

Cécile FORTIN-DEBART

Consultante et chercheuse associée à l'USM Muséologie et médiation sciences-société (MNHN, STEF, ENS Cachan)

Yves GIRAULT

Professeur et directeur de l'USM Muséologie et médiation sciences-société (MNHN, STEF, ENS Cachan)

Agendas 21 : une approche coopérative

dans le cadre de l'enseignement scolaire, les différentes voies d'intégration d'une éducation à l'environnement sont maintenant bien explorées, même si le manque de formation et d'accompagnement pédagogique des enseignants, le manque de moyens ou de reconnaissance limitent encore les pratiques effectives ¹. Avec les nouvelles instructions officielles de généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD), il semble que cette orientation rencontre un deuxième souffle en France. Ainsi, le document d'accompagnement de la mise en œuvre de l'EEDD préconise ce type de démarche : « De la maternelle au lycée, l'école, l'établissement devient le lieu d'investigation, de découvertes, de rencontres, à

¹ Cet article reprend les principales idées d'une communication présentée au colloque « L'éducation à l'environnement et l'institution scolaire », organisé par l'Ifrée, l'IUFM de Poitou-Charentes et l'Université de La Rochelle (La Rochelle, 2-3 juin 2005) : Cécile Fortin-Debart et Yves Girault, « Proposition d'une stratégie pédagogique pour une éducation à l'environnement : l'Agenda 21 d'établissement scolaire. Possibilités et contraintes à l'école primaire ».

la fois objet d'étude et lieu de mise en œuvre du développement durable... Les élèves s'aperçoivent que leur établissement, leur école est un "système" avec ses composantes minérales, vivantes, humaines, ses déchets, ses besoins en énergie, en matière. Ils apprennent son histoire, le situent dans l'espace local, régional, plus rarement analysent son contexte social, culturel ou économique. [...] Les élèves sont aussi amenés à s'investir dans l'action. Ils débattent des stratégies de re-médiation à des problèmes accessibles et concrets concernant leur école ou leur établissement. Ils élaborent des projets, parfois dans le cadre du projet d'établissement ². »

Cette orientation n'est pas nouvelle et, depuis quelques années maintenant, on observe diverses expériences telles que les écoles vertes Brundtland au Québec ou le réseau européen Éco-école de la FEE (*Foundation for environmental education*). Actuellement, en France, ce type de démarche s'inspire de l'Agenda 21 tel qu'il a été proposé lors du sommet de Rio en 1992. L'Agenda 21 ou Action 21 ³ est un engagement à l'échelle d'un territoire, qui vise à élaborer et faire vivre un programme d'actions en faveur du développement durable. Selon ces mêmes principes, on parle aujourd'hui d'Agendas 21 d'établissement scolaire ⁴. Ces derniers reposent sur la mise en place de plans d'actions qui répondent à des problématiques sociales, environnementales et économiques identifiées à l'échelle de l'établissement scolaire : le transport et l'accès à l'établissement, les consommations d'énergie et d'eau, la solidarité avec les familles, la consommation responsable à la cantine, etc.

Un projet communautaire

Cette démarche nous semble pertinente dans le cadre d'une éducation à l'environnement, car elle permet d'envisager l'environnement comme un projet communautaire, « un lieu de coopération et de partenariat pour réaliser les changements souhaités au sein d'une collectivité. Il importe d'apprendre à vivre et à travailler ensemble, en "communauté d'apprentissage et de pratique". L'environnement est un objet partagé, essentiellement complexe : seule une

² « Éducation à l'environnement pour un développement durable », ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'Enseignement scolaire, Bureau de la valorisation des innovations pédagogiques, mars 2005.

³ L'Agenda 21 est le terme employé dans la langue anglaise et Action 21 dans la langue française. Mais par abus de langage, aujourd'hui le terme Agenda 21 est le plus connu et utilisé en France. C'est donc ce terme que nous emploierons dans cet article.

⁴ Nous utilisons cette expression d'Agenda 21 d'établissement scolaire pour regrouper toutes les démarches du même type, qui consistent en une démarche de progrès environnemental, social, économique et pédagogique, au niveau de l'établissement scolaire, portée par la communauté scolaire et éducative dans son ensemble.



approche collaborative favorise une meilleure compréhension et une intervention plus efficace » [1]. Elle privilégie d'un point de vue pédagogique une orientation qui nous intéresse particulièrement : l'approche coopérative. En effet, en nous inspirant du courant de la critique sociale tel qu'il a été défini par Robottom et Hart [2] et des théories coopératives d'enseignement et d'apprentissage, nous privilégions au sein de nos travaux cette approche coopérative, que nous avons tenté de caractériser d'un point de vue pratique et théorique, dans le cadre d'une éducation à l'environnement [3].

L'approche coopérative repose tout d'abord sur l'idée que la résolution de la crise socio-environnementale implique davantage un engagement collectif qu'un engagement individuel. L'engagement collectif est une action menée en faveur de l'environnement. Il repose sur un besoin de savoir et de partage. Nous nous positionnons ici en rupture avec le schéma classique « connaissances = changement de comportement ». De nombreux travaux dans le champ de l'éducation à l'environnement, ainsi que dans celui de l'éducation à la santé ont montré que l'acquisition de connaissances ne permet pas, le plus souvent, de changer des comportements. Nous visons donc une éducation dont l'objectif est de développer chez les individus des capacités à s'interroger sur leurs pratiques sociales. Si les connaissances peuvent conduire à cette réflexion, c'est en complément d'un travail sur les représentations, les valeurs, etc. En résumé, une des premières caractéristiques de l'approche coopérative est d'envisager une réflexion sur les pratiques sociales à partir d'un travail collectif sur les valeurs, les connaissances et les représentations en jeu.

La deuxième caractéristique de l'approche coopérative réside dans l'implication des élèves, mais aussi des adultes de la communauté scolaire et éducative. L'approche coopérative insiste sur le rôle et la responsabilité de chacun et ne demande pas aux élèves de résoudre des problèmes d'adultes, comme c'est souvent le cas en éducation à l'environnement [4, 5]. Les adultes de la communauté scolaire et éducative tendent ainsi à promouvoir deux valeurs : l'exemplarité et la responsabilité.

Enfin, l'approche coopérative repose sur des investigations collectives : elle permet aux participants d'échanger, de débattre et de se confronter à une diversité de positionnements, de valeurs, d'intérêts et, ainsi, de développer une première approche critique des réalités environnementales. Ce point met en valeur le fait que la crise environnementale est une crise d'usage et de représentations, ce qui fait qu'il n'existe pas une bonne solution, mais qu'il faut tendre vers la recherche de compromis qui tiennent compte des valeurs, des savoirs savants, voire parfois des connaissances probabilistes (théorie de la décision en avenir aléatoire⁵ ; gestion des risques), des coûts économiques et sociaux, des représentations sociales des divers protagonis-

5 Cf. chapitre « Théorie de la décision et avenir aléatoire », Y. Girault, M. Girault, *L'aléatoire et le vivant*, 2004, Réédition, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

nistes... Cela entraîne la nécessité de former les jeunes à l'appréhension de ces problèmes complexes. L'engagement collectif ainsi décrit rejoint l'idée de communauté d'apprentissage, définie comme un groupe de personnes, membres volontaires qui partagent des valeurs et des intérêts et qui s'organisent autour d'un projet concret, bâtissant un processus d'apprentissage en contexte interdisciplinaire et en complémentarité de savoirs contextualisés [6].

Dans cette perspective, l'Agenda 21 d'établissement scolaire constitue une démarche complexe et potentiellement riche d'un point de vue éducatif. En effet, quand il est porté par un projet collectif, basé sur la concertation et la coopération, en vue de changements raisonnés, l'Agenda 21 s'inscrit dans la perspective d'une recherche-action collaborative, où les enseignants se retrouvent dans une dynamique de formation.

Recherche-action : une autre approche de la formation

La démarche du type Agenda 21 d'établissement scolaire constitue effectivement une recherche-action telle qu'elle a pu être définie par Lucie Sauvé [7] dans le cadre de l'éducation relative à l'environnement : selon cet auteur, la recherche-action « vise le changement d'une situation particulière, en vue de répondre à un besoin, plus ou moins explicite et précis, chez les gens associés à cette situation. Il s'agit le plus souvent d'une situation complexe impliquant de nombreuses variables ». De plus, les démarches du type Agenda 21 répondent à une autre caractéristique de la recherche-action : « Ce qui caractérise également la recherche-action, telle que nous l'envisageons, c'est la participation active de tous les éléments du système-acteurs associés à la situation de changement (y compris les élèves ou les étudiants en milieu scolaire). Il s'agit d'une démarche de coopération entre les gens qui vivent la situation problématique et envisagent un changement » [7].

Par ailleurs, comme toute recherche-action, et plus particulièrement dans le domaine de l'éducation à l'environnement, le changement contextuel doit également être associé à un éclairage théorique, indispensable pour développer un regard critique sur l'EEDD et le développement durable en général, et sur le projet d'Agenda 21 en particulier. Par exemple, il paraît indispensable de réfléchir au sens que l'on donne à l'expression « développement durable » (développement économique, social, humain ?) et de se questionner sur ce que peut signifier la durabilité chez les plus jeunes élèves, pour qui la notion de temps est rarement construite [8].



Cet éclairage théorique, ce retour réflexif sur l'action peuvent être portés par l'enseignant lui-même – auquel cas il devient ce qu'on appelle un praticien-chercheur – ou bien être portés par une collaboration entre chercheurs et enseignants. Dans tous les cas, l'enseignant devient un praticien réflexif [9].

Cette vision de la formation (par l'action et la recherche) s'oppose à une vision traditionnelle de la formation des enseignants dans laquelle les formateurs universitaires basent (et/ou ont le plus souvent basé) leurs enseignements de formation de formateurs sur les résultats des travaux les plus récents en sciences de l'éducation et sciences cognitives [10]. Ces formations d'enseignants peuvent être caractérisées par un modèle *top down* défini selon les caractéristiques suivantes : l'enseignant s'approprie des connaissances théoriques développées par des chercheurs qu'il doit par la suite être capable de mettre en pratique, en utilisant notamment des outils conçus par d'autres.

Comme le stipule S. Desgagné [11], de nombreux auteurs ont fortement critiqué cette approche, soulignant très clairement l'existence d'une rupture profonde entre les problématiques et les résultats de recherche produits par les divers chercheurs patentés d'une part, et d'autre part les interrogations et pratiques réelles des praticiens. Ils ont alors proposé d'aborder la formation des enseignants sous une conception socio-constructiviste de l'approche réflexive décrite par D. Schön [9,12] ⁶.

Dans cette perspective, il semble que la démarche Agenda 21 d'établissement scolaire, à condition qu'elle soit une véritable recherche-action collaborative, pourrait tendre vers plusieurs objectifs interreliés :

- le développement de compétences professionnelles chez les acteurs impliqués dans l'Agenda 21 : des compétences relatives à l'environnement, au développement durable, et d'autres davantage liées à l'éducation ;
- la production de connaissances théoriques, mais aussi de savoirs contextualisés sur l'EEDD, l'environnement et le développement durable ;
- le changement de réalités socio-environnementales et « éducationnelles », avec la création de liens entre les individus (les élèves, la communauté scolaire et éducative dans son ensemble) et leur environnement social et biophysique.

Il faut cependant souligner qu'au-delà des déclarations d'intention, ce type de démarche rencontre de nombreuses difficultés, la plus importante étant la zone de tension existant entre les « propriétaires » des établissements scolaires, c'est-à-dire les collectivités concernées (la mairie pour les écoles, les conseils généraux pour les

⁶ Pour mémoire, il nous faut rappeler que cette idée n'est pas totalement novatrice, elle était en effet déjà prônée par Dewey [1933] qui précisait en effet que l'expérience vécue ne devient occasion d'apprentissage que si elle est le départ d'une réflexion approfondie. Il opposait ainsi la pensée réflexive « comme une manière de penser consciente de ses causes et ses conséquences » à la pensée spontanée.

collèges, etc.) qui assument les investissements, les aménagements techniques sur le bâtiment, etc., et l'équipe éducative qui porte le projet avec les élèves. À quoi sert d'envisager l'aménagement d'un établissement scolaire si le projet pédagogique se heurte à l'immobilisme des gestionnaires ?

Convaincus néanmoins de la richesse de telles démarches, nous visons, dans le cadre d'une recherche-action collaborative qui débute à la rentrée de septembre 2005, deux objectifs essentiels qui constituent les deux premières étapes incontournables de toute démarche, type Agenda 21 : la redécouverte du milieu de vie constitué par l'établissement scolaire et la prise de conscience des interactions entre les différents éléments de ce milieu de vie ⁷.

Nous souhaitons voir comment des élèves d'école primaire construisent leurs relations à leur milieu vie et comment les séquences éducatives organisées par les enseignants amènent à cette redécouverte du milieu de vie. Nous chercherons également à analyser, avec les enseignants, la pertinence et les modalités pour poursuivre la démarche avec l'identification et la résolution de problèmes environnementaux rencontrés dans ce milieu de vie que constitue l'école. Si les démarches Agenda 21 d'établissement scolaire nous semblent pertinentes et riches, nous souhaitons néanmoins les inscrire dans une dynamique de recherche-action-formation qui permet, pas à pas, de construire un regard éclairé et critique sur l'EEDD afin d'éviter de développer des actions éducatives dogmatiques, n'ayant aucun sens pour les élèves. ■

À lire

[1] Lucie Sauvé, « L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes », in *Connexion*, Bulletin international de l'enseignement scientifique et technologique et de l'éducation environnementale de l'Unesco, vol. XXVII, n° 1-2, Paris, Unesco, 2002, p. 1-4.

[2] Ian Robottom & Paul Hart, *Research in environmental education*, Deaking, Australie Deaking University Press, 1993.

[3] Cécile Fortin-Debart et Yves Girault, « L'approche coopérative pour un engagement raisonné dans l'action. Prospectives dans le cadre de l'enseignement scolaire », in Actes du Colloque « Éco-citoyenneté : comment favoriser le passage à l'acte favorable à l'environnement ?,

⁷ Pour définir ces objectifs, nous nous sommes inspirés de la stratégie globale d'intégration de l'éducation relative à l'environnement dans les écoles élémentaires proposée par L. Sauvé et al. [13].



Région Provence-Alpes-Côte-d'Azur, Laboratoire de psychologie sociale de l'Université de Provence, Ademe, Marseille, 18-19 novembre 2004, 2005.

Cécile Fortin-Debart et Yves Girault, « Proposition d'une stratégie pédagogique pour une éducation à l'environnement : l'Agenda 21 d'établissement scolaire. Possibilités et contraintes à l'école primaire », Colloque L'éducation à l'environnement et l'institution scolaire, Ifrée, IUFM de Poitou-Charentes, Université de La Rochelle, La Rochelle, 2-3 juin 2005.

[4] Yves Girault, « Analyse descriptive de bandes dessinées sur l'environnement », in A. Giordan, J.-L. Martinand, C. Souchon (éd.), *École et médias face aux défis de l'environnement*, actes des XIII^e journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles, 29-30-31 janvier, Chamonix, 1991, p. 495-497.

[5] Tom Berryman, « L'éco-ontogenèse : les relations à l'environnement dans le développement humain - d'autres rapports au monde pour d'autres développements », in *Éducation relative à l'environnement, Regards-recherches-réflexions*, Université du Québec, Montréal, vol. 4, 2003, p. 207-230.

[6] Isabelle Orellana, « La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : une nouvelle stratégie dans un processus de changements éducationnels », in *Éducation relative à l'environnement*, Vol. 1, Université du Québec, Montréal, 1998-1999, p. 225-231.

[7] Lucie Sauvé, *Pour une éducation relative à l'environnement*, éd. Guérin, 1997.

[8] Cécile Fortin-Debart, « Proposition d'une approche didactique pour une mise en perspective de l' "éducation à l'environnement pour un développement durable" à l'école primaire », 4^e journées de l'Ardist, Association pour la Recherche en didactique des sciences et des techniques, INRP, Lyon, 12-15 octobre 2005 (proposition de communication soumise et acceptée).

[9] Donald Schön, *The Reflective practitioner*, Basic Books, 1983.

Léopold Paquay et Régine Sirota, « La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif », *Recherche et formation*, n° 36, 2001, p. 5-16.

[10] Yves Girault, « Des recherches collaboratives aux communautés d'apprentissage en ERE : des situations de co-construction de savoirs en ERE », 72^e Congrès de l'ACFAS, La société des savoirs, *Les cahiers de l'ACFAS*, 2005.

Ann Lieberman, « Collaborative research: Working with, not working on... », in *Educational Leadership*, 43 (5), p. 29-32, 1986.

[11] Serge Desgagné, « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), 1997, p. 1-23.

[12] Donald Schön, *Le praticien réflexif. La recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, éd. Logiques, coll. « Formation des maîtres », 1994.

[13] Lucie Sauvé (dir.), *L'éducation relative à l'environnement. École et communauté : une dynamique constructive*, Hurtubise, 2001.