

Réforme des curricula et pédagogisation des problèmes sociaux. L'exemple de l'Éducation en vue du développement durable¹

Méliné Zinguinian

Candidate au doctorat en sciences sociales
Université de Lausanne / Haute école pédagogique Vaud

Résumé

L'Éducation en vue du développement durable [ÉDD] entre dans le curriculum des cantons suisses francophones en 2008. Comment a-t-elle acquis la légitimité suffisante pour pénétrer le plan d'études? Quelle place occupe-t-elle dans la réforme en cours, initiée en vue de l'harmonisation de la scolarité obligatoire de ces cantons? À partir d'une analyse de documents et d'entretiens effectués auprès d'acteurs impliqués dans sa mise à l'agenda, cet article aborde un aspect du processus de légitimation en explorant les enjeux explicites et implicites de cette réforme. En montrant le rôle joué par la construction collective du développement non durable comme un problème social et de l'ÉDD comme réponse, cet article présente in fine cette éducation comme au cœur d'un enjeu implicite qui vise la pédagogisation d'un problème social.

Mots-clés

Éducation en vue du développement durable [ÉDD]/Curriculum/ Pédagogisation/Système scolaire/Problème social/Suisse romande

Introduction

En 1992, 181 pays dont la Suisse ratifient un plan d'action formalisant l'engagement à l'élaboration d'une Éducation en vue du développement durable² [ÉDD] lors du Sommet de la Terre mis sur pied par l'Organisation des Nations Unies [ONU] à Rio de Janeiro. Dans ce texte, l'ÉDD est présentée comme « essentielle [...] pour susciter une conscience des questions écologiques et éthiques, ainsi que des valeurs et des attitudes, des compétences et un comportement compatibles avec le développement durable, et pour

¹ La recherche présentée ici est issue d'un mémoire de maîtrise universitaire (Zinguinian, 2012) qui fournira au lecteur de plus amples informations tant méthodologiques que théoriques et des axes d'analyses non énoncés ici.

² L'acronyme ÉDD est utilisé tant pour parler d'Éducation en vue du développement durable, d'Éducation au développement durable, d'Éducation pour le développement durable, d'Éducation au service du développement durable, d'Éducation vers le développement durable, d'Éducation en vue d'un développement durable. Éducation en vue du développement durable est la dénomination employée par la majorité des interlocuteurs rencontrés, c'est pourquoi elle est mentionnée en introduction de ce texte. Afin de ne pas privilégier une dénomination plutôt qu'une autre, seul l'acronyme sera utilisé dans la suite de cet article. Pour une discussion sur les diverses dénominations employées par les acteurs interrogés, voir Zinguinian (2013, p. 81-82).

assurer une participation effective du public aux prises de décisions » (ONU, 2004, art. 36.3). Seize ans plus tard, en 2008, cette éducation fait son entrée officielle dans le plan d'études de la scolarité obligatoire des cantons suisses francophones (romands). Elle y est présentée comme une approche interdisciplinaire, une grille d'analyse permettant d'appréhender le monde de manière complexe en articulant les dimensions sociales, économiques et environnementales, mais aussi comme ressortant d'une responsabilité citoyenne et d'une vision à long terme en matière de prises de décisions.

Entre 1992 et 2008 l'ÉDD a acquis la légitimité suffisante pour pénétrer ce plan d'études. En bref, elle a fait l'objet d'une croyance collective en sa justesse et son acceptabilité pour atteindre l'objectif visé (Weber, 1995/1922) à savoir répondre aux « problématiques liées au développement durable » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP], 2010-2011a). Comment cela a-t-il été possible? Et quelle place l'ÉDD occupe-t-elle dans la réforme curriculaire à l'œuvre?

À partir d'une analyse de documents officiels et d'une dizaine d'entretiens réalisés auprès des différentes catégories d'acteurs impliqués dans l'élaboration du plan d'études romand cet article étudie un aspect du processus de légitimation de l'ÉDD en explorant les enjeux explicites et implicites de la transformation curriculaire dont l'élaboration de ce plan d'études est le premier pas. L'ÉDD est ici la focale utilisée pour éclairer un enjeu implicite de cette transformation : la *pédagogisation d'un problème social*, c'est-à-dire recourir à l'institution scolaire pour résoudre un tel problème³. Enfin, cette étude repose sur le présupposé soutenu par Blumer, qu'un phénomène n'est pas *a priori* un problème social, il le devient lorsqu'il est défini collectivement comme tel (Blumer, 1971).

La première partie de cet article est consacrée à une revue de la littérature sur l'ÉDD qui permet de souligner l'intérêt de s'inscrire dans le champ de la sociologie du curriculum pour l'étudier et de l'aborder comme une forme de *pédagogisation d'un problème social*. La deuxième partie présente les données recueillies et identifie ainsi les acteurs impliqués directement ou indirectement dans les négociations pour l'introduction de l'ÉDD dans le plan d'études romand. Les dernières parties présentent les résultats et les discutent en développant les enjeux explicites et implicites de la transformation curriculaire à l'œuvre. Ainsi, la troisième partie saisit le contexte de la réforme tant au niveau historique que de ses impulsions et par ce biais met en lumière l'enjeu explicite majeur de cette transformation curriculaire, l'harmonisation des curricula. La quatrième partie développe l'enjeu implicite au cœur de la réforme en mettant en scène la construction du développement non durable comme un problème social et, la cinquième partie, le recours à l'institution scolaire pour y faire face.

1. L'ÉDD au prisme de la sociologie du curriculum

Recourir à l'ÉDD pour analyser les enjeux d'une transformation curriculaire et

³ L'analyse des dix entretiens, la confrontation des points de vue des interlocuteurs sur l'ÉDD, les obstacles à l'introduction de cette éducation dans le plan d'études, les contestations essentiellement implicites dont elle a fait l'objet sont développés dans un ouvrage centré sur la question des négociations pour l'introduction de l'ÉDD dans le plan d'études romand (Zinguinian, 2013).

notamment la *pédagogisation d'un problème social* permet de poser un regard quelque peu différent sur cette éducation. En effet, la majorité des écrits concernant l'ÉDD touchent à la didactique⁴ (par exemple, Riondet, 2004; Giordan, Souchon et Amiel, 2008). Ils abordent plus spécifiquement ce qui est fait en classe et pourrait renvoyer, de manière informelle, à de l'ÉDD (par exemple, Kaiser, 2010). Pour certains auteurs, il s'agit de traiter de la diversité de ses définitions et des implications de l'introduction de l'ÉDD dans les classes selon les degrés d'études concernés – primaire, secondaire, tertiaire – et selon la structure du système éducatif suisse (par exemple, Bertschy, Gingins, Künzli, Di Giulio et Kaufmann-Hayoz, 2007). D'autres auteurs s'intéressent à l'impact de l'entrée de cette éducation dans l'école sur la formation des enseignants (par exemple, Sieber-Suter, Affolter, Nagel, Giordan et Pellaud, 2004; Varga, Ksozo et Mayer, 2007), voire à la place de l'ÉDD dans les représentations que les enseignants ont de leurs pratiques professionnelles (par exemple, Nikel, 2007; Sund et Wickman, 2008). D'autres encore s'intéressent aux transactions communicationnelles maître-élève lors des leçons d'ÉDD (par exemple, Östman, 2010). Certains textes discutent le rôle de l'école dans la prise en charge de ce type d'éducation (par exemple, Fondation Éducation et Développement et Fondation suisse d'Éducation à l'environnement, 2009) ou questionnent son intérêt par rapport à l'Éducation à l'environnement (par exemple, Zwang et Girault, 2012). Finalement, l'ÉDD se retrouve, de manière explicite ou implicite, dans les écrits sur l'interdisciplinarité (par exemple, Baluteau, 2008), sur la question des valeurs à l'école (par exemple, Simonneaux, 2008), sur les questions de formation citoyenne, de responsabilité, de solidarité et le rôle que l'école joue dans ce type de formation (par exemple, Derenne, Gailly et Liesenborghs, 1998) et dans les critiques formulées à l'encontre de la notion de développement durable (par exemple, Alpe, 2011). Cette revue, non exhaustive, de la littérature souligne que l'entrée officielle de l'ÉDD dans la scolarité obligatoire d'un pays tel que la Suisse a été peu étudiée comme un enjeu d'une transformation curriculaire et ainsi comme une forme de *pédagogisation d'un problème social*.

Afin d'aborder l'introduction de l'ÉDD dans le plan d'études romand sous cet angle, le champ de la sociologie du curriculum est particulièrement heuristique. Cette sociologie traite ce qui est transmis dans le cadre du processus pédagogique qui se déroule en classe. Les écrits s'y rattachant proposent divers niveaux d'analyse : d'une part, ils peuvent porter sur l'élaboration des objets d'enseignement-apprentissage (Crahay, Audigier et Dolz, 2006, p. 10), leur structure, leur formalisation en documents officiels et sur le processus de validation qui préside à leur entrée dans les classes (Forquin, 2008). Ils peuvent, d'autre part, porter sur les modalités de transmission des savoirs ou les valeurs explicites ou implicites qui les entourent⁵. Le présent article, en s'intéressant au processus de validation de l'ÉDD qui a participé à son entrée dans le plan d'études romand, se rattache aux écrits qui analysent l'élaboration des objets d'enseignement-apprentissage. Il n'aborde pas directement les modalités didactiques ou les valeurs qui entourent cette éducation.

⁴ C'est-à-dire aux modalités de son enseignement et de son évaluation.

⁵ La réflexion sur le curriculum a été principalement développée par des auteurs anglo-saxons (voir notamment Young, 1971; Jackson, 1992; Pinar, 2003). Parmi les auteurs francophones, Forquin a longuement présenté les analyses qui renvoient à cette sociologie (1983, 1984, 1989, 1997, 2008).

Cette diversité de niveaux d'analyse est particulièrement saillante dans la définition que propose Forquin (2008) du concept de curriculum. En effet, il distingue : le *curriculum prescrit* qui recouvre la dimension officielle, les prescriptions institutionnelles qui structurent les contenus d'enseignement-apprentissage. Le *curriculum réel*, car l'auteur prend en compte l'écart entre ce qui est prescrit ou recommandé et les pratiques effectives. Enfin, le *curriculum caché* qui en est la dimension implicite, qui couvre ce qui est acquis par l'élève en contexte scolaire, par l'expérience même de l'école, par la socialisation scolaire, sans que cela n'aie fait l'objet d'un enseignement explicite. À ces trois dimensions, Jonnaert (2011, p. 137) ajoute le *curriculum assimilé* par les élèves. En cela, cet auteur valorise le travail d'élaboration des savoirs et d'interprétation effectué par l'élève. En somme, la définition du curriculum est très dépendante du niveau d'analyse choisi. En revanche, ce qui demeure, est que ces sociologues partagent l'idée que leur objet d'étude est socialement construit, ce qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de cet écrit.

Mise à part la pluralité de ses définitions et niveaux d'analyse, le curriculum peut également être appréhendé dans sa dimension politique (Forquin, 2008). En effet, il est le lieu d'enjeux importants entre acteurs relatifs à la définition des savoirs transmis dans le cadre scolaire et aux finalités de tels savoirs. Dans cet article, la dimension politique est abordée sous l'angle des impulsions qui ont permis à l'ÉDD d'entrer dans le curriculum officiel de la scolarité obligatoire romande.

Bien que cet écrit porte expressément sur l'analyse de l'élaboration du plan d'études romand, il s'inscrit plus largement dans le cadre des recherches sur le curriculum : cette élaboration est la première étape d'une transformation curriculaire plus vaste qui touchera aussi les moyens d'enseignement, les outils didactiques et la formation initiale et continue des enseignants notamment. En cela, le plan d'études romand participe, pour suivre la conception que Gauthier (2011) propose d'une telle transformation, à un ensemble cohérent aussi bien entre les disciplines, les années d'études qu'avec les outils qui participeront à sa mise en œuvre. Ainsi, la transformation en cours est bien une transformation curriculaire et non une modification de programme.

2. Recueil de données : des documents aux acteurs

Pour saisir les enjeux de la transformation curriculaire à l'œuvre et comprendre le processus de *pédagogisation d'un problème social* dont l'ÉDD est l'objet, divers documents officiels ont été soumis à une analyse de contenu (Bardin, 2007). Deux sources ont été privilégiées : le plan d'études romand qui permet de saisir la place que cette éducation occupe en son sein et les documents qui l'ont précédé et dans lesquels des prémisses d'ÉDD sont perceptibles. L'analyse a donc portée, d'une part, sur la Déclaration de la CIIP de 2003 qui énonce les missions de l'école et a orienté la rédaction du plan cadre romand [PECARO] et du plan d'études romand et, d'autre part, sur la dernière version du PECARO. Ces deux documents sont antérieurs au plan d'études qui intéresse le propos de cet article mais il y figure déjà les bases d'une ÉDD. En ce qui concerne le plan d'études romand, deux versions ont été soumises à l'analyse. La version 1.2 qui est la première à avoir été mise en consultation et donc la première à avoir été publiquement diffusée, et la version 2.0 qui est la première à être entrée en vigueur (CIIP,

2010-2011a). En outre, dix entretiens semi-dirigés ont été conduits en 2011 et ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Ils ont été menés auprès d'interlocuteurs impliqués dans l'introduction de l'ÉDD dans ce plan d'études. Entrer de cette façon dans les coulisses de l'élaboration de ce document était une voie pour comprendre comment cette éducation a obtenu la place qu'elle a en son sein. L'ensemble des données ainsi recueillies constitue une source d'informations qui permet, dans le cadre de cet article, d'aborder une partie du processus d'implantation de l'ÉDD dans le curriculum romand et de ses contraintes, la forme qu'elle a prise dans le plan d'études romand, la place occupée par les acteurs interrogés dans un réseau plus vaste ainsi que les stratégies qui ont permis cette implantation.

L'essentiel des acteurs rencontrés participe au système éducatif suisse qu'il importe dès lors de comprendre. De par sa structure fédérale et le principe de subsidiarité, les aspects du système éducatif communs à toute la Suisse sont discutés et délibérés au niveau national – de la Confédération – à la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. Une personne y a été rencontrée⁶.

Les questions propres aux régions linguistiques – Suisse romande, Tessin et Suisse alémanique – sont traitées, pour la Suisse romande et le Tessin, à la CIIP. Deux personnes y ont été rencontrées, l'une en charge de la question de l'ÉDD dans le plan d'études romand, l'autre a participé à sa rédaction.

Chaque canton dispose d'une relative autonomie dans le pilotage de son système éducatif, c'est pourquoi certaines décisions sont prises à ce niveau. Parmi les sept cantons directement concernés par le plan d'études romand⁷, la recherche à la base de cet article a porté sur le canton de Vaud. Ceci pour des raisons de proximité géographique et par conséquent de facilité d'accès au terrain. Le plan d'études romand concernant la scolarité des élèves de 4 à 15 ans, trois personnes ont été rencontrées à la Direction générale de l'enseignement obligatoire où se prennent les décisions relatives à ce niveau de scolarité. Deux sont impliquées dans l'élaboration du plan d'études romand et une troisième dans la dernière révision du plan d'études vaudois qui l'a précédé.

Cependant, le paysage des acteurs impliqués dans l'implantation de l'ÉDD dans le plan d'études romand ne s'arrête pas aux instances officielles du système scolaire suisse. La question de l'ÉDD est portée, au niveau suisse, par des experts qui se reconnaissent et sont reconnus comme tels par les acteurs impliqués dans sa mise à l'agenda. Il s'agit principalement de deux fondations mandatées par la CIIP : la Fondation suisse d'Éducation à l'environnement et la Fondation Éducation et Développement. Par ailleurs, la Haute école pédagogique du canton de Vaud⁸ est aussi impliquée dans ce processus et joue ce rôle. C'est pourquoi, une personne a été rencontrée dans chacune de ces trois institutions.

⁶ Pour des raisons de confidentialité, davantage de précisions sur les personnes rencontrées ne peuvent être données.

⁷ Berne, Jura, Neuchâtel, Fribourg, Valais, Genève et Vaud.

⁸ La Haute école pédagogique de Fribourg et l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants de Genève jouent aussi un rôle d'expert. Il en est peut-être ainsi des autres Hautes écoles pédagogiques romandes comme celles des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel ou celle du Valais.

En élargissant maintenant la focale au niveau international, apparaissent des acteurs comme l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO], l'Organisation de Coopération et de Développement Économique et diverses universités étrangères. Une personne de la Commission suisse de l'UNESCO a été rencontrée du fait du rôle que cette organisation joue dans la promotion de l'ÉDD en pilotant la Décennie des Nations Unies pour l'Éducation en vue du développement durable (UNESCO, 2005).

3. L'harmonisation des curricula, l'enjeu explicite

Selon les propos recueillis à la Direction générale de l'enseignement obligatoire du canton de Vaud⁹, « [...] en 40 ans de tentatives de coordination des différents cantons, c'est la première fois que tous les chefs des différents DIP¹⁰ se mettent d'accord sur un document » qui permet l'harmonisation des curricula de la scolarité obligatoire des cantons romands. En effet, jusqu'alors, chaque canton était autonome dans l'élaboration et l'organisation de ses curricula. Le plan d'études romand, qui entre progressivement en vigueur dans les écoles depuis août 2011, est le fruit de ces réflexions.

Toutefois, c'est en 1996 que l'on peut situer la première impulsion manifeste d'harmonisation. À cette date, les Directeurs de l'instruction publique des cantons romands s'engagent dans la rédaction d'un texte qui donnera les assises à l'harmonisation des plans d'études cantonaux. Suite à la finalisation dudit texte, le projet PECARO est lancé au début des années 2000 (CIIP, 2004a, p. 2) avec pour ambition l'élaboration d'un plan d'études cadre définissant des « objectifs prioritaires d'apprentissage [...] exprimés en termes de compétences et des attentes minimales » à atteindre par tous les élèves au terme des trois cycles définis dans ce document, soit à la fin de la 2^{ème}, de la 6^{ème} et de la 9^{ème} année d'école obligatoire. Ce plan cadre offre un socle commun aux cantons pour l'élaboration de leur propre plan d'études.

Alors que la première version du PECARO est en cours de rédaction, la CDIP lance en 2002 le projet HarmoS qui vise l'harmonisation de la scolarité obligatoire au niveau national. Les systèmes scolaires romands se trouvent alors dans un double processus d'harmonisation, au niveau régional avec l'élaboration du PECARO et au niveau national avec le concordat HarmoS qui harmonise la durée de l'école obligatoire à onze années et fixe, au niveau suisse et non plus au niveau des cantons, les domaines¹¹ qui seront inscrits dans les curricula (CDIP, 2010).

Enfin, le tournant majeur dans cette harmonisation a lieu en 2005 lorsque le PECARO est abandonné suite à sa présentation en conférence de presse (Codoni-Sancey, 2005). En effet, selon les propos recueillis à la Direction générale de l'enseignement obligatoire du

⁹ Au vue du nombre restreint de personnes rencontrées dans chaque institution, les propos relayés dans cet article ne peuvent être généralisés à l'ensemble des collaborateurs ou être pris comme des positions officielles de ces institutions.

¹⁰ Départements de l'Instruction Publique.

¹¹ « Langues (langue de scolarisation, 2^{ème} langue nationale et une autre langue étrangère), mathématiques et sciences naturelles, sciences humaines et sociales, musique, arts et activités créatrices, mouvement et santé » (CDIP, 2010, p. 3).

canton de Vaud, ce plan cadre s'est vu invectivé par les « représentants des politiques notamment » qui estimaient qu'il était « [...] trop orienté pédagogiquement [, eux] qui souhaitaient que le plan d'études reste un objet neutre à partir duquel l'enseignant pouvait pratiquer la pédagogie qu'il souhaitait ». Malgré cela, pour suivre les propos recueillis à la CIIP, « la base du PECARO [...] convenait assez » à certains cantons romands – Berne, Jura et Neuchâtel – qui, dès lors, ont décidé d'élaborer un plan d'études qui leur soit commun, sur cette base. Ces cantons ont néanmoins tenu compte des critiques dont le plan avait fait l'objet en supprimant la mention d'une orientation pédagogique spécifique. Les quatre autres cantons romands – Fribourg, Valais, Genève et Vaud – se sont progressivement ralliés à cette initiative. De cette manière, le plan d'études romand s'est construit sur trois piliers : les bases du PECARO, les injonctions du concordat HarmoS et les plans d'études déjà existants dans les cantons qui permettent l'établissement d'un accord intercantonal sur un socle commun. Ainsi, la première version du plan d'études romand voit le jour en mai 2007. Après plusieurs années d'élaboration et de consultation, la première version à entrer dans les classes sort sous format électronique en mai 2010 et sous format papier quelques mois plus tard.

En somme, la transformation curriculaire en train de se jouer, que ce soit au niveau national ou au niveau régional, a, comme priorité explicite, l'harmonisation des systèmes scolaires qui devient ainsi l'enjeu central de cette transformation. C'est dans ce but qu'elle a été initiée. En outre, ceci se ressent dans l'étude des douze domaines d'activités de la CIIP. La création d'un « Espace romand de la formation » arrive en tête, immédiatement suivi par l'élaboration du plan d'études romand. L'inscription du développement durable dans les pratiques enseignantes arrive en douzième position (CIIP, 2010-2011b). Plusieurs acteurs interrogés aussi bien à la Direction générale de l'enseignement obligatoire du canton de Vaud qu'à la Haute école pédagogique de ce canton ou à la Fondation suisse d'Éducation à l'environnement sont unanimes : la « victoire » au moment de l'élaboration de ce plan d'études touche au fait qu'il contribue à l'harmonisation des systèmes scolaires des cantons romands et non qu'il intègre l'ÉDD.

4. La pédagogisation d'un problème social, l'enjeu implicite

4.1 L'introduction de l'ÉDD dans le plan d'études face au projet d'harmonisation

L'introduction de l'ÉDD dans le plan d'études romand s'est ainsi déroulée dans un contexte de transformation curriculaire initiée à d'autres fins. Elle-même n'avait pas la légitimité suffisante pour impulser une telle transformation à l'inverse de l'harmonisation des systèmes éducatifs. En effet, selon les propos recueillis à la Fondation Éducation et Développement, cette éducation n'aurait pu être le « principe directeur » d'une révision du curriculum. Ceci souligne, tout comme le fait que la priorité revienne au projet d'harmonisation, que l'ÉDD est finalement un objet mineur pour le système scolaire romand. Cependant, selon les propos recueillis à la Direction générale de l'enseignement obligatoire du canton de Vaud, elle est vue comme nécessaire dans un processus en cours. Selon cet interlocuteur, « [...] c'est [...] quelque chose qui concerne effectivement tout le monde. Donc on ne peut pas faire sans à l'école [...] ». Elle devient donc un enjeu de la transformation curriculaire romande, mais un enjeu implicite qui, de plus, entre en tension avec le projet d'harmonisation prioritaire dans l'élaboration du plan d'études

romand. Les deux projets – harmonisation de la scolarité obligatoire et introduction de l'ÉDD dans ce plan d'études – entrent en tension car tout en lui offrant les conditions de possibilité nécessaires à son entrée officielle dans ce curriculum, le fait que la transformation ait été initiée à d'autres fins renvoie l'ÉDD à l'arrière de la scène ce qui peut jouer comme un frein pour une inscription forte de cette éducation dans le plan d'études romand.

Cette tension est perceptible dans les propos des experts interrogés dans le cadre de cette recherche qui sont effectivement satisfaits de voir l'ÉDD entrer officiellement dans la scolarité romande. En revanche, ils déplorent, notamment, le statut que cette éducation a obtenu. Selon les propos recueillis à la Fondation suisse d'Éducation à l'environnement, « [l'ÉDD] a un statut [...] en-dessous, dans la mesure où elle n'est pas soumise à évaluation. C'est des apprentissages à favoriser, il n'y a pas de progression d'apprentissage comme dans les autres domaines ». De plus, selon les propos recueillis à la Haute école pédagogique du canton de Vaud :

[Q]uand vous mettez les choses dans le transversal il n'y a pas d'heure à l'horaire, ça n'est jamais marqué que l'élève va faire de l'ÉDD, donc c'est comme si [elle] n'existait pas et ça va dépendre uniquement de l'engagement de l'enseignant. Donc si un enseignant veut se lancer, il a l'occasion et la justification d'en faire mais il n'a pas de contrainte, il n'est pas obligé.

À cela s'ajoute une revendication « illégitime » qui n'a, dès lors, pu faire l'objet d'aucune négociation : le projet de voir l'ÉDD chapeauter le plan d'études. C'est-à-dire l'inscrire comme fil rouge duquel tous les autres éléments auraient découlé. Cette requête a fait l'objet d'un veto de la part de la Direction générale de l'enseignement obligatoire pour qui l'ÉDD est importante mais pas plus que le reste. Un rédacteur du plan d'études engagé à la CIIP s'est également opposé à cette idée en expliquant qu'ainsi « [...] chaque discipline [serait] au service de l'ÉDD [...] [et que] du coup ça [les] instrumentalis[erait] beaucoup [...] ».

Bien que l'ÉDD n'ait pas la place et le statut que les experts auraient souhaité pour elle, elle y est néanmoins entrée et est mentionnée et développée dans un chapitre qu'elle partage avec l'Éducation à la citoyenneté, et ce, déjà dans les premières lignes du plan d'études, dans la partie « Présentation générale » (CIIP, 2010-2011a). Dans ce texte, l'ÉDD est présentée comme une réponse aux « [...] problématiques liées au développement durable [qui] impliquent d'appréhender de manière systémique la complexité du monde dans ses dimensions sociales, économiques, environnementales, scientifiques, éthiques et civiques ». Elle n'est donc pas une finalité en soi. Dans ce sens, l'étude de l'enjeu implicite de la transformation curriculaire à l'œuvre se détourne de l'ÉDD pour se focaliser sur l'objectif de l'introduction de cette éducation dans le curriculum officiel de la scolarité obligatoire romande à savoir la prise en charge par l'institution scolaire de la gestion d'un problème social, celui du développement non durable.

4.2 Le développement non durable, un problème social légitime au niveau international...

L'ÉDD a pu entrer dans le plan d'études romand notamment du fait que le développement non durable est progressivement passé du *monde domestique* au *monde civique* pour reprendre les termes de Boltanski et Thévenot (1991). Pour décrire ce passage, l'apport théorique de Blumer (1971, p. 301) est particulièrement heuristique. En effet, il présente le problème social comme le produit d'une définition collective et d'une *carrière* en cinq étapes : 1) *l'émergence* du problème social, 2) sa *légitimation*, 3) la *mobilisation d'actions* en rapport avec ce problème, 4) la formation d'un *plan d'action officiel* et finalement 5) *l'implantation* empirique de ce plan, c'est-à-dire sa concrétisation sous forme d'actions. L'argumentation développée dans le cadre du présent article met en évidence une construction davantage dialogique entre les étapes du problème social qu'en boucle selon un schéma par étapes successives. En effet, les négociations pour l'implantation du *plan d'action officiel* dans l'espoir d'une concrétisation prochaine participent également à légitimer et à définir le problème social.

Plus précisément, en suivant les étapes définies par Blumer (1971, p. 301), le développement non durable est progressivement et collectivement défini comme un problème social. Il a franchi la première étape, dans le sens où il a *émergé* en tant que tel. Ceci est perceptible en prenant en négatif l'émergence de la notion de développement durable qui lui répond. Cette dernière fait son apparition en 1987 dans le rapport de la Commission mondiale pour l'environnement et le développement [CMED] (1988) intitulé *Notre avenir à tous*. Bien que les questionnements et problématiques couverts par cette notion la précèdent – reconnaissance des problématiques environnementales, de pauvreté, d'épuisement des ressources naturelles et bien d'autres – (Programme des Nations Unies pour l'environnement [PNUE], 1972, 1982), cette Commission définit formellement la notion de développement durable – *sustainable development*¹² (CMED, 1988, p. 51) – et la diffuse. Cette diffusion sera renforcée par les deux sommets de la Terre de Rio de Janeiro en 1992 et de Johannesburg en 2002 (Vivien, 2003, p. 14). Cette Commission aboutit à la conclusion que la pauvreté des pays dits du Sud et les pratiques de consommation des pays dits du Nord ont des répercussions environnementales importantes (CMED, 1987 dans Vivien, 2003). Elle formalise la définition du développement durable qui sera abondamment reprise par la suite sous cette forme : « Le développement soutenable est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs » (CMED, 1988, p. 51). L'histoire du développement durable commence bien avant 1987. Cependant, cette définition est un élément central dans la conceptualisation de l'ÉDD telle qu'elle figure dans le plan d'études romand et est, à ce titre, un point important à mentionner pour débiter cet historique.

Quelques années plus tard, en 1992, la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement s'est réunie à Rio de Janeiro où elle a adopté cinq documents dont Agenda 21 (Frey et Beyeler, 1999). Dans ce dernier texte, l'ÉDD se trouve, pour la première fois, « sur le devant de la scène » (Wals, 2009, p. 7). En effet,

¹² Parfois également traduit *développement soutenable*.

elle y est explicitement mentionnée à l'article 36 qui concerne « [l'] éducation, [la] sensibilisation du public et [la] formation » (Frey et Beyeler, 1999, p. 39). Cet article stipule que « toute personne, indépendamment de son sexe, de son âge, de sa race [*sic*], doit avoir accès à l'école et à la formation. Elle doit pouvoir bénéficier en tout temps d'une éducation à l'environnement et au développement ». De plus, il énonce l'importance de « réorienter l'éducation vers un développement durable » (ONU, 2004). Ainsi, au tournant des années 1990, le développement non durable continue d'être présenté comme problématique mais commence à obtenir une reconnaissance au niveau international notamment par la diffusion de ce concept. Et, en parallèle, l'éducation est explicitement présentée comme une réponse aux problèmes de *pauvreté, d'environnement* et de *développement* (Frey et Beyeler, 1999, p. 39).

En 2002, cette même Conférence s'est réunie à Johannesburg. Ceci aurait permis, selon les propos recueillis à la Fondation Éducation et Développement, « de remettre un certain poids sur la dimension économique [...] et [de] renforcer la prise en compte des trois dimensions [sociale, environnementale et économique] ». Ainsi, dix ans après Rio de Janeiro, ce concept se renforce par l'accentuation de certaines de ses dimensions – principalement la dimension économique – afin d'atteindre un équilibre entre toutes dans les représentations des individus. À part cela, ce sommet de la Terre représente un tournant important en ce qui concerne l'implantation de l'ÉDD dans les curricula. En effet, selon les propos recueillis à la Commission suisse de l'UNESCO, « officiellement la décennie, 2005-2014 [pour l'Éducation en vue du développement durable], a été décidée par l'Assemblée générale des Nations Unies suite à une proposition qui a émergé au Sommet de la Terre de Johannesburg en 2002 ». Ainsi, après la diffusion de la notion de développement durable et l'inscription de l'ÉDD dans Agenda 21, une décennie a été dévolue à la mise en œuvre par les États de cet article 36. Le problème du développement non durable a ainsi émergé progressivement dans le discours international comme ayant finalement une légitimité suffisante pour devenir un *objet de discussion* (Blumer, 1971, p. 303) en vue de l'élaboration d'un *plan d'action officiel*. Les étapes deux et trois de la *carrière* du problème social – *légitimation* et *mobilisation d'actions* (Blumer, 1971, p. 302-303) – sont ainsi franchies.

Enfin, la quatrième étape de ce processus de définition collective – l'élaboration d'un *plan d'action officiel* – se retrouve dans Agenda 21 qui est considéré par l'UNESCO (Wals, 2009) comme un plan d'action national et international. Ainsi, à ce dernier niveau, le développement non durable a bien été élaboré comme un problème social, comme une *crise globale* (Vivien, 2003, p. 16). Un problème qui pourrait être dépassé, entre autres, par l'éducation, qui, selon l'article 36 d'Agenda 21, est un outil essentiel au changement d'attitudes des individus et donc à la promotion d'un développement durable (ONU, 2004). Ainsi, l'implantation de l'ÉDD dans les curricula peut être appréhendée comme la cinquième étape du processus d'élaboration du problème social, c'est-à-dire *l'implantation* du plan d'action officiel (Blumer, 1971, p. 304).

4.3 ... et au niveau suisse

Cependant, pour qu'un tel plan d'action puisse être mis sur pied au niveau national et donc que l'ÉDD entre dans le curriculum officiel de la scolarité romande, il lui faut

également reconnaissance et légitimité au niveau suisse, au niveau romand et au niveau des cantons qui travaillent à l'élaboration du plan d'études romand. Pour cela, la Conférence de Johannesburg a marqué un tournant. De même que l'inscription du développement durable dans la Constitution suisse en 1999 qui illustre une forme de reconnaissance du problème au niveau national. Mais le phénomène social n'était malgré tout pas encore perçu comme durable par les acteurs directement impliqués dans la transformation curriculaire à l'œuvre. En effet, selon les propos recueillis à la CIIP :

[C]eux qui y avaient pensé [à l'ÉDD dans le PECARO] en 1999-2000 pensaient qu'on en parlerait plus trois ans après [alors que lors de la consultation de la version 1.2 du plan d'études romand,] il y a eu une prise de conscience politique que ce n'était pas tout à fait une lubie.

Les deux moments clés sont donc ces Conférences avec une période de latence entre les deux durant laquelle, selon les propos recueillis à la Commission suisse de l'UNESCO, la diffusion progressive de ces idées a pu se faire. Selon cet interlocuteur, entre ces deux Conférences, « [...] il y a peut-être quand même [eu] du progrès dans la diffusion des idées de la soutenabilité. »

Suivant les propos recueillis à la Fondation suisse d'Éducation à l'environnement, les transformations curriculaires prennent du temps au niveau suisse. Cet interlocuteur explique qu'il s'écoule une génération de la mise en chantier d'un plan d'études aux premiers élèves qui quittent l'école après avoir été formés par ce biais. Dès lors, une indécision quant à la perdurance de ce phénomène social a joué comme un frein pour une inscription antérieure de l'ÉDD dans les curricula. Selon les propos recueillis à la CIIP, comme « [ils] ne savai[ent] pas si ça allait perdurer ou pas, [ils] [ont] surtout gardé les intentions. Elles ont été intégrées dans le plan cadre [PECARO] sans mention explicite que c'était de l'ÉDD ». Ces propos illustrent l'écart temporel qu'il y a eu entre la reconnaissance au niveau national et la reconnaissance au niveau des cantons romands qui, malgré une inscription du développement durable dans la Constitution fédérale, doutaient encore de la nécessité de réfléchir à l'intégration de l'ÉDD dans leur curriculum commun. Mais lorsque le phénomène a pris suffisamment de force, il a été considéré comme incontournable.

Ceci mis à part, l'ÉDD a été reconnue comme étant la réponse à apporter, selon nos analyses (Zinguinian, 2013), du fait également que la notion de développement durable qui la fonde est largement englobante. En effet, elle est possiblement la réponse à la fois aux problématiques environnementales, sociales et économiques et les tenants de ces différents domaines peuvent s'y retrouver, du moins partiellement. Mais ceci transforme cette notion en terme valise qui dès lors se prête à toutes les interprétations. Selon les propos recueillis à la Fondation suisse d'Éducation à l'environnement « [...] c'est devenu une tarte à la crème » (*ibid.*, p. 128). En outre, l'objectif de maintien de la croissance économique qui lui est assigné pour assurer le développement d'un pays joue sur le succès de cette notion. Cela lui vaut d'ailleurs de virulentes critiques (Alpe, 2011), par exemple au sein de la Haute école pédagogique du canton de Vaud où l'ÉDD est présentée comme n'étant :

«[...] pas la meilleure [solution] parce que sous le couvert du développement durable [...], on n'arrête pas de piller les ressources. [Cet interlocuteur ajoute :] on aurait aimé la décroissance, mais éduquer à la décroissance là on aurait eu du monde sur le dos [...] ».

Ainsi, l'aspect consensuel de cette notion lui vaut des critiques tout en jouant un rôle dans son introduction possible dans les curricula.

5. La pédagogisation, une forme de prise en charge d'un problème social

Le fait que le développement non durable soit défini et reconnu comme un problème social est un élément essentiel pour que l'État puisse le prendre en charge. Les négociations qui ont permis l'introduction de l'ÉDD dans le *curriculum prescrit* de l'école obligatoire romande avaient comme première finalité de faire sortir cette éducation du *monde domestique*, exclusivement dévolu à l'éducation non formelle et informelle¹³, et à la faire entrer dans le *monde civique*, faute de quoi la participation de l'école, de l'éducation formelle, aurait peiné à être légitime. Pour cela, selon nos analyses (Zinguinian, 2013, p. 115-116), les acteurs impliqués dans les négociations ont utilisé diverses stratégies, dépendantes du rôle qu'ils y jouaient. Les experts ont utilisé principalement des « stratégies militantes » – pression sur les politiques – et des « stratégies pédagogiques » – explication de ce qu'est cette éducation. Alors que les acteurs engagés dans l'organisation de la scolarité obligatoire romande ont essentiellement utilisé des « stratégies anti-contestataires » – visant à éviter les oppositions supposées des parents d'élève et des enseignants notamment du fait « qu'elle trouble les frontières entre la vie privée et la vie publique de l'élève ». Néanmoins, au-delà de ces différences, la stratégie centrale employée par l'ensemble des acteurs impliqués dans l'introduction de l'ÉDD et rencontrés dans le cadre de cette recherche consistait à présenter l'ÉDD dans sa dimension citoyenne.

Par ce biais, cette éducation entre officiellement dans le curriculum romand et le développement durable fait l'objet d'une *pédagogisation*. Ainsi, l'idée qu'il revient à l'institution scolaire d'offrir une réponse à un développement non durable, renvoie à une forme de *pédagogisation d'un problème social*. Carré (2006, p. 57) appelle *pédagogisation* le phénomène présenté par Beillerot (1982) d'une expansion des pratiques pédagogiques que ce soit par l'accroissement de la scolarité, par l'insistance sur les aspects pédagogiques des activités dans lesquels les acteurs s'engagent voire par le renvoi à la pédagogie de fonctions telles que la thérapie ou le travail social. Cette idée d'une *société pédagogique* (Beillerot, 1982) des années 1980 a été critiquée, selon Carré (2006), car elle véhiculait la vision d'un enseignant actif et d'un enseigné en position de réceptacle. Carré (2006, p. 57) préfère les notions de *société cognitive ou apprenante*. Pour des raisons lexicales, le concept de *pédagogisation* est maintenu, dans le cadre du

¹³ L'éducation non formelle se distingue de l'éducation informelle car elle demeure, comme l'éducation formelle, une forme d'éducation organisée autour d'un ensemble d'objectifs éducatifs clairement identifiables, bien que non institutionnalisés. De plus, l'éducation non formelle est souhaitée tant par l'éducateur que par l'apprenant alors que l'éducation informelle englobe tous les actes éducatifs qui ne sont pas explicitement présentés comme tels ou dans lesquels l'une des deux parties n'est pas consciemment engagée dans un acte à visée éducative (Hamadache, 1993).

présent article, sans supposer l'inactivité de l'élève. En outre, il est utilisé dans une acception très restreinte et partielle à savoir le renvoi à l'institution scolaire de la prise en charge de domaines qui en étaient écartés, c'est-à-dire d'un élargissement des responsabilités de l'école, alors que Beillerot et Carré présentent l'action pédagogique comme traversant l'ensemble de la société et non uniquement l'école.

La *pédagogisation des problèmes sociaux* n'est pas un phénomène nouveau. L'histoire de l'école permet d'en rencontrer diverses illustrations¹⁴. Est-ce que pour autant tout phénomène reconnu comme un problème social fait l'objet d'une *pédagogisation*? Sans prétendre à une analyse exhaustive de cette question, deux domaines principaux, pour lesquels l'école se reconnaît comme légitime dans une telle prise en charge, sont décelables dans les documents officiels analysés dans cet article : les déficits de lien social et la désinsertion sociale¹⁵. L'école se reconnaît le rôle de lutter contre l'éclatement du système social, en évitant notamment que ses membres s'en détachent. Ainsi, le PECARO (CIIP, 2004b, chap. 6, p. 8) avance déjà l'idée que :

« depuis la fin du XIX^{ème} siècle, l'école est considérée comme une institution essentielle pour insérer les jeunes générations dans la société. Transmettant aux générations suivantes une partie des savoirs et des savoir-faire accumulés par les précédentes, l'école remplit un rôle irremplaçable pour maintenir et produire du lien social. Elle a aussi pour mission de préparer l'avenir, d'ouvrir à l'innovation et à l'invention du futur ».

L'école joue donc ce rôle de maintien de la collectivité par la transmission intergénérationnelle des connaissances.

L'ÉDD s'inscrit dans cette mission de maintien de la collectivité car elle est présentée dans le plan d'études romand avec une dimension citoyenne. C'est également le cas dans la définition générale élaborée conjointement par la Fondation suisse d'Éducation à l'environnement et par la Fondation Éducation et Développement. Cette éducation y est « un champ éducatif par lequel l'ensemble des disciplines est concerné et qui influence la gestion même de l'école. [...] L'apport des disciplines est utilisé pour étudier des enjeux de société qui s'imposent à tous [...] et les met[tre] en lien » (Fondation suisse d'Éducation à l'environnement et Fondation Éducation et Développement, 2010, p. 4). Les cinq principes centraux de cette éducation pour ces deux fondations sont :

¹⁴ Par exemple, le recours à l'institution scolaire pour « [...] soustr[aire] [l]es enfants à la rue [...] » (Petitat, 1981, p. 178) et ainsi les détourner de l'inactivité peut être lu comme une forme de *pédagogisation d'un problème social*. En effet, la société française du XVI^{ème} siècle voit « [...] le travail [s']affirm[er] comme vertu primordiale » (Petitat, 1981, p. 179). Dès lors, la pauvreté et la mendicité, valorisées au Moyen Âge (Petitat 1981), sont renvoyées, à cette époque, au rang des problèmes sociaux. Une réponse participant au *plan d'action officiel* a été la scolarisation des enfants.

¹⁵ Le *lien social* renvoie au « [...] désir de vivre ensemble, [à] la volonté de relier les individus dispersés, [ou à] l'ambition d'une cohésion plus profonde de la société dans son ensemble » (Paugam, 2006, p. 711). La *désinsertion sociale* en revanche est non seulement le reflet « [...] d'une cohésion sociale ou d'une intégration inadéquate [mais encore] [...] [de] l'incapacité à participer aux activités sociales de la manière attendue et à construire des relations sociales » (Silver, 2007).

« la pensée systémique ([soit l'articulation des dimensions] sociale, environnementale, économique, lien passé-présent et local-global). La pensée prospective et l'innovation [soit la capacité à imaginer des alternatives en situation complexe et d'incertitude]. La réflexion critique [soit la capacité à interroger aussi bien des valeurs que des modèles de société]. La participation citoyenne [soit la capacité à se coordonner dans une prise de décision et à assumer des responsabilités]. L'expérience de l'action [soit la prise en compte des résultats de l'action planifiée] » (*ibid.*, p. 5).

Avec cette dimension citoyenne, l'ÉDD valorise la création de lien social et l'insertion sociale. En outre, elle insiste sur les valeurs de solidarité, de tolérance, d'écoute qui visent, d'une part, la création collective de lien et, d'autre part, le fait d'éviter que certains soient exclus.

À part cela, la *pédagogisation d'un problème social* sous-entend que les comportements définis collectivement comme problématiques sont affaire d'instruction voire d'éducation. Ce point de vue est perceptible dans la Déclaration faite par la CIIP en 2003 (p. 3) qui stipule que « [...] la réflexion ainsi qu'un capital de connaissances sont nécessaires pour adopter des comportements adéquats et pour agir opportunément [...] ». La corrélation entre instruction et comportement est ainsi affirmée et admise.

Finalement, le présent article illustre le fait que le recours aux instances éducatives publiques dans la gestion des problèmes sociaux est, en Suisse romande notamment, considéré comme légitime. En effet, ces instances offrent, par exemple, une alternative à la « policisation » des problèmes sociaux – leur résolution par la répression policière qui est décriée (Dubouchet, 2005). L'heure est donc bien à leur *pédagogisation*, au sens large du terme et suit l'idée d'une *société cognitive ou apprenante* selon la conceptualisation de Carré (2006, p. 57).

Conclusion

Ainsi, l'ÉDD est heuristique pour appréhender la transformation du *curriculum prescrit* romand. Elle offre une voie intéressante pour étudier sa structure et la manière dont un objet peut y entrer. Elle permet également d'aborder la dimension politique du curriculum par l'étude des enjeux de l'élaboration du plan d'études de la scolarité obligatoire romande. Deux résultats centraux découlent de cette recherche : malgré l'importance manifeste accordée par les différents acteurs à l'ÉDD dans leurs propos, elle n'occupe pour autant qu'une place secondaire dans une transformation curriculaire initiée aux fins de l'harmonisation des systèmes scolaires au niveau romand. L'enjeu explicite de cette réforme se situe bien à ce niveau et cache un enjeu implicite de taille : la nécessité reconnue, par les acteurs impliqués dans l'introduction de l'ÉDD dans ce curriculum, que l'institution scolaire prenne en charge ou tout au moins participe à la prise en charge de la gestion du problème social que représente un développement non durable.

Ce processus particulier de pédagogisation a été rendu possible parce que le développement non durable a été progressivement et collectivement construit et reconnu

– aux niveaux international, suisse, romand, cantonal – comme un problème social qui requiert l'intervention de l'État. L'ÉDD, pour sa part, a été construite collectivement, comme une réponse à ce problème social. Le recours à l'institution scolaire dans ce cas-là est légitime dans une *société cognitive ou apprenante* qui étend les pratiques pédagogiques bien au-delà de la sphère scolaire et les missions de l'école au-delà de la seule instruction, de la seule « [acquisition de] savoir[s] [...] par l'étude [...] » (Florent, 2011, p. 542). Enfin, l'enseignant est l'acteur central pour atteindre l'objectif d'une ÉDD abordée par tous les élèves tout au long de leur scolarité obligatoire. Avec l'officialisation de cette éducation, l'adhésion personnelle des enseignants n'est plus nécessaire, ce qui tranche avec l'ÉDD informelle présente à l'école jusqu'à ce jour qui n'était due qu'à l'attachement des enseignants tant aux valeurs qu'au regard sur les problématiques sociales, environnementales et économiques d'une telle éducation. Cette officialisation renvoie donc dans la sphère publique quelque chose qui était, jusqu'alors, du ressort de la sphère privée – des enseignants, des familles et des associations. Avec cette mise en abstraction, l'idée est bien l'abandon du recours à l'engagement personnel des enseignants. Une question qui reste à explorer désormais est de savoir si une telle chose est possible. Dupriez (2008, p. 99) présente l'importance de l'adhésion des enseignants pour la réussite d'une réforme en soulignant qu'« [...] on est en droit encore plus qu'ailleurs de craindre que si les enseignants n'adhèrent pas aux visées et finalités d'une réforme, ils n'adoptent pas non plus de changements significatifs dans leurs classes, loin du regard des autres ». Cette tension entre adhésion personnelle et application généralisée est particulièrement intéressante dans le cas de l'ÉDD, car il s'agit de construire un enseignement en empruntant un regard teinté de valeurs avec le risque de les voir ignorées si elles ne sont pas partagées par les enseignants.

Références

- Alpe, Y. (2011). Le « curriculum sournois » du développement durable. Dans B. Bader et L. Sauvé (dir.), *Éducation, environnement et développement durable: vers une écocitoyenneté critique* (p. 103-122). Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- Baluteau, F. (2008). L'Interdisciplinarité dans les collèges: forme, engagement et justification. Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus: les curriculums en questions* (p. 101-115). Bruxelles, Belgique: Éditions De Boeck Université.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Beillerot, J. (1982). *La société pédagogique: action pédagogique et contrôle social*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Bertschy, F., Gingins, F., Kunzli, C., Di Giulio, A. et Kaufmann-Hayoz, R. (2007). *Rapport final relatif au mandat d'expertise de la CDIP: Le développement durable dans la formation de base – Précision des concepts et adaptation à l'apprentissage scolaire*. Berne, Suisse: CDIP.
- Blumer, H. (1971). Social Problems as Collective Behavior. *Social Problems*, 18(3), 298-306.

- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Mesnil-sur-l'Estrée, France: Gallimard.
- Carré, P. (2006). La société pédagogique, 25 ans après... une relecture. *Savoirs*, 1(10), 56-62.
- Codoni-Sancey, C. (2005). *Nouvelles de la CIIP. Politiques de l'éducation et innovation: bulletin CIIP*. 16(31-32). Récupéré le 16 octobre 2012 de: http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1168421589codoni_politiques16.pdf.
- Commission mondiale pour l'environnement et le développement (CMED) (1988). *Notre avenir à tous*. Montréal, Canada: Éditions du Fleuve.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2003). *Déclaration de la CIIP*. Récupéré le 16 octobre 2012 de: <http://www.plandetudes.ch/web/guest/PG2-declaration>.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2004a). *PECARO. Un plan cadre romand pour la scolarité enfantine et obligatoire*. Récupéré le 16 octobre 2012 de: http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1169017482delamadeleine_pecaroinfo_1.pdf.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2004b). *PECARO: plan cadre romand. Édition provisoire – janvier 2004*. Neuchâtel, Suisse: CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010-2011a). *Plateforme du plan d'études romand*. Récupéré le 16 octobre 2012 de: <http://www.plandetudes.ch/web/guest/home>.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010-2011b). *Domaines d'activités*. Récupéré le 10 octobre 2012 de: <http://www.ciip.ch/CMS/default.asp?ID=826>.
- Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2010). *Brève info. HarmoS – Harmonisation de la scolarité obligatoire*. Récupéré le 16 octobre 2012 de: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/Kurz_info_f.pdf.
- Crahay, M., Audigier, F. et Dolz, J. (2006). Introduction. En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique? Dans F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 7-37). Bruxelles, Belgique: Éditions De Boeck Université.
- Derenne, C., Gailly, A.-F. et Liesenborghs, J. (dir.) (1998). *Désenclaver l'école: initiatives éducatives pour un monde responsable et solidaire*. Bruxelles, Belgique: Éditions Charles Léopold Mayer.
- Dubouchet, L. (2005). « Les jeunes, l'éducateur et le wagon... » ou la prévention des incivilités dans l'espace ferroviaire. *VST – Vie sociale et traitements*, 2(86), 87-95.
- Dupriez, V. (2008). Les curriculums et les pratiques pédagogiques comme constructions sociales contextualisées. Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus: les curriculums en questions* (p. 85-100). Bruxelles, Belgique: Éditions De Boeck Université.

- Florent, J. (dir.) (2011). *Le Petit Larousse illustré*. Paris, France: Larousse.
- Fondation Éducation et Développement et Fondation suisse d'Éducation à l'environnement (2009). Apprendre à construire l'avenir. Dans Fondation Éducation et Développement et Fondation suisse pour l'Éducation à l'Environnement, *Agir pour l'avenir: éducation en vue du développement durable* (p. 3-4). Lausanne, Suisse: Fondation Éducation et Développement.
- Forquin, J.-C. (1983). La « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980). *Revue française de pédagogie*, 63, 61-79.
- Forquin, J.-C. (1984). La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne: une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. *Revue française de sociologie*, 25(2), 213-232.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, Belgique: Éditions De Boeck Université.
- Forquin, J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques: présentation et choix de textes*. Bruxelles, Belgique: Éditions De Boeck Université.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.
- Frey, S. et Beyeler, R. (1999). *Agenda 21 – local: pour un développement durable de la Suisse: du projet global à la pratique locale*. Berne, Suisse: Office fédéral de l'environnement, des forêts et du paysage.
- Gauthier, R.-F. (2011). Introduction. Une autre façon de penser l'éducation? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 31-40.
- Giordan, A., Souchon, C. et Amiel, A. (coord.) (2008). *Une éducation pour l'environnement: vers un développement durable*. Paris, France: Delagrave.
- Hamadache, A. (1993). *Articulation de l'éducation formelle et non formelle. Implications pour la formation des enseignants*. Paris, France: UNESCO. Récupéré le 5 décembre 2012 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100125f.pdf>
- Jackson, P. W. (1992). *Handbook of Research on Curriculum*. New York, NY: Macmillan.
- Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation Sèvres*, 56, 135-145.
- Kaiser, C. A. (2010). Interroger l'école sur l'éducation au développement durable. *Note d'information du SRED*, 38, 1-8.
- Nikel, J. (2007). Making sense of education 'responsibly' : findings from a study of student teachers' understanding(s) of education, sustainable development and Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 13(5), 545-564.
- Organisation des Nations Unies (ONU) (2004). *Agenda 21: Chapitre 36*. Récupéré le 25 septembre 2012 de: <http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/french/action36.htm>.

- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) (2005). *Décennie des Nations Unies pour l'Éducation en vue du Développement Durable (2005-2014): Plan international de mise en œuvre*. Récupéré le 16 octobre 2012 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654f.pdf>.
- Östman, L. (2010). Education for sustainable development and normativity: a transactional analysis of moral meaning-making and companion meanings in classroom communication. *Environmental Education Research*, 16(1), 75-93.
- Paugam, S. (2006). Lien social. Dans S. Mesure et P. Savidan (dir.), *Le dictionnaire des sciences humaines* (p. 711-714). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Petit, A. (1981). *Production de l'école – Production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Genève, Suisse: Librairie Droz SA.
- Pinar, W. F. (dir.) (2003). *International handbook of curriculum research*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- Programme des Nations Unies pour l'environnement (PNUE) (1972). *Déclaration finale de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement*. Récupéré le 11 décembre 2011 de: <http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?DocumentID=97&ArticleID=1503&l=fr>.
- Programme des Nations Unies pour l'environnement (PNUE) (1982). *Nairobi Declaration (1982)*. Récupéré le 11 décembre 2011 de: <http://hqweb.unep.org/Law/PDF/NairobiDeclaration1982.pdf>.
- Riondet, B. (2004). *Clés pour une éducation au développement durable*. Paris, France: Hachette Livre.
- Sieber-Suter, B. (chargée de projet), Affolter, C., Nagel, U., Giordan, A. et Pellaud, F. (2004). *Intégration de l'éducation à l'environnement et au développement durable dans la formation des enseignant(e)s en Suisse*. Neuchâtel, Suisse: Fondation suisse d'Éducation pour l'Environnement.
- Silver, H. (2007). Social Exclusion. Dans G. Ritzer (dir.), *Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Blackwell Publishing. Récupéré le 16 octobre 2012 de: http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9781405124331_chunk_g978140512433125_ss1-150.
- Simonneaux, J. (2008). L'enseignement des valeurs fait la valeur de l'enseignement: illustration en économie. Dans D. Favre, A. Hasni et C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Entre « toujours plus » et « mieux vivre ensemble »* (p. 131-140). Bruxelles, Belgique: Éditions De Boeck Université.
- Sund, P. et Wickman, P.-O. (2008). Teachers' objects of responsibility: something to care about in education for sustainable development? *Environmental Education Research*, 14(2), 145-163.

- Varga, A., Koszo, M. F. et Mayer, M. (2007). Developing teacher competences for education for sustainable development through reflection: the Environment and School Initiatives approach. *Journal of Education for Teaching*, 33(2), 241-256.
- Vivien, F.-D. (2003). Jalons pour une histoire de la notion de développement durable. *Mondes en Développement*, 31(1), 1-21.
- Wals, A. (2009). *Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (DÉDD 2005-2014). Contextes et structures de l'Éducation pour le développement durable*. Paris, France: UNESCO.
- Weber, M. (1995/1922). *Économie et société : les catégories de la sociologie* (J. Freund, P. Kamnitzer, P. Bertrand, E. de Dampierre, J. Maillard et J. Chavy, trad.). Paris, France: Pocket. (Ouvrage original publié en 1922 sous le titre *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen, Allemagne: J.C.B. Mohr.)
- Young, M. F. D. (dir.) (1971). *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. Londres, Angleterre: Collier-Macmillan.
- Zinguinian, M. (2012). *L'introduction de l'Éducation en vue du développement durable dans le curriculum prescrit vaudois: de la légitimation d'un problème social à sa pédagogisation* (mémoire de maîtrise non publié). Université de Lausanne, Suisse.
- Zinguinian, M. (2013). *Négociations et prise de décisions curriculaires. Le cas de l'Éducation en vue du développement durable*. Saarbrücken, Allemagne: Éditions universitaires européennes.
- Zwang, A. et Girault, Y. (2012). Quelle(s) spécificité(s) pour l'Éducation au Développement Durable (ÉDD)? *Spirale. Revue de Recherches en Éducation*, 50, 181-197.

Notice biographique

Méliné Zinguinian est candidate au doctorat en sciences sociales à la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne (Suisse). Elle est co-dirigée par la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse) où elle est assistante d'enseignement et de recherche. Ses intérêts d'études portent notamment sur les processus décisionnels et les négociations, par exemple entre gestionnaires scolaires. Elle s'intéresse en outre à l'évaluation des pratiques enseignantes, plus particulièrement à l'évaluation des étudiants en stage et des enseignants-stagiaires par leurs maîtres de stage dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement.