

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

Angela Barthes & Pierre Champollion

UMR ADEF

Résumé

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 ». Elle en efface les contenus éducatifs aux dépens d'une valorisation territoriale laquelle « auto légitime » quelque peu, en tant que prescripteurs de contenus, les acteurs de terrain. 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.

Mots clés

Contexte, éducation au développement durable, éducation à l'environnement, territoire, territorialité, espace à dominante rurale

Introduction

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 & Mériadeau, 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 & Passeron, 1964, 1970). A 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 & Mingat 1988, Bressoux, 1994) dont les impacts sur la réussite scolaire ont été successivement identifiées et mesurés. C'est grossièrement à la même époque que les chercheurs de la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère français de l'Education nationale (Davaillon & Oeuvrad, 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.

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 montré 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.

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

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

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; Ben Ayed & Broccolichi, 2007; Mezeix & Grange, 2008). Dans ce dernier cadre se sont de plus en plus développées, dans le cadre de l'Observatoire de l'école rurale (OER)¹, 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 (2003). 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, 2008; Champollion, 2010a). Cette dimension a été introduite à la fin des années 1990, le sociologue B. Lahire, en parlant de territoires « rêvés » à côtés 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, 2006), 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. A 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 relatifs au social et à l'institutionnel.

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

Avec l'émergence, dans les années 1990 en France de l'« éducation à l'environnement » (Girault & Sauvé, 2008) puis de l'« éducation au développement durable », semble se profiler un nouveau lien entre éducation et territoires. Celui-ci reprend partiellement des perspectives déjà légèrement entrouvertes dès les années 1970 au sein de la Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale (DATAR), puis de l'enseignement agricole dans les années 1990 en France à savoir la construction d'une offre de formation territorialisée - participation des établissements en tant qu'acteurs au développement local, etc. (institutionnalisée par la loi Rocard de 1985). Cette posture modifie quelque peu la position, jusqu'ici dominante dans les SDE, relative aux contextes éducatifs territoriaux.

En effet, depuis la mise en place d'une « forme scolaire » (Vincent, 1994; Monjo, 1998) essentiellement centrée sur les notions et les valeurs à transmettre, s'était opéré un effacement progressif des particularismes locaux et territoriaux dans l'école française des XIXème et XXème siècles. Plus tard, la « didactisation » des contenus scolaires (1960-1990) liée à la massification scolaire (Merle, 2009) a orienté les flux d'investigation majeurs vers la recherche des déterminants contextuels sociologiques et, dans une moindre mesure, territoriaux. Avec l'émergence « des éducations à » (Audigier & 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 « éducations à » ont donc eu aussi des conséquences curriculaires, en raison notamment de leurs dimensions subjectives, voire idéologiques. Au-delà, elles ont également eu des répercussions sur les relations entre l'école et son territoire environnant. L'éducation au développement durable introduite dans une période historique de grande « pression » économique constitue un pas supplémentaire et montre comment le territoire n'est plus aujourd'hui seulement vu uniquement comme un contexte, mais devient un acteur éducatif. L'EDD se profile aujourd'hui comme facteur de développement territorial et de croissance économique.

Il s'opère alors un changement des logiques éducatives liant éducation et territoires que Bernard Hillau et Georgie Simon énoncent partiellement dans les termes suivants : « Comment dépasser une conception traditionnelle du territoire qui limiterait son rôle à celui d'un espace support ? L'enjeu important du développement durable des territoires invite à dépasser le cadre restreint de mise en correspondance mécanique entre type de formation et type d'emploi » (Hillau & Simon, 2010). Cette vision est aujourd'hui appuyée par Vincent Piveteau qui va, lui, un peu plus loin. La problématique « éducation et territoire » s'inscrit pour lui dans « le triptyque territoire-formation-développement à revisiter par les temps changeant » (Piveteau, 2010).

Or, force est de constater qu'aujourd'hui, l'éducation au développement durable fait le choix d'asseoir sa légitimité sur des dynamiques locales entraînant l'amorce de changement de logiques éducatives qui s'opère actuellement entre l'éducation et son territoire. Ce renouvellement de logiques éducatives constitue à nos yeux un processus nouveau, non encore véritablement et complètement appréhendé par les sciences de l'éducation, qui reste donc à étudier. Cette modification de logique éducative, formalisée par l'émergence de

l'éducation au développement durable, pose question au niveau des effets curriculaires des territoires, des enseignements dispensés, de la « co-construction » des savoir-faire et des savoirs sur les territoires, notamment ruraux. Cette construction s'opère dans un contexte particulier politico-institutionnel dont nous décrivons ci-après les principaux aspects.

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

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 & Brunelle, 2003).

En France, la négociation collective appelée « Grenelle de l'environnement » rassemblant Etat, 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 auprès 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.

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 de partenariat de développement mutuel (Leininger, 2009). Cette posture suscite de nombreuses réserves tant d'un point de vue 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.

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, 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 & 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 insertion sociale de l'université et justifié par une volonté affichée d'éducation au développement durable conjointe.

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.) et justifie sa position éducative par l'apprentissage dit citoyen. En situation multipartenaire, 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 reconductibles, à travers desquelles l'examen des expériences réussies contribue à orienter les expériences suivantes. La seconde forme est celui 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 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 » (Jacqué, 2002). 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.

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

2.1 Cadre, description et objectifs du projet présenté

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 projet 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.

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 le fonctionnement montre de grandes similarités avec le projet dignois, avec les spécificités territoriales. Les motivations affichées par le projet dignois concernent les enjeux globaux de développement durable dans un contexte territorial spécifique, qui va servir de ce fait non plus seulement de contexte, mais encore de raison d'exister au projet. Nous citons (Appel à projet « éducation à l'environnement urbain et écomobilité scolaire en Provence-Alpes-Côte d'azur ») : « 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 ». 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.

Ce projet, conduit entre 2008 et 2011, a provoqué un regroupement de cinq établissements scolaires, d'une université, de huit institutions locales (Conseil général, Mairie,...) et de nombreuses composantes associatives. L'inscription du public scolaire et universitaire dans un projet d'écomobilité est induit 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, ...) pouvant accompagner les projets locaux d'écomobilité ». Le programme d'actions a ensuite servi de base à l'inscription institutionnelle de l'EDD dans l'école et partiellement à l'université.

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. 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 dingois. 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.

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 effectué 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.

2.2 Approche méthodologiques suivie et principaux résultats obtenus

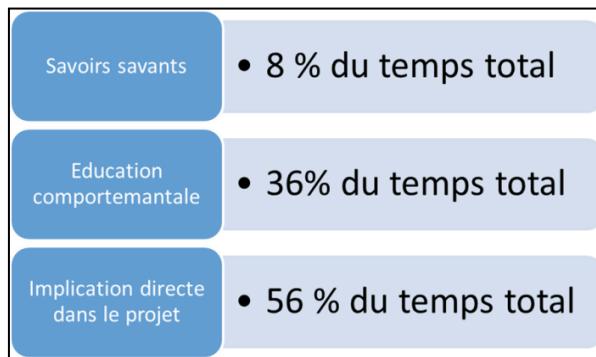
A partir de cette problématique, le projet a été scientifiquement suivi et décortiqué par les chercheurs encadrants du point de vue de ses réalisations pédagogiques. La démarche a impliqué de rassembler l'ensemble des contenus enseignés, les supports utilisés, puis les productions des élèves et des étudiants. 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.

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 (5.500 questionnaires ont été distribués et relayés par les étudiants, élèves et enseignants, 1.823 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. 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 sollicité pour aider à la réalisation concrète du travail, à la fois 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.

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 (fig.1).

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



Il convient de noter que le constat local établi à partir de ce projet digne corrobore globalement celui qui a été développé par Lucie Sauvé (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 comment le territoire n'est plus seulement un contexte pouvant influencer les résultats scolaires, mais qu'il devient pleinement un acteur éducatif, en ce sens qu'il influe plus ou moins directement sur le curriculum.

3. Prolégomènes au renouvellement de la problématique « éducation et territoire »

3.1 Vers un renouvellement des logiques éducatives dans certains cas

A 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 que 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.

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 (Sauvé, 2010) 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.

Aujourd'hui, comme en témoigne l'exemple de l'expérience digneise relatée ici, les acteurs sociaux (souvent associatifs) font leur entrée dans la prescription des contenus scolaires, puisque 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 en charge 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 10^{ème} du temps total consacré à l'EDD.

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 loin derrière les questions de l'aménagement durable du territoire. Cet aspect n'apparaît bien sûr pas dépendant des contextes territoriaux ès-quality, 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 digneise 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 & Beauvois 1998; Joule & Py, 1999; Joule 2000, Joule & Bernard, 2007).

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).

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

Le développement rapide de l'importance et l'évolution progressive de la « notion » officielle de l'éducation relative à l'environnement (ERE) se sont effectuées 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.

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 (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-Sisitka, 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 et al., 1992). Cette posture « développementaliste » développée dans les territoires ruraux pose évidemment la question de la finalité de l'éducation et par conséquent de ses aspects curriculaires.

Les questions de développement durable liées aux territoires - ici essentiellement ruraux - apparaissent, d'après l'étude digneise, comme des « déclencheurs » institutionnels potentiels de projets d'éducation au développement durable. A 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.

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 conséutivement 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 des 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.

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 existants, forts nombreux, de l'éducation relative à l'environnement. A 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 Dorothée 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 tel, des appuis au développement de l'éducation au développement durable prise dans son sens comportemental réduit, pour l'essentiel, aux gestes écocitoyens. A l'inverse, cette facilité de mise en œuvre diminue considérablement les temps de réflexion alloués à la mise en œuvre d'une véritable d'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.

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'Etat 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'Education 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

A la lumière de l'exemple digne 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.

Au bout du compte, la prise en compte de la dimension territoriale par les SDE s'enrichit du renouvellement paradigmatic 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*, ESF éditeurs.
- ARRIGHI J.-J. (2004). « Les Jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable ». *Formation-Emploi*, n° 87
- AUDIGIER, F. et TUTIAUX-GUILLOON, N. (2008). « Compétences et contenus. Les curriculums en questions ». In Bruxelle, *Perspectives en éducation et formation*, De Boeck, 224 pages.
- BEN AYED, C., BROCCOLICHI, S., MATHEY-PIERRE, C. & TRANCART, D. (2007). « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite scolaire des élèves». *Education & Formations*, n° 74
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970). *La Reproduction, Éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris: Editions de Minuit
- BOZONNET, J.-P. (1992). *Des Monts et des mythes. L'imaginaire social de la montagne.* Grenoble : PUG, 294 p.
- BRESSOUX, P. (1994). « Les Recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 108
- BRUXELLE, Y. (2006-2007). « Le partenariat, entre réticences et fascination : quels questionnements éthiques pour l'institution scolaire ? ». *Education relative à l'environnement. Regards. Recherches. Réflexions*, vol 6, pp.159- 178
- CAILLOUETTE, J. et al. (2007). « Territorialité, action publique et développement des communautés ». *Economie et solidarités*, 38, 1, pp. 9-23
- CARO, P. (2006). « La Dimension spatiale des systèmes emploi-formation ». *L'Espace géographique*, n° 3, pp. 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). « La Territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux et montagnards : de l'impact du territoire à l'effet de territoire ». *Education & formations*, n° 77, *L'Orientation*
- CHAMPOLLION, P. (2010). « 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*, n° 3, *L'orientation : une problématique renouvelée*. Université de Lille1 – CEPP – CIREL-TRIGONE, pp. 53-76.

- CHAMPOLLION, P. (coord.) (2010). Symposium « Education au développement durable et territoires ». In *Actes du Congrès international Actualité de la Recherche en Education et Formation* 2010. Genève.
- CHARLOT, B. (1994). *L'école et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris, Ed. Armand Colin
- CHAUVIGNE, C., COULE, J-C. (2010), L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie*, N° 172
- DATAR (2003). *Quelle France rurale pour 2020? Contribution à une nouvelle politique de développement rural durable*.
- DAVAILLON, A. & OEUVRARD, F. (1998). « Réussit-on à l'école rurale ? ». *Cahiers Pédagogiques*, n° 365, pp 33-35
- DEBARBIEUX, B. (2008). « Construits identitaires et imaginaires de la territorialité : variations autour de la figure du montagnard ». *Annales géographiques*, 660-661, pp. 90-115
- DEROUET, J.-L. (1992). *Ecole et justice. De l'inégalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Métailié
- DURU-BELLAT, M. & MINGAT, A. (1988). « Le Déroulement de la scolarité : le contexte fait des différences ». *Revue Française de Sociologie*, n° 29, pp. 649-666
- GRELET, Y. (2004). « La Reproduction sociale s'inscrit dans le territoire ». *Formation-Emploi*, n° 87. Paris : La Documentation Française
- GIRAULT, Y. & SAUVE L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation au développement durable, croisements, enjeux et mouvances ». *ASTER* n° 46, p. 1-21.
- GUMUCHIAN, H. & MERIAUDEAU, R. (1980). « L'Enfant montagnard...son avenir ? ». *Revue de Géographie Alpine*, n° hors-série, pp. 69-125
- GUMUCHIAN, H. (2001). « Ecole, territoire et développement durable ». In *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Tome 1, *Espaces ruraux et réussites scolaires*. Besançon : Presses universitaires franc-Comtoises
- HILLAUX, B. & SIMON, G. (2010). Compétences et développement des territoires : contextes, viviers, acteurs, Développement des territoires et formation (2). *Revue éducation permanente* n°185 - 2010-4
- JACQUE, M. (2002). *L'éducation à l'environnement. Vulgarisation de l'écologie scientifique et diffusion du mode de pensée environnemental*. Thèse de l'université de Provence
- JICKLING, B. (2006). *Environmental education, taking stock and looking ahead*. Actes du 3e Congrès mondial d'éducation relative à l'environnement, Turin, Octobre, 2005
- KAYSER B., (1990). *La Renaissance rurale : sociologie des campagnes du monde occidental*. Collection U, A. Colin, Paris, 316 p.
- LE BERRE, M. (1992). « Territoires ». In BAIILY, A., FERRAS, R. & 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, 2009.

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 ». In Weiss K. & Girondola F., *Psychologie du développement durable*. Paris : Editions In Press.

MEZEIX, J.-F. & 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». *Education & Formations*, n° 77

MERLE, P. (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte

MONJO, R. (1998). « La forme scolaire dans l'épistémologie des sciences de l'éducation ». *Revue française de Pédagogie*, no125, pp. 83-93

PIVETEAU, V., (2010). « Territoire-formation-développement : un triptyque à revisiter par temps changeant, Développement des territoires et formation (2). *Revue éducation permanente* n°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*, n° 49-50

SAUVE, L., BERRYMAN, T., & BRUNELLE, R. (2003). « Environnement et développement : la culture de la filière ONU ». In Sauvé, L. et Brunelle, R. (Dir.). *Environnements, Cultures et Développements. Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 4, 33-55.

SAUVE, L. (2000). « L'éducation relative à l'environnement – Entre modernité et post-modernité : les propositions du développement durable et de l'avenir viable ». In Jarnet, A. & Jickling, B., 2000

SAUVE, L. (2002). « Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis ». *Education relative à l'environnement Regard. Recherches. Réflexions*, vol 3, pp.21-35

SAUVE, L. (2006). « L'organisation et la structuration du secteur de l'éducation en réponse au programme onusien du développement durable ». In *Former et éduquer pour changer nos modes de vie, Liaison Energie/Francophonie*, n° 72, 12, pp. 33-41

SAUVE, L. (2006). « Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement ». *Chemin de Traverse*, Solstice d'été 2006, pp. 51-62.

VINCENT, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon

VANIER, M. (2007). « Introduction au débat ». In *Les Entretiens de la Cité des Territoires. Territoires, territorialité, territorialisation : et après ?*, Colloque interdisciplinaire international, Grenoble : 7-8 juin 2007

VAN ZANTEN, A. (2001). *L'Ecole de la périphérie. Scolarité et ségrégations en banlieue*. Paris : PUF

¹Devenu en 2009 « Observatoire éducation et territoire » en 2009 en raison de l'élargissement de son champ d'investigation à tous les types de territoires.

²Cf. la segmentation spatiale établie en 1996-1998 par l'INSEE et l'INRA (Champsaur, 1998).

³Ce 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.