes les réunions et interventions en milieu scolaire et universitaire qui ont été réalisées, puis par toutes les productions enseignantes ou élèves auxquelles ces interventions ont donné lieu. Le cumul des contenus et productions a fait l'objet d'un bilan à partir d'une grille d'analyse *ad hoc*. Cette grille a eu pour objectif de mettre en évidence la somme d'information donnée, ses champs de références, ses caractéristiques (exemple : information relative à des savoirs savants, ou à des valeurs, ou à des comportements), les notions abordées, les problématiques développées. Il s'est agi aussi d'évaluer les parts du travail respectivement fourni par les élèves et par les étudiants dans le projet.
- 22 Cette démarche a permis de décrire, dans un premier temps, l'action éducative. Schématiquement, elle s'est d'abord focalisée sur la réalisation concrète d'un diagnostic territorial local, qui impliquait tous les établissements, censé amorcer l'action éducative. Ce diagnostic a principalement porté sur les pratiques, les perceptions et les souhaits des usagers, sur l'analyse des trajets domicile-école, sur les attentes pour développer l'utilisation de modes de déplacement écomobile et établir un diagnostic des transformations de voiries à mettre en œuvre. Cette réalisation concrète relève de l'enquête (5500 questionnaires ont été distribués et relayés par les étudiants, élèves et enseignants, 1823 sont revenus renseignés). L'analyse statistique a été réalisée par l'association porteuse du projet centrée sur les portions de trajet à améliorer pour obtenir une modification des comportements.
- 23 L'ensemble du projet a été coordonné par la sphère associative, y compris la partie « éducation à l'environnement urbain », déléguée au centre permanent d'initiation à l'environnement (CPIE) local. L'université (par l'intermédiaire de l'IUT de l'Université de Provence) a été sollicitée pour aider à la réalisation concrète du travail, dans sa phase diagnostique (passation de questionnaires et traitements statistiques concernant l'établissement lui-même, cartographie des résultats, participation aux réunions de restitution). Les travaux ont été menés dans le cadre des activités pédagogiques des diplômes d'aménagement du territoire, de génie de l'environnement et de management des organisations commerciales. Enfin, l'ensemble des résultats a donné lieu à des propositions d'action. Il s'agit donc d'une véritable démarche d'ingénierie, impliquant une recherche des problèmes posés par les spécificités territoriales de cet espace à dominante rurale et montagnarde et proposant des solutions en termes d'aménagement des trajets.
- 24 Il ressort principalement de ce bilan que l'action éducative réalisée relève avant tout d'une démarche d'implication de la population scolaire et universitaire dans un projet d'aménagement du territoire. La part du temps alloué à l'enseignement impliquant des référentiels scientifiques dans le projet s'élève à environ 8 %, celle de l'éducation comportementale à quelque 36 %. La part du travail de l'élève et de son implication dans le projet constitue donc le reste (tableau 1).

Tableau 1 : Résultats obtenus sur la nature des temps alloués au projet d'écomobilité scolaire

Savoirs savants	8 % du temps global
Éducation comportementale	36 % du temps total
Implication directe dans le projet	56% du temps total

- 25 Il convient de noter que le constat local établi à partir de ce projet dignois corrobore globalement celui qui a été développé par Lucie Sauvé (2006) à l'échelle internationale. Il apporte une illustration à l'échelle locale de la finalité plus ou moins « développementaliste » de nombre de projets d'EDD. Il montre aussi clairement que le territoire n'est plus seulement un contexte pouvant influencer les résultats scolaires, mais qu'il devient pleinement un acteur éducatif, en ce qu'il influe plus ou moins directement sur le curriculum.

Prolégomènes au renouvellement de la problématique « éducation et territoire »

Vers un renouvellement des logiques éducatives dans certains cas

- 26 À l'analyse de ce projet, au moins, nous avons constaté que se développait facilement un amalgame entre le projet de développement durable et le projet d'éducation au développement durable. En réalité, c'est bien un projet d'aménagement du territoire fondé sur le principe de la pratique managériale de la conduite de projets d'écomobilité qui a été mené à Digne. Les établissements scolaires ont simplement été intégrés au projet élaboré comme parties prenantes de la démarche. L'ingénierie du développement durable des territoires a donc induit ici, par la pratique de projets partenariaux, de nouvelles logiques éducatives. L'action pédagogique, qui devait à l'origine inclure des champs de connaissance tels qu'espace rural, structure du pôle et de ses quartiers, découverte des paysages urbains, péri-urbains et ruraux, bâti et architecture, rues, patrimoine, histoire, biodiversité, fonctions urbaines, sociales et économiques, flux de déplacement, saisonnalité, etc., ainsi que mettre en évidence les problématiques environnementales liées aux déplacements (consommation énergétique, réchauffement climatique et pollution de l'air), a abouti, non pas à un développement de connaissances, mais à une réalisation pratique, sous couvert du nécessaire apprentissage des « bons » gestes. Réflexion de fond et réflexion critique sont bien, on le voit, les grandes absentes du dispositif pédagogique et, en conséquence, de ses résultats.
- 27 Cet amalgame entre projet de développement durable et projet d'éducation au développement durable est susceptible de constituer un frein à l'éducation au développement durable si l'on considère que cette dernière se doit d'apporter une formation à l'apprenant aux choix de société sur la base de contenus scientifiquement avérés. Nous confirmons donc là l'hypothèse émise par Lucie Sauvé (2006) qui considère que l'éducation au développement durable correspond à un rétrécissement du champ de l'éducation à l'environnement répondant à l'économicisation du monde.

Par extension, cette réduction d'ambition éducative se traduit par de nouvelles logiques éducatives induites par les dynamiques de projet de développement durable des territoires, notamment par une sorte d'« autolégitimation » de l'introduction des acteurs de terrain dans la sphère éducative et comportementale. La dynamique du lien établi entre établissements éducatifs et acteurs de terrains habitués des questions de valorisation territoriale débouche ainsi sur une autolégitimation de fait des acteurs de terrain vis-à-vis des contenus d'enseignement, ce qui pose évidemment quelques questions de fond.

- 28 Aujourd'hui, comme en témoigne l'exemple de l'expérience dignoise relatée ici, les acteurs sociaux (souvent associatifs) font leur entrée dans la prescription des contenus scolaires, puisqu'ils vont jusqu'à concevoir des objets d'enseignement autour des thèmes concernés par la réalisation du projet, comme celui de l'écomobilité scolaire, pris ici sous un angle réducteur (utilitariste seulement ou majoritairement). En d'autres termes, l'inscription de l'écomobilité scolaire en tant que projet à mener collectivement dans un cadre éducatif place les acteurs de terrain dans une position autolégitimée de concepteurs curriculaires. Les curricula peuvent alors se réduire à la portion congrue strictement nécessaire à la réalisation du projet. Dans ce projet, les acteurs de terrains ont ainsi été directement responsables de la mise en place des projets d'éducation autour de la réalisation du projet de territoire et de la conception des outils pédagogiques associés. Or, si l'on exclut la part prise par la réalisation du projet lui-même, puis la part prise par l'éducation comportementale, la part de l'enseignement lui-même (impliquant des référentiels scientifiques) reste inférieure au dixième du temps total consacré à l'EDD.
- 29 L'une des premières conséquences de cette situation est l'effacement total ou partiel du projet éducatif devant l'action de valorisation territoriale à conduire. L'assimilation pratiquée entre le développement durable et l'éducation au développement durable gomme en partie la question de l'enseignement, qui passe alors loin derrière les questions de l'aménagement durable du territoire. Cet aspect n'apparaît bien sûr pas dépendant des contextes territoriaux ès-qualité, même si ceux-ci peuvent peser sur le niveau d'amalgame effectué en fonction des contraintes territoriales. Les objets d'enseignement liés à l'éducation au développement durable, élaborés autour des thèmes concernés par la réalisation du projet, centrés comme on l'a vu sur la structure du territoire, la ruralité, la saisonnalité et ses conséquences, la découverte des paysages urbains, le bâti, les rues, le patrimoine, l'histoire, la biodiversité, les fonctions urbaines, sociales et économiques, les flux de déplacement, etc., ne mettent pas vraiment en évidence les problématiques environnementales liées aux déplacements, sauf ponctuellement, en termes chiffrés, autour de la notion de « bilan carbone ». L'éducation au développement durable se mue souvent en éducation aux seuls « bons » gestes (« Écomobilisons-nous ! »), pour reprendre les slogans majeurs de l'opération dignoise, par exemple, « Il faut covoiturer ! », « Utilisez votre vélo ! », etc. Ceux-ci renvoient plus à des actions qu'à des savoirs. Se posent ici les questions de l'enseignement et de l'acquisition des savoirs qui permettent l'appréhension de véritables choix critiques, hors du champ de la communication engageante et de la soumission librement consentie (Joule et Py, 1999 ; Joule 2000).
- 30 Si les principes de l'éducation au développement durable ne sont apparemment pas directement dépendants des contextes territoriaux, mais plutôt du mode d'enseignement véhiculé par l'éducation au développement durable, il va sans dire que

leur mise en œuvre, elle, peut être considérablement modifiée selon les contextes territoriaux dans lequel il opère. C'est notamment ce qui se passe quand le territoire environnant l'établissement scolaire devient un support didactique pour l'éducation au développement durable, ce que les Italiens nomment « didactique du territoire » (Pesiri, 1998), et ce que pratiquent déjà les enseignants catalans exerçant en milieux ruraux et montagnards, qui sont du reste professionnellement formés pour ce faire (Boix, 2004).

Spécificité des « espaces à dominante rurale » dans le renouvellement de la problématique « école et territoire » lié à l'introduction de l'EDD ?

- 31 Le développement rapide de l'importance et l'évolution progressive de la « notion » officielle de l'éducation relative à l'environnement (ERE) se sont effectués à travers trois grandes conférences de l'ONU sur l'environnement et le développement (1972, 1992, 2002) (Sauvé, 2006). Dans le même temps ou presque, les espaces ruraux se sont de plus en plus positionnés comme centraux dans les fonctions environnementales (DATAR, 2003). L'éducation relative à l'environnement a donc pris une importance de plus en plus grande dans les territoires ruraux en raison de leur fonction environnementale croissante. De fait, les associations d'éducation à l'environnement sont majoritairement implantées au sein des espaces ruraux (Jacqué, 2002). Ainsi, les territoires ruraux se trouvent-ils aujourd'hui au centre d'enjeux éducatifs originaux qui sont globalement sous-tendus par leur fonction environnementale spécifique, leur développement économique durable, la valorisation de la productivité de leurs ressources naturelles et patrimoniales et le développement d'activités touristiques nouvelles.
- 32 Cette constatation, qui lie éducation à l'environnement et développement durable des territoires ruraux, s'inscrit dans l'un des courants d'intervention de l'éducation à l'environnement décrit par Lucie Sauvé (2006). L'éducation au développement durable constitue sous cet angle l'axe dominant de l'éducation relative à l'environnement : elle devient une ressource partagée au service du développement socioéconomique, ce qui correspond à un rétrécissement relatif de son champ initial répondant à l'économisation progressive du monde (Jickling, 2006 ; Lotz-Sisina, 2004 ; Sauvé, 2000, 2006). L'éducation relative à l'environnement devient ainsi un outil parmi d'autres au service du développement.

La fonction d'une éducation répondant aux besoins du développement durable consiste essentiellement à développer les ressources humaines, à encourager le progrès technique et à promouvoir les conditions culturelles favorisant les changements sociaux et économiques. Ce serait la clé de l'utilisation créatrice et effective du potentiel humain développant toutes les formes de capital pour assurer une croissance rapide et plus équitable tout en réduisant les incidences sur l'environnement. (Albala-Bertrand, 1992)
- 33 Cette posture « développementaliste » dans les territoires ruraux pose évidemment la question de la finalité de l'éducation et par conséquent de ses aspects curriculaires.
- 34 Les questions de développement durable liées aux territoires – ici essentiellement ruraux – apparaissent, d'après l'étude dignoise, comme des « déclencheurs » institutionnels potentiels de projets d'éducation au développement durable. À ce titre, ils paraissent donc « spécifiques », puisqu'ils dépendent, au moins partiellement, du

type de lieu où ils se matérialisent. Pour illustrer ces propos, dans le cadre du projet d'écomobilité scolaire analysé, les problèmes rencontrés par le « pays Dignois » en termes d'extension dans la périphérie du pôle rural local, de diffusion de l'habitat dans les espaces lointains peu accessibles car montagnards (DATAR, 2003) et de concentration des emplois dans le pôle rural de Digne a été un déclencheur majeur du lancement de l'opération d'éducation au développement durable. Le projet d'écomobilité apparaît donc comme une rationalisation procédurale des problèmes spécifiques posés par ce milieu rural, incluant les facteurs d'enclavement liés à son caractère montagnard.

- 35 Pour une grande part, nous pensons en effet que les problèmes spécifiques rencontrés à Digne et ses environs viennent de la caractéristique rurale et montagnarde du territoire qui conduit à la rationalisation procédurale du développement durable qui semble en découler nécessairement. La structuration particulière de l'espace rural dignois tend à intensifier et à généraliser la mobilité contrainte quotidienne des actifs, accentuant d'autant les difficultés de déplacement. Les bilans environnementaux en sont consécutivement désastreux. Ils se heurtent de plus en plus à la sauvegarde des paysages et aux « plans climat » de réduction des gaz à effet de serre. Les espaces alpins sont en effet d'autant plus concernés qu'ils subissent une double contrainte en termes de mobilité parce qu'ils sont de surcroît également insérés, pour la plupart d'entre eux, dans les flux migratoires saisonniers d'une économie touristique. Comme en Tarentaise, bien que de façon quand même moins accusée, l'accessibilité prime *a priori* sur le fonctionnement de la ressource touristique. Mais les pics de circulation répétés diminuent considérablement l'accessibilité réelle aux sites. La généralisation des déplacements quotidiens domicile-travail, domicile-établissement scolaire, jointe aux déplacements hebdomadaires touristiques, questionne le maintien des aménités du cadre de vie local, qui constitue déjà le plus important moteur de promotion de la renaissance rurale. L'apparition de nouvelles formes de mobilité, en ce qu'elles modifient les liens qui unissent, d'un côté, les centres urbains les couronnes périurbaines et, d'un autre côté, les espaces ruraux et montagnards, au sein d'une dynamique d'ensemble de projets, replacent la ruralité et la montagne au centre des politiques de développement durable, ce qui implique, notamment, que se mobilisent les acteurs locaux, régionaux et nationaux via les commandes institutionnelles d'éducation au développement durable.
- 36 La renaissance des espaces ruraux (Kayser, 1990) suppose la construction d'un nouvel espace rural qui, en s'appuyant sur sa fonction environnementale, redéfinit ses activités sur la base communicationnelle du développement durable. Le développement durable se veut donc partie prenante du développement rural, impliquant l'éducation comme base normative. Les milieux ruraux bénéficient de réseaux de proximité, dont les établissements éducatifs, qui facilitent la mise en œuvre de projets de développement durable et d'éducation au développement durable. Ils constituent des éléments d'autant plus facilitateurs qu'ils se basent sur les réseaux associatifs existant, forts nombreux, de l'éducation relative à l'environnement, à quoi s'ajoute, dans cette perspective, le fait que la bonne connaissance réciproque préalable des partenaires raccourcit la phase de démarrage des projets. De plus, le développement durable se double souvent, dans les territoires ruraux, d'une reconnaissance identitaire territoriale utile. Comme le précise Dorothee Marchand (Marchand, 2010) : « l'attachement au lieu [...] apparaît comme un levier d'appropriation du développement durable en donnant une cohérence aux comportements territoriaux ».

Tous ces éléments constituent *a priori*, en tant que tels, des appuis au développement de l'éducation au développement durable prise dans son sens comportemental réduit, pour l'essentiel, aux gestes écocitoyens. À l'inverse, cette facilité de mise en œuvre diminue considérablement les temps de réflexion alloués à la mise en œuvre d'une véritable éducation au développement durable prise dans une acception éducative plus ambitieuse. Elle contribue donc *de facto* à limiter l'éducation au développement durable aux seuls gestes écocitoyens, ou presque.

- 37 Les nouveaux cadres d'action de l'aménagement du territoire amorcent ainsi la constitution d'un nouveau réseau d'acteurs qui se structure dans les faits sur le principe d'un transfert de responsabilité de l'État vers les acteurs de terrain. Cette constatation a déjà été mise en avant dans le cas des évolutions curriculaires de certains diplômes scolaires et universitaires. Mais, ce qui intervient plus particulièrement dans les territoires ruraux et montagnards, c'est que ce réseau se structure de plus en plus souvent à partir des établissements éducatifs vus en tant qu'acteurs du développement territorial. Ceux-ci sont à la fois raisons d'action (éducative), garants d'utilité publique et facilitateurs d'obtention de financements. Cette nouvelle donne sociale lie, dans le cadre de projets éducatifs dédiés à l'EDD, les établissements éducatifs aux territoires dans lesquels ils s'insèrent. Elle se traduit donc potentiellement par des nouvelles formes éducatives, souvent qualifiées d'éducation au développement durable, dans les milieux scolaires et universitaires, qui prolongent la logique du processus d'auto responsabilisation de la société civile. Elle donne de fait un véritable coup de fouet au rôle d'acteur du développement territorial des établissements éducatifs locaux, ruraux et montagnards notamment, tels que les instituts universitaires de technologie (IUT) non urbains et les lycées agricoles départementaux, qui avait été mis en avant dans l'enseignement agricole à partir de la loi fondatrice Rocard de 1985 et même, *mezza voce*, dans l'Éducation nationale à travers son implication dans la formation professionnelle continuée via l'action des groupements d'établissements (GRETA) et l'utilisation des crédits régionaux dédiés aux formations complémentaires d'initiative locale (FCIL).

Conclusion

- 38 À la lumière de l'exemple dignois analysé dans le cœur de cet article, exemple emblématique à nos yeux d'intégration de l'EDD à l'école et à l'université par l'intermédiaire d'un « projet de territoire », se manifeste apparemment, au moins en filigrane, un changement de logique éducative au sein de la problématique « éducation et territoire ». Comme dans l'enseignement agricole, où les textes officiels le préconisent clairement depuis 1985 comme on l'a vu, le territoire est dans cette perspective appelé à devenir un acteur éducatif à part entière et à ne plus être seulement pris comme un contexte parmi d'autres impactant l'école. Il est donc susceptible d'alimenter un curriculum appuyé sur le local, spécifique aux besoins de développement des territoires sur lesquels l'établissement se trouve, du moins en matière d'EDD³. Cette « posture », relativement neuve en sciences de l'éducation, devrait permettre aux SDE de compléter utilement, dans la mesure où l'analyse du contexte territorial dans toutes ses dimensions, symbolique notamment, reste encore largement à construire, leur grille d'interprétation des liens développés entre éducation et territoire-territorialité. Elle demandera bien entendu à être affinée dans

ses processus et ses conséquences éducatives, et surtout à être élargie à d'autres disciplines éducatives que les « éducation à » et, singulièrement, l'EDD qui a servi ici de support à notre démonstration.

- 39 Au bout du compte, la prise en compte de la dimension territoriale par les SDE, s'enrichit du renouvellement paradigmatique actuel mis en évidence dans cet article bien plus qu'elle ne fait table rase du passé, très récent parfois. Car, les deux rôles territoriaux que joue le territoire au niveau éducatif et, partant, le questionnement du territoire par les SDE, ne sont pas du tout contradictoires : le territoire comme « acteur », qui participait déjà à la construction de l'offre de formation professionnelle initiale et continue, et qui en vient peu à peu aujourd'hui à jouer un rôle de prescripteur de contenu curriculaire – au moins dans les « éducations à », l'EDD singulièrement –, ne rejette pas aux oubliettes le territoire en tant que « contexte », qui impacte ponctuellement, et parfois globalement, la « chose » éducative dans son ensemble. Car les deux postures, au-delà de leurs chevauchements inévitables, ne correspondent pas fondamentalement à la même dimension du territoire : le territoire « acteur » renvoie d'abord à la dimension sociale du territoire, au jeu des acteurs locaux, tandis que le territoire « contexte » renvoie, lui, davantage à la dimension symbolique du territoire, à la territorialité.

BIBLIOGRAPHIE

Albala-Bertrand, L. (1992). *Refonte de l'éducation. Pour un développement durable*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO).

Alpe, Y. (2006). Quelle est la légitimité des savoirs scolaires ? In Legardez, A. et Simmoneaux, L., *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions socialement vives* (p. 233-246). Issy-les-Moulineaux : ESF.

Arrighi, J.-J. (2004). Les Jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable. *Formation-Emploi*, 87, 63-78.

Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck.

Ben Ayed, C. (2007). Entre universalisme et développement local : l'émergence d'une nouvelle école. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 46, 25-33.

Boix, R. (2004). Las zonas Escolares Rurales en Catalunya. *Organizacion y gestion dos centros educativos*. Barcelona : Editorial Praxis.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

Bozonnet, J.-P. (1992). *Des Monts et des mythes. L'imaginaire social de la montagne*. Grenoble : PUG.

Bressoux, P. (1994). Les Recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.

- Broccolichi, S., Ben Ayed, C., Mathey-Pierre, C. et Trancart, D. (2007, avril). Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite scolaire des élèves. *Éducation & Formations*, 74, 31-48.
- Bruxelle, Y. (2006). Le partenariat, entre réticences et fascination : quels questionnements éthiques pour l'institution scolaire ? *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 6, 159-178.
- Caillouette, J., Dallaire, N., Boyer, G. et Garon, S. (2007). Territorialité, action publique et développement des communautés. *Économie et solidarités*, 38(1), 9-23.
- Caro, P. (2006). La Dimension spatiale des systèmes emploi-formation. *L'Espace géographique*, 3, 223-240.
- Champollion, P. (2005). *Impact de la scolarisation en « zone de montagne » sur la réussite scolaire et l'orientation des élèves du CM2 jusqu'à la fin du collège*. Thèse de doctorat, Université de Provence, Lille, ANRT.
- Champollion, P. (2008, novembre). La Territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux et montagnards : de l'impact du territoire à l'effet de territoire. *Éducation & formations*, 77, 43-53.
- Champollion, P. (2010a). Repérer et caractériser l'influence des territoires ruraux et montagnards sur l'école : des impacts ponctuels aux effets globaux de territoire. *TransFormations- Revue de Recherche en éducation des adultes, L'orientation : une problématique renouvelée*, 3, 53-76.
- Champollion, P. (dir.) (2010b). *Actes du Congrès international Actualité de la Recherche en Éducation et Formation 2010. Symposium Éducation au développement durable et territoires*, Genève.
- Charlot, B. (1994). *L'école et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.
- Chauvigné, C. et Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 172(3), 15-28.
- Davaillon, A. et Oeuvarard, F. (1998). Réussit-on à l'école rurale ? *Cahiers Pédagogiques*, 365, 33-35.
- Debarbieux, B. (2008). Construits identitaires et imaginaires de la territorialité : variations autour de la figure du montagnard. *Annales géographiques*, 660-661, 90-115.
- Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale (DATAR) (2003). *Quelle France rurale pour 2020 ? Contribution à une nouvelle politique de développement rural durable*. Paris : La Documentation française.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice. De l'inégalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Métailié.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1988). Le Déroulement de la scolarité : le contexte fait des différences. *Revue Française de Sociologie*, 29, 649-666.
- Girault, Y. et Sauvé, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation au développement durable. Croisements, enjeux et mouvances. *ASTER*, 46, 1-21.
- Grelet, Y. (2004). La reproduction sociale s'inscrit dans le territoire. *Formation-Emploi*, 87, 79-98.
- Gumuchian, H. (2001). École, territoire et développement durable. In *Alpes*, Y.,
- Champollion, P., Fromajoux, R.-C. et Poirey, J.-L., *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard. Espaces ruraux et réussites scolaires*, Tome 1. Besançon : Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- Gumuchian, H. et Mériaudeau, R. (1980). L'Enfant montagnard... son avenir ? *Revue de Géographie Alpine, hors-série*, 69-125.

- Hillau, B. et Simon, G. (2010). Compétences et développement des territoires : contextes, viviers, acteurs, Développement des territoires et formation (2). *Revue éducation permanente*, 185 - 2010-4.
- Jacqué, M. (2002). *L'éducation à l'environnement. Vulgarisation de l'écologie scientifique et diffusion du mode de pensée environnemental*. Thèse de doctorat, l'Université de Provence.
- Jickling, B. (2006). *Environmental education, taking stock and looking ahead*. Actes du 3^e Congrès mondial d'éducation relative à l'environnement, Turin, Octobre 2005.
- Joule, R.-V. (2000). Pour une communication organisationnelle engageante : vers un nouveau paradigme. *Sciences de la Société*, 50/51, 279-295.
- Joule, R.-V. et Py, J. (1999). Engagement, dissonance et norme d'internalité : éléments de réflexion et principes d'action. *Connexions*, 72, 171-184.
- Kayser B. (1990). *La Renaissance rurale : sociologie des campagnes du monde occidental*. Paris : A. Colin.
- Le Berre, M. (1992). Territoires. Dans Bailly, A., Ferras, R. et Pumain, D. (dir.), *Encyclopédie de géographie*. Paris : Economica.
- Leininger-Frézal, C. (2009). *Le développement durable et ses enjeux éducatifs. Acteurs, savoirs et stratégies territoriales*. Thèse de doctorat, Géographie, Université Lumière - Lyon II.
- Lotz-Sisina, H. (2004). *Positioning southern African environmental education in a changing context*. Rhodes : Share-Net et SADR REEP (Regional Environmental Education Programme).
- Marchand, D. (2010). Le bâti au cœur des enjeux du développement durable, entre logique d'anticipation et d'adaptation. Dans Weiss, K. et Girondola, F., *Psychologie du développement durable*. Paris : Éditions In Press.
- Merle, P. (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- Mezeix, J.-F. et Grange, C. (2008). Facteurs influençant l'orientation et le parcours de la troisième au post-baccalauréat d'une cohorte d'élèves de l'académie de Clermont-Ferrand. *Éducation & Formations*, 77, 73-82.
- Monjo, R. (1998). La forme scolaire dans l'épistémologie des sciences de l'éducation. *Revue française de Pédagogie*, 125, 83-93.
- Pesiri, A. (dir.) (1998). *Serino Extra Muros : L'Orientamento nella scuola dell'autonomia*. Napoli : Istituto Grafico Editoriale Italiano.
- Piveteau, V. (2010). Territoire-formation-développement : un triptyque à revisiter par temps changeant, Développement des territoires et formation (2). *Revue éducation permanente*, 185 - 2010-4.
- Rhein, C. (2003). L'espace, les sociologues et les géographes. Déconstruire et reconstruire les disciplines. Les jeux de l'interdisciplinarité. *Sociétés contemporaines*, 49-50.
- Sauvé, L. (2000). L'éducation relative à l'environnement - Entre modernité et post-modernité : les propositions du développement durable et de l'avenir viable. Dans Jarnet, A., Jickling, B., Sauvé, L., Wals, A. et Clarkin, P. (dir.), *The Future of Environmental Education in a Postmodern World ?* (p. 57-70). Whitehorse : Yukon College.
- Sauvé, L. (2002). Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 3, 21-35.
- Sauvé, L. (2006). L'organisation et la structuration du secteur de l'éducation en réponse au programme onusien du développement durable. *Former et éduquer pour changer nos modes de vie, Liaison Énergie/Francophonie*, 72(12), 33-41.

- Sauvé, L. (2006). Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement. *Chemin de Traverse, Solstice d'été 2006*, 51-62.
- Sauvé, L., Berryman, T. et Brunelle, R. (2003). Environnement et développement : la culture de la filière ONU. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 4, 33-55.
- Vanier, M. (2007). Introduction au débat. Actes de colloque *Les Entretiens de la Cité des Territoires. Territoires, territorialité, territorialisation : et après ?* Colloque interdisciplinaire international, Grenoble, les 7 et 8 juin 2007.
- Van Zanten, A. (2001). *L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégations en banlieue*. Paris : PUF.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

NOTES

1. Devenu en 2009 « Observatoire éducation et territoire » en raison de l'élargissement de son champ d'investigation à tous les types de territoires.
2. Cf. la segmentation spatiale établie en 1996-1998 par l'INSEE et l'INRA (Champsaur, 1998).
3. Ce qui se rencontre également dans des établissements urbains labélisés « environnement » (type « Agenda 21 »). Une étude en cours de l'agence nationale de la recherche (ANR) française, intitulée « EDD : atouts et obstacles », tente actuellement d'y répondre.

RÉSUMÉS

Cet article s'articule autour de l'évolution de la prise en compte des contextes territoriaux par les sciences de l'éducation au cours des dernières décennies jusqu'aux tout récents changements de perspective apportés par l'introduction dans les programmes éducatifs de l'« éducation relative à l'environnement » (ERE), puis de l'« éducation au développement durable » (EDD). Pour tenter de comprendre les développements actuels et à venir de la problématique générale « éducation et territoire », nous nous sommes appuyés sur l'introduction de l'EDD dans l'enseignement en France, de l'école à l'université, et ses incidences en termes de modification des logiques éducatives. Pour illustrer nos propos, nous avons longuement décortiqué une analyse de cas d'un projet d'EDD multi partenarial relatif à l'« écomobilité » dans les Alpes de Haute Provence. Nous avons ainsi pu montrer comment la « démarche de projet » liée à l'EDD dans un cadre territorial rural tend à réduire l'enseignement à une forme éducative « utilitariste ». Enfin, nous en avons conclu que l'évolution de la problématique « éducation et territoire » liée à l'introduction de l'EDD constituait un renouvellement partiel des perspectives de recherche et des postures actuellement dominantes en sciences de l'éducation.

The consideration of territorial contexts by the education sciences has evolved considerably over the previous decades until the very recent change in perspective brought by the introduction of “ environmental education ”, then “ environmental education for sustainability ” (EES) in the French educational programs. To try to understand the current and impending developments about the general question of “ education and territory ”, we relied on the introduction of EES in

education in France, from school to university, and its impacts in terms of changing approaches to education. A case study of a multi-partnered project of EES concerning the “ ecomobility ” in the Alpes de Haute-Provence illustrates our point. The “ project approach ” tied to EES in a rural framework tends to reduce the teaching to an utilitarian educational form which erases the educational contents at the expense of a territorial enhancement legitimizing the field actors in their educational stance. Finally, the evolution of the problem “ education and territory ” is linked to the introduction of the EES, which partly renews the perspectives of research and the currently dominant positions in educational sciences.

AUTEURS

ANGELA BARTHES

Maîtresse de conférences à l'Université d'Aix-Marseille, Angela Barthes est titulaire d'une HDR en Sciences de l'éducation et membre de l'UMR ADEF (apprentissage, didactique, évaluation, formation).

PIERRE CHAMPOLLION

Inspecteur d'académie affecté à l'Université Joseph Fourier, Pierre Champollion est titulaire d'une HDR en Sciences de l'éducation et membre de l'UMR ADEF.