

L'approche coopérative pour un engagement raisonné dans l'action Prospectives dans le cadre de l'enseignement scolaire

Cécile Fortin-Debart et Yves Girault

Actes du colloque *Ecocitoyenneté. Des idées aux actes favorables à l'environnement.*

18 et 19 novembre 2004, Marseille.

Laboratoire de Psychologie sociale de l'Université de Provence, ADEME

Cadre de référence et problématique

Force est de constater que malgré 30 années d'éducation à l'environnement, de prise de conscience, de sensibilisation, d'information et de communication, les comportements ont peu évolué... Pourquoi ? Si l'on peut invoquer la difficulté du changement, la complexité des questions environnementales, l'imbrication de considérations personnelles et collectives, locales et globales, il faudrait peut être revoir la conception même des objectifs de l'éducation relative à l'environnement.

En effet, à l'instar de Robottom et Hart (1993) pour qui « *l'objectif de l'adoption d'un « comportement civique responsable » relève du courant éducationnel béhavioriste* », nous critiquons ce cadre de référence positiviste qui consiste, entre autres, à influencer les comportements en intervenant sur des variables susceptibles d'être contrôlées. Nous pensons que cette approche, relativement privilégiée depuis 30 ans, s'est révélée insuffisante. Elle nous semble par ailleurs incompatible avec une éducation relative à l'environnement axée sur l'autonomie et le développement d'une pensée critique (Sauvé, 1997) : en effet, dans ce courant éducatif, « *les citoyens perdent (...) en partie leur pouvoir de décision puisqu'il y a inculcation de valeurs, sous l'emprise des experts qui « eux » savent ce qu'il faut faire pour « sauver la planète »* » (Guilbert, Gauthier, 1998-1999). Enfin, elle sous-entend, comme l'analysent Rooney et Larochelle (1998-1999), que la crise environnementale est essentiellement une crise de comportements mal adaptés.

Il nous paraît ainsi important que l'éducation relative à l'environnement se réfère davantage à d'autres approches et notamment aux théories socio-cognitives qui privilégient les démarches coopératives pour apprendre ensemble, dans un contexte socio-culturel contextualisé, dans le but de changer certaines réalités environnementales qui posent problèmes. C'est ce que nous identifions comme des démarches coopératives pour un engagement raisonné dans l'action.

Nous souhaitons dans le cadre de cette communication caractériser cette approche coopérative à partir d'une revue de la bibliographie, puis illustrer avec deux exemples de projets éducatifs ce que cela signifie concrètement sur le terrain, avec des classes.

Première partie : caractéristiques d'une approche coopérative en éducation relative à l'environnement

Robottom et Hart (1993) distinguent trois approches en éducation relative à l'environnement : le positivisme, l'approche interprétative et le courant de la critique sociale. Nous avons vu que nous ne pouvions nous satisfaire de la seule approche positiviste qui offre une vision limitée de l'éducation et de l'environnement. L'approche interprétative nous semble quant à elle fondamentale puisqu'elle vise à développer un rapport étroit avec l'environnement : il s'agit en effet de reconstruire tous ces liens symboliques, sociaux, culturels que nos sociétés

occidentales n'ont quasiment plus avec le milieu de vie qui les entoure. C'est par exemple le cas de la pédagogie de l'écoformation. L'approche interprétative a été peu intégrée à l'école, en revanche, on peut dire qu'elle s'est largement développée dans les activités éducatives de loisir : dans les associations d'éducation à la nature, dans les activités éducatives proposées par les parcs naturels (découverte de milieu naturel), dans les expositions scientifiques innovantes (immersion sensorielle dans des milieux reconstitués), dans les activités de plein air etc. Cette approche fondamentale est ainsi mise en pratique et également étudiée, notamment par le GREF (Groupe de recherche sur l'éco-formation, Université de Tours). Nous nous sommes quant à nous intéressés aux approches éducatives davantage liées au courant de la critique sociale tel qu'il est décrit par Robottom et Hart (1993).

Selon ces auteurs, le courant de la critique sociale vise le développement d'un engagement dans l'action, individuellement et collectivement, afin d'améliorer l'environnement physique et social : « *the development of a commitment to work, personally and cooperatively, for a better physical and social environment* ». L'approche de la critique sociale repose principalement sur des processus d'investigation des réalités environnementales, sociales et éducationnelles qui posent problèmes, « *the processes of investigating real environmental issues* », dans le but de transformer ces dernières. Plus précisément, ces investigations et l'engagement dans l'action doivent se faire collectivement (« *history shows that collective action is usually more productive than individual efforts in political struggles* ») et en relation avec l'environnement proche (Robottom, Hart, 1993).

Dans cette perspective, les connaissances ne dérivent pas d'experts et d'enseignements bien organisés (approche positiviste), ni d'une interaction personnelle avec l'environnement (approche interprétative) mais des processus d'investigations menés sur des réalités environnementales proches et réelles : « *this form of environmental education curriculum gains its authority not through reference to other (non-educational) disciplines such as biological science, geography, natural resources management and behavioural and social psychology ; its gains its authority from the strongly educative processes of collaborative, critical self-reflection within particular practical situations* » (Robottom, Hart, 1993).

Le courant de la critique sociale tel que Robottom et Hart (1993) le décrivent est souvent associé à l'approche socialement critique qui vise selon Fien (1993) « *le changement radical de la société occidentale et du modèle économique de production et de consommation* » (Fien, 1993, traduit par Liarakou, Flogaitis, 2000). Guilbert et Gauthier (1998-1999) précisent les objectifs de cette approche : « *dans l'orientation socialement critique, les valeurs sociales dominantes sont perçues comme la cause des problèmes menant à la nécessité de renverser les structures sociopolitiques d'oppression et ce, en changeant l'école qui ne servirait qu'à reproduire les inégalités sociales* ». Les idéologies sous-jacentes prennent racine dans le marxisme « *qui avait fourni, au point de départ, le langage rendant possible la critique sociale des fonctions de l'école dans notre société* » (Bertrand, 1998). Si l'approche socialement critique peut s'avérer pertinente pour répondre à la crise environnementale dans un certain cadre (peut-être celui du militantisme ou celui de l'écologie politique), nous ne souhaitons pas développer une action éducative qui s'inscrive dans une telle approche dans le cadre de l'enseignement scolaire. En effet, Guilbert et Gauthier (1998-1999) soulignent par exemple que, dans cette approche, l'émancipation des apprenants repose davantage sur « *une lutte politique entre les groupes sociaux* » que sur une « *meilleure autonomie intellectuelle* ».

Nous souhaitons donc nous démarquer de cette perspective socio-critique dont l'objectif est de développer un certain pouvoir sur les structures dominantes, ce qui nous conduit à

distinguer une quatrième approche éducative par rapport à la typologie tripolaire proposée par Robottom et Hart (1993). Nous souhaitons ainsi caractériser une approche éducative qui s'inspire de certaines caractéristiques du courant de la critique sociale mais qui, comme dans l'orientation de la réflexivité, vise « *le développement des capacités intellectuelles des personnes dans un groupe plutôt que la transformation des relations de pouvoir entre les groupes* ». A l'instar, de Rooney et Laroche (1998-1999), nous considérons donc dans cette perspective la crise environnementale comme une affaire de construction sociale¹, reconnaissant que « *les interactions sociales sont un agent causal de première importance* (Guilbert, Gauthier, 1998-1999). Les élèves ne « *sont pas vus comme des récepteurs mais bien comme des constructeurs de connaissances, d'idées, avec lesquelles il faut composer* » (Rooney, Laroche, 1998-1999). Nous sommes ici dans le cadre du socio-constructivisme qui s'opposant au béhaviorisme, insiste sur « *la place prépondérante des interactions sociales et culturelles dans les mécanismes de l'apprentissage* » (Bertrand, 1998), c'est-à-dire sur le rôle des interactions sociales entre élèves dans le développement de l'intelligence en général (Perret-Clermont, 1979). Bertrand (1998) caractérise entre autres ces théories par le fait que « *la personne apprend avec d'autres et partage ses connaissances, ses problèmes et ses découvertes dans une démarche collective* ». Dans ce contexte, les théories coopératives d'enseignement et d'apprentissage telles que décrites par Bertrand (1998) nous semblent également répondre à cette vision de l'éducation relative à l'environnement. Cet auteur précise ainsi que de « *nombreuses recherches et expériences (Augustine, Gruber et Hanson, 1990 ; Bennett, 1991 ; Johnson et Johnson, 1990 ; Joyce, Weil et Showers, 1992 ; Levin, 1990 ; Schniedewind et Davidson, 1987 ; Shor, 1992 ; Slavin, 1987, 1990a, 1990b, 1991) démontrent l'efficacité de l'apprentissage coopératif en ce qui a trait au fonctionnement en groupe, à l'apprentissage de la pensée critique et à l'acquisition de méthodes « métacognitives » d'apprentissage* » (Bertrand, 1998).

En nous inspirant de cette diversité de courants, de théories et d'approches, nous souhaitons donc proposer une quatrième alternative à la typologie tripolaire de Robottom et Hart (1993) en définissant une **approche coopérative**. L'environnement y est considéré comme un projet communautaire qui est « *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 approche collaborative favorise une meilleure compréhension et une intervention plus efficace* » (Sauvé, 2002).

Nous allons à présent caractériser en trois points cette approche coopérative que nous proposons.

Des communautés d'apprentissage et de pratique pour une responsabilisation collective

L'approche coopérative développe l'idée que la résolution des problèmes environnementaux repose davantage sur un engagement collectif que sur un engagement individuel. Cet engagement collectif peut prendre forme à travers ce qu'on appelle une communauté d'apprentissage, c'est-à-dire une unité fonctionnelle au sein d'une communauté, qui s'organise autour d'un projet concret, bâtissant un processus d'apprentissage en contexte interdisciplinaire et en complémentarité de savoirs (Orellana, 1998-1999). Ces communautés d'apprentissage sont « *articulées autour d'un problème du milieu de vie, à la recherche de solutions, ou autour d'un projet visant le développement d'un aspect particulier de la vie*

¹ Reconnaissons qu'il n'y a pas une orientation éducative unique qui constituerait LA solution. Nous estimons néanmoins que les théories que nous développons ici devrait pouvoir imprégner davantage les processus éducatifs qui sont le plus souvent basés sur les aspects cognitifs et comportementaux.

communautaire » mettant en œuvre « un processus de co-apprentissage (associé à une investigation commune) qui favorise l'émergence d'un véritable processus de changement individuel et collectif » (Orellana, 1998-1999). Le terme communauté d'apprentissage confirme « l'influence croissante des théories (notamment celle de Vygotsky) selon lesquelles l'apprentissage résulte de l'intégration de la culture qu'empruntent les interactions sociales au sein de la communauté » (Dillenbourg et al., 2003). Une communauté d'apprentissage prend forme dans la durée, au sein même d'une communauté dont les membres volontaires qui partagent des valeurs et des intérêts s'organisent autour d'un projet concret.

Les communautés d'apprentissage sont également porteuses de sens par rapport à la notion de responsabilité collective, en particulier dans le cadre scolaire. En effet, l'implication d'acteurs adultes extérieurs évite un travers souvent dénoncé en éducation relative à l'environnement où de nombreuses actions éducatives ont finalement pour conséquence de demander aux enfants de résoudre nos peurs et nos problèmes d'adultes (Girault, 1991).

La construction d'un projet

La notion de projet, basée sur un besoin de savoir et de partager, semble fondatrice d'une communauté d'apprentissage. Elle donne du sens à l'apprentissage, l'inscrit dans la réalité. Il peut s'agir de la production d'un savoir nouveau qui éclaire le changement. Par exemple, les apprenants peuvent mettre en évidence des solutions, étudier la faisabilité de leur mise en œuvre etc. sans pour autant avoir les moyens de cette mise en œuvre. Le projet peut également consister à mettre en place des solutions choisies selon un processus critique et collectif. Il peut également s'agir de développer un projet d'aménagement du milieu de vie.

Il est également nécessaire que l'action productive soit accompagnée d'un retour sur l'action qui implique de porter quatre regards complémentaires :

- l'un sur l'action elle-même : un changement a-t-il été induit ? Etait-ce le changement attendu ?
- l'autre sur les apports du projet auprès des élèves : quels bénéfices en termes d'apprentissage, de sociabilité etc. pour les élèves ?
- un regard plus axé sur les enseignants : le projet a-t-il suscité un renouvellement des pratiques, développer une réflexion sur la pratique de l'éducation relative à l'environnement ?
- enfin, un regard plus large porté sur la communauté d'apprentissage : les collectivités ont-elles suivi le projet ? De quelle manière les partenaires se sont-ils impliqués ? Les familles des élèves ont-elles été touchées par le projet ?

L'apprentissage de la pensée critique

Considérer l'environnement dans une approche coopérative permet de prendre en compte la diversité des positionnements des différents acteurs impliqués, et ainsi de développer une première approche critique des réalités environnementales : « la complexité des questions environnementales, liée à la multiplicité des variables biophysiques et socioculturelles impliquées, ne peut être envisagée sans faire appel à la pensée critique. Cette dernière est essentielle au processus démocratique de résolution des situations conflictuelles qui émergent du réseau des relations personne – société – environnement » (Sauvé, 1997). Plus précisément, il s'agit donc « de développer une analyse critique des valeurs, positions et intérêts mis en présence et constituant le problème. Cette analyse critique est nécessaire pour rendre explicite la nature contradictoire et conflictuelle des réalités sociales et politiques qui se trouvent au cœur du problème étudié » (Liarakou, Flogaitis, 2000).

L'analyse critique doit également viser le projet éducationnel en lui-même : quelle vision de l'environnement développe t-on ? Quelle éducation est favorisée par ce projet ? Y a-t-il des absences, des manques à combler, voire des risques ? Par exemple, certains thèmes peuvent être anxiogènes pour un jeune public. Comme le suggère Sauvé (1997), « *l'approche critique doit être adoptée à l'égard des questions éducationnelles associées à l'ERE* ». Finalement, nous pouvons retenir deux objectifs d'analyse critique :

- clarifier les valeurs, les intérêts, les positions des protagonistes (et également ses propres valeurs, position, intérêt);
- clarifier le projet dans une perspective éducationnelle et environnementale.

Le tableau 1 suivant propose une synthèse des différentes caractéristiques de cette approche coopérative.

Tableau 1. Caractéristiques d'un projet éducatif inscrit dans une approche coopérative

Objectifs	Caractéristiques de la situation d'apprentissage	Vision globale de l'approche
Apprendre ensemble	Communauté d'apprentissage et de pratique (les élèves ensemble, avec des partenaires extérieurs)	Responsabilisation collective....
Construire un projet, choisir en concertation des engagements, les mettre en œuvre et les évaluer	Donner du sens aux apprentissages, inscrits dans une réalité locale et concrète pour un engagement.....
Développer une approche critique : <ul style="list-style-type: none"> - sur la situation socio-environnementale abordée - sur le projet éducatif lui-même 	Prendre en compte la diversité des positionnements, des valeurs, des représentations socio-culturelles... raisonné.

L'approche coopérative apparaît ici comme une démarche éducative complexe et exigeante. Mais c'est peut-être cela même qui fait qu'elle est cohérente avec l'objectif de mettre en œuvre une réelle éducation relative à l'environnement. Se pose alors la question de l'intégration d'une telle démarche dans l'enseignement scolaire. Nous allons aborder deux exemples de projets, l'un passé, l'autre en cours qui s'inscrivent dans cette démarche et qui éclairent donc d'une manière concrète les caractéristiques de l'approche coopérative au sein de l'enseignement scolaire. Nous souhaitons souligner ici qu'il existe bien entendu d'autres projets susceptibles d'aborder les principes d'une approche coopérative. Remarquons également que ce type de pratique est développé dans d'autres pays, citons à titre d'illustration les travaux de l'équipe de Lucie Sauvé de l'Université du Québec à Montréal (Orellana, 1998-1999 ; Sauvé et al., 2001).

Euroforum, un projet pédagogique pour des classes européennes

Nous allons présenter tout d'abord un projet mené en partenariat avec un musée scientifique. En effet, certains travaux ont montré que le courant de la critique sociale commence à

imprégner les musées scientifiques, soit avec des expositions qui invitent les visiteurs dans un début de démarche critique, soit avec des projets éducatifs et culturels innovants, inscrits dans la réalité d'une communauté (Fortin-Debart, 2004). Rappelons également que les musées de sciences sont en train de vivre un changement paradigmatique profond (Girault, 2003 ; Girault, Fortin-Debart, 2002), notamment avec l'avènement des questions socialement vives (Albe, Simonneaux, 2003). Dans la réalité, qu'en est-il vraiment ? Nous allons présenter ici un exemple de partenariat école-musée qui illustre d'une part la capacité à intégrer l'approche coopérative dans l'enseignement scolaire et confirme d'autre part l'évolution des musées de sciences vers une approche sociétale des sciences.

Ce projet, appelé Euroforum, a été organisé sur deux années (1999-2000) par le service d'action pédagogique et culturelle du Muséum national d'Histoire naturelle de Paris. Depuis plusieurs décennies, le Muséum National d'Histoire Naturelle est engagé dans des actions de conservation du patrimoine naturel, qui prennent en compte de nombreux travaux réalisés au sein des anciens laboratoires de recherche (le Muséum est actuellement organisé en départements de recherche). Un nombre important de ces chercheurs est regroupé au sein de l'Institut d'Ecologie et de Gestion de la Biodiversité (IEGB) qui soutient en France, le Ministère de l'environnement et du développement durable dans sa politique de conservation et de restauration du patrimoine naturel et de la diversité biologique. Enfin, depuis 1995, le Muséum accueille le Centre Thématique Européen pour la Conservation de la Nature qui a pour missions l'harmonisation, la collecte et la synthèse des données relatives au patrimoine naturel en Europe.

Forts de cette longue expérience, et pour marquer symboliquement le passage au troisième millénaire, les membres du service d'action pédagogique et culturelle du Muséum ont souhaité promouvoir collectivement une action de sensibilisation des jeunes européens à la gestion de notre environnement. Les discours des médias sur l'Europe étant notamment à cette époque très ancrés sur l'Europe monétaire d'une part et d'autre part sur la politique agricole commune, nous avons comme principal objectif d'échanger sur nos pratiques et représentations de l'environnement, en bref de débattre d'une Europe de l'environnement.

L'environnement « milieu de vie européen » qui soutenait notre attention était en réalité confondu à « l'environnement comme projet communautaire ». Nous souhaitons plus précisément réfléchir sur nos représentations sociales de l'environnement, susciter un questionnement, créer une dynamique propice à la construction d'outils cognitifs, en permettant aux adolescents de s'investir dans un travail de recherche (Girault, 2004).

À l'instar d'Aubé et David (2003), nous pensons qu'une bonne situation didactique doit tout d'abord impliquer divers acteurs à divers niveaux d'expertise. Notre projet Euroforum a permis à 450 élèves de 6 nationalités différentes (*allemands, espagnols, français, finnois, grecques, hongrois*) encadrés par 28 enseignants, et une quinzaine de personnes ressources de travailler sur un projet complexe, significatif pour les apprenants. Ces 450 élèves se sont divisés en 8 sous groupes (appartenant à deux ou trois classes différentes dont au moins une d'origine française) dont chacun a travaillé sur l'un des thèmes suivants : le développement urbain et ses conséquences ; l'action de l'Homme sur la biodiversité ; l'environnement et la biodiversité ; la transformation des paysages ; la biodiversité en question ; la qualité de l'air ; la ville idéale ; les déchets.

Cette communauté d'apprentissage s'est enfin inscrite dans la durée (deux ans), « afin de permettre une recherche d'informations sur plusieurs sources et des retours réflexifs sur la

démarche » (Aubé, David, 2003). Durant la première année les élèves ont collecté des informations propres à leur environnement proche dans le but de pouvoir, au cours de la deuxième année, effectuer des comparaisons avec les résultats obtenus par les élèves du même groupe vivant dans un pays différent. Les nombreux échanges effectués principalement par Internet (et le plus souvent en anglais avec de nombreuses difficultés), mais également au cours de voyages scolaires ont permis à ces jeunes européens de comparer leurs valeurs, leurs préoccupations, voire même leur législation sur l'environnement. Les 450 élèves ont eu l'occasion de présenter leurs travaux au Muséum National d'Histoire Naturelle pendant un Week-end de trois jours non seulement à l'ensemble de leurs camarades mais également aux promeneurs du Jardin des Plantes (site du Muséum). Ils ont également rédigé des textes collectifs (dans les 5 langues) qui sont regroupés dans un ouvrage : *Euroforum le livre blanc de l'environnement pour les générations futures*.

Il n'y a pas eu d'évaluation du projet. Cependant, nous avons remarqué que si les sujets retenus par les élèves et leurs professeurs étaient le plus souvent de nature biocentrique (c'est-à-dire lié à la nature), le texte final rédigé par des représentants des différentes classes traduit une approche bien plus sociale et critique, traduisant ainsi une évolution certaine de leurs représentations de l'environnement, ce qui était l'objet même de ce projet de communauté d'apprentissage.

En quoi donc ce projet s'inscrit-il dans l'approche coopérative, et par conséquent permet-il de confirmer des formes de médiation et d'éducation muséale inscrite dans cette approche ?

Tout d'abord, il est évident que ce projet permet de mettre en place un processus collectif, qui est établi à plusieurs niveaux :

- les élèves, de nationalités et cultures différentes ;
- les enseignants ;
- les familles ;
- des partenaires scientifiques et pédagogiques du Muséum national d'Histoire naturelle de Paris.

En fonction de chaque projet, des partenaires locaux ont été impliqués : des institutions scientifiques (le Muséum d'Histoire Naturelle de Crète, le verger conservatoire de Puycelsi), des associations (l'Association pour le Développement du Golfe d'Amvrakikos, l'Association de défense de l'environnement en Vendée – ADEV) etc. Les problématiques sont toutes locales, elles ont impliquées le plus souvent des enquêtes auprès de la population locale et des collectivités. Elles ont été le plus souvent établies selon un processus d'investigations critiques à propos du milieu de vie.

Enfin, le projet a débouché non pas sur des actions réelles mais sur des propositions d'action. Par exemple, une classe française d'un établissement situé sur le littoral vendéen a exprimé les propositions suivantes : « *guider les gens pour accéder aux plages, interdire le passage des véhicules dans les dunes, installer plus de poubelles, informer par documentation dans les lieux publics, expositions dans les écoles, déchetterie plus accessible* » (Collectif, 2000). Ces exemples de propositions montrent que les élèves sont tout à fait capables de faire des propositions raisonnées, à leur niveau, qui dans bien des cas pourraient amener les acteurs locaux à une réflexion plus élargie sur la question traitée.

Finalement, le projet Euroforum est un exemple de projet éducatif mené avec des classes scolaires qui illustre parfaitement la possibilité d'intégrer l'approche coopérative dans le cadre

de l'enseignement scolaire. Cet exemple montre qu'il ne peut s'agir que de projets qui s'étalent sur une durée relativement longue : une année semble le minimum.

Il semble cependant que deux aspects essentiels de l'approche coopérative telle que nous l'avons définie aient été négligés au cours de ce projet :

- une réflexion critique préalable sur le projet de la part des enseignants : quelle vision de l'environnement va-t-on privilégier au cours du projet ? Quelle est l'orientation du projet éducatif ? etc....
- un retour sur l'action : y a-t-il eu de véritables changements dans les réalités environnementales abordées au niveau des représentations des élèves et/ou celui du niveau de la pratique professionnelle des enseignants ? Les communautés d'apprentissage mises en place (élève, collectivités, associations) ont-elles continué à s'engager dans une démarche éducative ?²

Ce projet Euroforum, est donc un projet ponctuel et contextualisé dans une certaine problématique (les représentations culturelles liées à l'environnement). Il illustre néanmoins ce que peut donner un réel projet d'éducation à l'environnement inscrit dans une approche coopérative. Nous allons à présent voir un autre type de projet pédagogique que peut adopter tout établissement scolaire, quel que soit le niveau d'enseignement.

Les Agendas 21 d'établissements scolaires

L'agenda 21 local est une démarche à l'échelle d'un territoire, qui vise à élaborer et faire vivre un programme d'actions en faveur du développement durable. Cette démarche est inspirée de l'Agenda 21 tel qu'il a été proposé lors du sommet de Rio en 1992. Selon ces mêmes principes, on parle aujourd'hui d'Agenda 21 d'établissement scolaire. Les retours d'expérience des premières classes engagées dans cette perspective soulignent la possibilité de mettre en œuvre de véritables projets complexes...

L'Agenda 21 d'établissement scolaire n'est donc pas un label, mais une démarche éducative qui s'inspire de la démarche des Agendas 21 locaux. Dans le cadre d'une collaboration avec les éditions Nathan et l'association Comité 21 qui ont mis en place un programme commun d'éducation au développement durable³, nous avons élaboré une stratégie pédagogique de mise en œuvre d'Agenda 21 d'établissement scolaire⁴ (Fortin-Debart, Sacquet, 2004). Par ailleurs, nous allons au cours de l'année 2004-2005 travailler dans le cadre d'une recherche collaborative avec cinq classes de primaire qui s'engagent dans un projet d'Agenda 21 d'établissement scolaire⁵.

² On peut noter cependant le fait que nous avons organisé une formation des enseignants sur ce sujet et que nous les avons fait réfléchir sur leurs propres représentations sur l'environnement. Par manque de temps sur place et compte tenu des difficultés linguistiques, ces éléments n'ont pas été suffisamment valorisés. Pour les mêmes raisons, le questionnaire qui était prévu à la fin de l'opération (fin de l'année scolaire) aussi bien à destination des élèves (fin du collège pour les élèves français issus de classe de troisième) que des professeurs n'a été rempli que par très peu de protagonistes ce qui rend caduque son utilisation en terme d'évaluation. Enfin nous avons tenté d'effectuer une évaluation de cette opération avec un recul de deux ans, mais il était impossible de retrouver les élèves, et certains enseignants avaient changé d'établissements d'affectation, d'autres n'ont pas pris le temps de répondre au questionnaire...

³ Cf. site eduquer-au-developpement-durable.com

⁴ Cf. site eduquer-au-developpement-durable.com

⁵ Participeront à cette recherche collaborative plusieurs enseignants du primaire du département des Ardennes - Catherine Lapérouse (CP), Pierre Bouvard (CP/CE1), Marie-Thérèse Colas (CE2), Martine Heydari (CP), Marie-Hélène Lambert (sous réserve-CP)- et deux chercheurs de l'équipe de recherche du Muséum -Yves Girault et Cécile Fortin-Debart.

Plus précisément, l'Agenda 21 d'établissement scolaire repose 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 etc. Ces plans d'actions répondent aux grands axes d'engagement du développement durable : la consommation responsable, la solidarité locale et internationale, la diversité biologique et culturelle etc. Par exemple, un établissement peut initier un Agenda 21 en abordant dans un premier temps un projet relatif à la consommation responsable : dans cette perspective, à partir d'enquêtes et de propositions effectuées par les élèves, et en concertation avec les acteurs impliqués, l'établissement va s'engager à favoriser des achats responsables (« écologiques » et éthiques) pour la cantine, la collation, le matériel et les fournitures scolaires, et à réduire les consommations d'eau et d'énergie. Divers thèmes sont ainsi abordés : le commerce équitable, les déchets, l'eau, l'énergie, l'alimentation etc.

Le projet peut également être bâti autour d'un lieu spécifique de l'établissement scolaire (cantine, bibliothèque, salles de classe etc.). Par exemple, un projet de rénovation de la cantine peut constituer l'occasion d'envisager ce lieu selon plusieurs axes d'engagement : respecter la diversité culturelle liée à l'alimentation et notamment les habitudes alimentaires des uns et des autres, favoriser la consommation durable dans les choix du mobilier, identifier les modes de production agricole responsables et solidaires pour l'approvisionnement, favoriser l'équilibre alimentaire dans les choix des menus et s'informer sur la traçabilité des aliments, favoriser le confort au niveau du bâtiment (établir un lieu agréable et convivial), envisager des éclairages et des systèmes de chauffages économes, participer à la solidarité locale (partenariat avec une banque alimentaire locale pour récupérer les aliments non consommés) etc.

Tel que nous la proposons, la stratégie d'Agendas 21 d'établissement scolaire (Fortin-Debart, Sacquet, 2004) correspond bien aux principes de l'approche coopérative et souligne donc certaines caractéristiques de son intégration dans l'enseignement scolaire.

En effet, la stratégie proposée invite dans un premier temps les acteurs du projet à commencer par une réflexion critique, dans une double perspective éducationnelle et environnementale. Lors de l'étape préalable qui consiste à organiser le pilotage de l'Agenda 21, nous conseillons aux enseignants de se questionner sur le développement durable et en particulier sur cette démarche innovante qui consiste à envisager dans un projet éducatif les dimensions sociales, environnementales et économiques de l'établissement scolaire.

Il est ensuite conseillé de développer cette démarche critique avec les élèves en tentant de les emmener à se questionner à propos de leur cadre de vie et de leurs moyens d'action en faveur de ce cadre de vie. Dans cette perspective, une discussion collective au sein de la classe permettra d'une part de faire émerger les représentations des élèves et d'autre part de « problématiser » le projet.

A l'école, la discussion peut reposer sur l'observation de photos. Le professeur peut également demander aux élèves de dessiner leur cadre de vie. Pour des niveaux supérieurs, le professeur pourra inviter les élèves à lire un article ou l'extrait d'un livre qui aborde une problématique socio-environnementale d'actualité, si possible en liaison avec le cadre de vie des élèves. Le professeur peut alors poser des questions telles que :

- Quel est le problème évoqué ? Vous sentez-vous concerné ? Pensez-vous pouvoir agir à votre niveau ?

- Plus généralement, quels sont pour vous les problèmes les plus importants sur notre planète ? Lesquels concernent notre cadre de vie (ville, village, région) ?
- Qui est responsable ? Qui peut agir ?

Cette série de questions doit amener les élèves à problématiser la situation, c'est-à-dire à envisager l'ensemble des individus de la communauté éducative élargie (élèves, enseignants, familles, acteurs économiques et associatifs, élus) comme des agents de transformation des réalités qui posent problème dans leur cadre de vie... Se pose alors la question suivante : quelles sont les réalités qui posent problème dans et autour de l'établissement scolaire ? Pour répondre à cette question, les élèves vont établir un diagnostic. Il s'agit plus précisément d'établir, pour l'échelle d'action que l'on s'est donné un état des lieux : quel est le patrimoine naturel, écologique, économique, social, culturel de l'établissement scolaire ? Quels sont ses atouts, ses forces ? Quels sont les problèmes (sociaux et environnementaux) le plus souvent rencontrés dans le cadre de vie des élèves ? L'objectif est de mieux connaître la situation et d'identifier les grandes lignes de progrès à engager. Différents moyens d'investigations peuvent être mis en place : enquêtes, témoignages, observation, recherche documentaire etc.

Ces premières étapes de la stratégie proposée s'inscrivent bien dans une approche critique à la fois du projet éducatif mais aussi des réalités socio-environnementales propres au cadre de vie. Le projet est ainsi ancré dans le territoire : il concerne des réalités sociales, environnementales et/ou économiques relatives au cadre de vie des élèves : leur établissement scolaire, leur quartier, leur village etc. Mais surtout, il implique les acteurs locaux et les différents adultes agissant dans et autour de l'établissement scolaire. Comme nous l'avons déjà vu, cela signifie que dans cette démarche éducative il est sous-entendu que l'éducation au développement durable ne peut être du seul ressort de l'école : elle repose sur une responsabilité partagée entre les enseignants, les collectivités territoriales, les associations, les familles etc... De nombreuses catégories d'acteurs sont ainsi susceptibles d'être associées au futur plan d'actions Agenda 21 : les élèves, les enseignants, les parents, les personnels non enseignants (agents d'entretien, agents de laboratoire, gestionnaires, cuisiniers...), la structure administrative de rattachement (rectorat, inspection académique), les entreprises à proximité du site scolaire, le maire, les élus et les services de la commune, le conseil municipal d'enfants quand il existe, les associations de quartiers, les associations d'environnement et de solidarité, les services de l'Etat, les acteurs économiques, les médias locaux, les différentes institutions muséales et culturelles s'il y en a... Dans cette perspective, les Agenda 21 d'établissement scolaire sont idéalement intégrés dans les Agenda 21 locaux, dans les contrats de ville (dans le volet éducation), ou bien encore dans des contrats éducatifs locaux qui regroupent différents acteurs autour d'un même projet éducatif.

Le projet répond également à une autre caractéristique de l'approche coopérative : il repose sur un processus d'investigations collectives qui implique des moments de coopération, des moments de concertation etc. Ainsi, le diagnostic est réalisé par tous les élèves, qui coopèrent ; le choix des axes d'engagement est établi au cours d'une séance de concertation qui rassemble les différents acteurs de l'Agenda 21 (élèves, enseignants, divers partenaires). Ce temps de concertation peut se dérouler de plusieurs manières : soit sur le temps de vie scolaire, tous les élèves sont impliqués et on procède par exemple à un vote à main levée ; soit par questionnaire distribué à tous les élèves impliqués, dans ce cas, les résultats sont rapidement affichés pour être connus de tous.

Il est également important de définir lors de cette première séance de concertation les moyens d'expression des élèves : comment les élèves peuvent-ils partager leurs idées, exprimer leurs

souhaits, leurs préférences, leurs remarques ? Divers moyens peuvent être mis en place et il appartient à l'ensemble des acteurs d'en choisir un parmi les moyens possibles pour chaque établissement : boîte à idées, radio de l'établissement, journal de bord...

L'objectif final de tout Agenda 21 d'établissement scolaire est d'établir un plan d'action, c'est à dire une série de mesures concrètes à mettre en œuvre dans un premier laps de temps (douze mois ; dix-huit mois...). Pour chaque action seront précisés : les objectifs ; l'action ; le délai de réalisation ; les partenaires associés à la mise en œuvre ; le budget et financement éventuels ; le pilote de l'action.

Enfin, la stratégie proposée invite les acteurs du projet à établir un retour sur l'action. Par exemple, le plan d'action doit être régulièrement évalué, notamment à travers le suivi des indicateurs d'objectifs et les indicateurs de résultats. Un Agenda 21 s'appuie effectivement sur deux types d'indicateurs :

-des indicateurs d'objectifs : par exemple, achat pour la cantine scolaire de 100% de viande d'origine biologique, à échéance de trois ans ;

-des indicateurs de résultats : pourcentage d'augmentation d'achat de viande bio, dans le cadre du 1^{er} plan d'actions.

Le plan d'action doit donc être évalué et actualisé régulièrement. Ainsi, à l'issue du 1^{er} plan d'actions, on évalue les résultats obtenus, on réoriente s'il le faut les actions à poursuivre et on rédige le 2^{ème} plan d'actions, selon le même principe de concertation et de démarche. Chaque année, on évalue les résultats obtenus et on précise à quel moment l'objectif général du plan d'action est atteint.

Mais le retour sur l'action est également envisagé dans une perspective éducative : le cheminement proposé n'a de sens que s'il débouche au final sur un nouveau questionnement à propos de la situation problématisée au départ : il s'agit de se questionner sur les impacts réels de l'Agenda 21 au regard des dimensions sociales, culturelles et environnementales de l'établissement, sur les liens entre le local et le global (en quoi, l'Agenda 21 d'établissement scolaire participe aux changements globaux nécessaires ?), sur les principes de participation et de concertation.... Ce retour sur l'action constitue ainsi l'occasion d'une part de définir ce qu'est le développement durable et d'autre part de porter un regard critique sur le projet. Par exemple, voir les questions que l'Agenda 21 d'établissement scolaire n'aborde pas, ce qui permet de faire des liens et de maintenir la complexité.

D'un point de vue plus pédagogique, l'évaluation est également indispensable pour mesurer la progression des élèves et valider leurs acquis. Mais au-delà, elle permet de garder une trace du projet, des difficultés rencontrées ; elle constitue ainsi un « savoir » sur la pratique qui a une valeur pédagogique inestimable. Ces évaluations permettront à d'autres enseignants désireux de s'engager dans de tels projets de bénéficier de l'expérience de professeurs déjà engagés dans un Agenda 21 d'établissement scolaire.

L'évaluation peut être envisagée à différents niveaux selon les projets :

- l'évaluation des connaissances acquises, des comportements (initiative personnelle, autonomie etc.) et des changements de représentations chez les élèves ;
- l'auto-évaluation du projet par les élèves ;
- l'évaluation du projet par les enseignants.

Conclusion

Pour conclure, nous souhaitons citer ici les propos de Sauvé et al. (2001) : « *imaginons une école qui s'ouvre sur les réalités du milieu de vie et qui interagit avec la communauté environnante. L'enseignant y accompagne les élèves pour qu'ils acquièrent des savoirs pertinents, qui ont une réelle signification pour eux et qui les aideront à mieux vivre au sein de leur milieu, à valoriser leur culture et à s'ouvrir sur le monde. Dans cette école, les élèves, les enseignants, les parents et les autres membres de la communauté apprennent ensemble, les uns des autres, et travaillent collectivement à améliorer ou à maintenir la qualité des conditions de vie dans leur milieu. (...) Une telle école est possible* ».

Les exemples précédents, tout comme nombre d'autres projets, prouvent en effet qu'une telle vision de l'éducation relative à l'environnement est possible. Citons encore à titre d'illustration le mouvement lancé au début des années 1990 au Québec, les Etablissements Verts Brundtland⁶, qui aujourd'hui rassemble près de 800 établissements. Ce projet s'inscrit dans la perspective d'une éducation pour un avenir viable et repose sur 6 principes directeurs dans lesquels les établissements s'engagent : réduire la consommation des ressources, réutiliser les biens, recycler les produits, réévaluer les systèmes de valeurs, restructurer les systèmes économiques, redistribuer les ressources.

L'analyse de l'ensemble de ces projets souligne à la fois la complexité et l'exigence d'une telle approche mais également toute la richesse des connaissances construites par les élèves eux-mêmes, des liens créés entre différents partenaires etc. Reste la problématique de la pérennisation de tels projets au sein de l'enseignement scolaire afin qu'ils ne constituent pas une anecdote dans le cursus des élèves mais réellement l'occasion de faire émerger des communautés d'apprentissage et de pratique qui œuvrent pour un objet commun : l'environnement. L'inscription de telles démarches dans les projets d'école ou d'établissements nous semblent constituer une voie à approfondir...

Références bibliographiques

- Albe V., Simonneaux L., (2003). Procès sur les téléphones mobiles : impact sur la réflexion épistémologique d'enseignants, in *Actes des 3èmes rencontres scientifiques de l'ARDIST*.
- Bertrand Y., 1998, *Théories contemporaines de l'éducation*, 4^{ème} édition, Montréal : Editions Nouvelles.
- Aubé M., David R., (2003). Le programme d'adoption du "Monde de Darwin" : une exploitation concrète des TIC selon une approche socioconstructiviste, In A. Taurisson et A. Senteni (dir.), *Pédagogies.net : l'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp.46-72.
- Collectif, 2000, *Le livre blanc de l'environnement pour les générations futures*, Paris : Muséum national d'Histoire naturelle.
- Dillenbourg, P., Poirier, C. et Carles L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme. In A. Taurisson et A. Senteni (dir.), *Pédagogies.net : l'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, pp.11-47.
- Fortin-Debart C., (2004). *Le partenariat école-musée pour une éducation relative à l'environnement*. Paris : L'Harmattan

⁶ Cf. site www.evb.csq.qc.net

- Fortin-Debart C., Sacquet A-M., (2004). *Un projet pédagogique pour le développement durable : l'Agenda 21 d'établissement scolaire*, Editions Nathan, Comité 21.
- Guilbert L., Gauthier B., (1998-1999). La réflexivité en éducation environnementale : l'émergence d'une nouvelle orientation ? In *Education relative à l'Environnement*, Vol 1, Montréal : Université du Québec à Montréal, pp. 217-223.
- Girault Y., (2004). Des recherches collaboratives aux communautés d'apprentissage en ERE : des situations de co-construction de savoirs en ERE, in *actes du Colloque ACFAS, Montréal : Université du Québec à Montréal, Mai 2004*.
- Girault Y., (2003). Le musée de sciences : d'un parti pris épistémologique à la prise en compte des publics, Girault Y. (dir.). *L'accueil des publics scolaires dans les musées, aquariums, jardins botaniques, parcs zoologiques*, Paris : L'Harmattan, pp. 15-50.
- Girault Y., Fortin-Debart C., (2002). « Le musée forum : un difficile consensus : l'exemple du Muséum National d'Histoire Naturelle », *Quaderni*, 46, *La science dans la cité*, Paris, La Sorbonne, Gentilly, Editions Sapiienta, p. 147-162.
- Girault Y. (1991). Analyses descriptives de bandes dessinées sur l'éducation relative à l'environnement. *Actes des XIII JIES, Ecole et médias face aux défis de l'environnement*, pp.495-500.
- Liarakou G., Flogaitis E., (2000). Quelle évaluation pour quelle éducation relative à l'environnement, In *Education Relative à l'Environnement*, Vol.2, Luxembourg : Fondation Universitaire Luxembourgeoise, Montréal : Université du Québec à Montréal, pp.13-29.
- Orellana I. (1998-1999). La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : une nouvelle stratégie dans un processus de changements éducationnels. In *Education relative à l'Environnement*, Vol. 1, Montréal : Université du Québec à Montréal, pp.225-231.
- Perret-Clermont A-N., (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne : Peter Lang.
- Robottom I., Hart P. (1993). *Research in environmental education*. Deaking, Australie : Deaking University Press.
- Rooney E., Larochelle M. (1998-1999). Esquisses des types de recherche dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement. In *Education relative à l'Environnement*, Vol. 1, Montréal : Université du Québec à Montréal, pp.171-178.
- Sauvé L., (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal : Editions Guérin.
- Sauvé L. et al. (2001). *L'éducation relative à l'environnement. Ecole et communautés : une dynamique constructive*, Montréal : Editions Hurtubise.
- Sauvé L., (2002). 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, pp.1-4.