

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

La généralisation de
l'Éducation à l'Environnement
pour un Développement Durable
vue par des enseignants du Secondaire

Régine BOYER
Muriel POMMIER

Septembre 2005



SOMMAIRE

Présentation de l'enquête	4
L'origine de l'étude.....	4
Les axes d'investigation retenus	5
La population enquêtée.....	5
Les modalités de l'enquête	6
L'EEDD vue par les enseignants	7
L'information sur la circulaire de généralisation de l'EEDD	7
Quelles définitions de l'EEDD ?	8
Des considérations préalables sur le développement durable	8
Des définitions issues de savoirs acquis hors du champ professionnel.....	9
Des définitions basées sur les savoirs académiques.....	10
Les finalités attribuées à l'EEDD	14
Une finalité cognitive mais pas seulement.....	14
Donner des outils pour comprendre le monde.....	15
Inculquer des habitudes pro-environnement.....	15
Préparer à la participation citoyenne	16
Transmettre des valeurs.....	16
L'EEDD a-t-elle une finalité idéologique ?	17
Quelle(s) pédagogie(s) pour l'EEDD ?	19
La réceptivité des élèves.....	19
Une réceptivité jugée globalement positive par les enseignants.....	19
L'âge : une donnée à respecter pour l'efficacité de l'action pédagogique	20
Des attentes différenciées selon les filières et les contraintes du métier d'élève.....	21
De multiples contextes extra-scolaires à prendre en compte.....	22
La confrontation avec des difficultés générales d'apprentissage	23
Des incertitudes quant à l'impact de l'EEDD.....	24
Quelles modalités d'action pédagogique ?	24
De nombreuses interrogations	25
Quelques propositions.....	27
La pertinence d'une approche pluridisciplinaire	30
Faut-il évaluer l'EEDD ?	32
Les conditions institutionnelles de mise en œuvre de l'EEDD.....	34
Une inscription dans les programmes.....	34
Et dans les horaires disciplinaires	35
Des pré-requis au travail en équipe pluridisciplinaire	35
Une coordination des programmes.....	36
Des temps et lieux de concertation.....	36
Quelques moyens matériels	37
Des appariements qui ne vont néanmoins pas de soi.....	37
Des aménagements aux dispositifs transversaux.....	38
Introduire un thème spécifique	38
Conserver les avancées pédagogiques.....	38
Assouplir les contraintes bureaucratiques	39

Des partenariats sous contrôles.....	39
Avec qui ?	40
Et à quelles conditions ?	40
L'établissement a-t-il un rôle à jouer ?.....	42
Des doutes à l'égard d'une directive politique	43
Des questions à la tutelle	43
Des limites au pouvoir enseignant.....	44
L'EEDD et le métier d'enseignant.....	45
Une question centrale : la formation.....	45
De la communication d'informations... ..	45
A l'actualisation des connaissances	45
De la philosophie de l'EEDD... ..	46
A des aides pédagogiques	47
Les formes préconisées	48
L'EEDD, un objet d'enseignement pas comme les autres ?	50
L'adhésion préalable à des valeurs	50
L'expression de soi dans le métier	50
Les bénéfices de la réconciliation de soi et du métier.....	51
Comment exercer son métier ?	52
Un contexte de pressions politiques	52
La confrontation avec des savoirs en débat	52
Distinguer l'enseignant et l'éducateur... ..	54
Ou les rapprocher ?.....	54
Conclusion	56
Annexes	60
Annexe 1 : Circulaire du 8 juillet 2004.....	61
Annexe 2 : Liste des enseignants interrogés.....	65

Présentation de l'enquête

L'origine de l'étude

Ce projet s'inscrit dans le cadre des réflexions engagées dès 2003 par le ministère délégué à la Recherche et par le ministère de l'Education nationale qui portaient, respectivement, sur la définition d'une stratégie nationale du développement durable et sur des propositions d'un plan d'action pour l'éducation relative à l'environnement et au développement durable (Bonhoure, Hagnerelle, 2003)¹.

Au sein de l'Education nationale, une expérimentation de l'EEDD a été effectuée au cours de l'année scolaire 2003-2004 engageant 10 académies et 84 établissements de la maternelle à la terminale (Bilan national, 2004)² ; elle a été suivie d'une décision de généralisation de l'EEDD à la rentrée 2004 concrétisée par la parution d'une instruction au BOEN (cf. annexe 1). Le bilan national de l'expérimentation offre de nombreuses informations sur les actions qui ont pu être menées à bien et les conditions de mise en œuvre de l'EEDD. Les auteurs soulignent cependant que la majorité des établissements sélectionnés avaient déjà mis en place des actions pédagogiques relatives à l'environnement. Il s'agissait donc d'équipes pédagogiques ou d'enseignants le plus souvent déjà sensibilisés.

Il nous a alors paru pertinent, dans la perspective d'une généralisation de l'EEDD, d'approcher des enseignants « ordinaires » afin d'apporter des connaissances sur leur degré d'information et leurs dispositions à l'égard d'une éducation à l'environnement pour un développement durable. La complexité de l'objet qui mixe savoirs et valeurs, appelle la mise en synergie de plusieurs disciplines scolaires heurtant ainsi l'organisation de l'enseignement du second degré, a conduit à privilégier une enquête au niveau des collèges et lycées. La thématique étant nouvelle et ne permettant pas de s'appuyer sur des données françaises déjà établies, le choix a été fait de mener une enquête qualitative par entretiens semi-directifs. De cette manière, l'EEDD pourrait être abordée dans les multiples facettes que lui donnent les enseignants, tant au niveau des contenus que de la mise en œuvre et un maximum d'informations concernant leurs opinions, attentes, craintes ou réticences pourrait être recueilli. Ces données devraient permettre de dégager des thèmes de recherche pertinents par rapport à la mise en œuvre généralisée de l'EEDD dans le système scolaire.

¹ Bonhoure G., Hagnerelle M., L'éducation relative à l'environnement et au développement durable, Rapport à Monsieur le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche et à monsieur le ministre délégué à l'enseignement scolaire, IGEN, avril 2003

² Education à l'environnement pour un développement durable, Bilan national de l'expérimentation, année 2003-2004, Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, juillet 2004

Les axes d'investigation retenus

Le premier axe d'investigation concerne les significations attribuées à l'EEDD et leurs variations éventuelles. Peut-on dégager un noyau commun de définition ? Les contenus évoqués se situent-ils dans différents registres ? Lesquels ? Sont-ils associés à la perception de finalités ? De quels ordres relèvent-elles ?

La question de la mise en œuvre de l'EEDD constitue le second axe retenu. S'agit-il de travailler par thèmes, par projets ? Quelles pédagogies, quelles méthodes d'enseignement paraissent adaptées pour l'EEDD ? Selon quelles visions des élèves et de leurs intérêts ? Selon quels objectifs ?

Le troisième axe concerne les conditions de la mise en œuvre de l'EEDD. Une attention particulière est donnée aux dispositifs permettant une approche pluridisciplinaire et aux partenariats suggérés dans l'instruction de généralisation. Quelles expériences en ont les enseignants, quelles opinions en dégagent-ils ? Des demandes émergent-elles, notamment en matière d'organisation scolaire et de formation ?

Le dernier point porte sur les opinions générales à l'égard de l'EEDD, leurs relations avec les représentations du métier d'enseignant et les missions de l'Ecole. Des mises en question émergent-elles ? Des convergences ou des objets de tension ou de conflits apparaissent-ils ? Lesquels ?

La population enquêtée

Les composantes environnementales, économiques, sociales et culturelles étroitement imbriquées de l'EEDD interpellent d'emblée plusieurs disciplines scolaires et prioritairement les Sciences de la Vie et de la Terre, la Physique et la Chimie, l'Histoire et la Géographie, les Sciences Economiques et Sociales. Des enseignants de chacune de ces disciplines devaient donc être interrogés sans exclure cependant d'autres professeurs qui pourraient accepter notre proposition d'entretien. Nous avons supposé que non seulement la discipline enseignée mais le niveau et le lieu d'enseignement pouvaient infléchir le discours des professeurs.

L'enquête a été menée en collège et en lycée en recherchant des implantations contrastées d'établissements : centres et périphéries de grandes et petites villes, zones rurales. Selon cet objectif, des enseignants exerçant dans 5 académies ont été sollicités : Lyon, Nantes, Orléans-Tours, Paris, Versailles.

Il ne s'agissait pas, dans une étude qualitative, de rechercher une représentativité de l'échantillon interviewé mais d'atteindre cet « effet de saturation », c'est à dire de répétition des propos tenus qui permet la mise en évidence de régularités au delà de la singularité de chaque entretien. Dans cette perspective, nous avons visé l'obtention d'une cinquantaine d'entretiens au total et d'une dizaine dans chacune des 4 disciplines majeures.

Le tableau ci-dessous résume les entretiens obtenus selon l'appartenance disciplinaire des enseignants et le type d'établissement d'exercice :

Disciplines	Collège	Lycée
SVT	5	10
Physique-Chimie	2	7
Histoire-Géographie	5	8
SES		6
Philosophie		2
Mathématiques	1	
Documentation	1	
EPS		2

Ces professeurs exercent respectivement dans 5 collèges et 8 lycées différents. On en trouvera la liste en annexe (cf. annexe 2) avec des informations sur leur spécialité, leur statut, le niveau de leur enseignement, leur ancienneté dans l'exercice du métier et sur l'établissement où ils enseignent.

Les modalités de l'enquête

Les auteurs de l'étude ont effectué l'enquête dans son ensemble. Des enseignants de diverses disciplines ont été contactés avec l'aide de professeurs associés à des recherches de l'INRP qui ont fourni leurs coordonnées. Aucune sensibilité particulière à l'EEDD n'était requise et seuls ceux qui acceptaient le principe d'un entretien ont été interrogés.

Les entretiens se sont déroulés dans les établissements où les enseignants exerçaient. Ce sont des entretiens individuels dans la quasi totalité des situations. Deux enseignants de même discipline ont été interviewés ensemble, selon leurs souhaits, dans deux cas seulement.

La formule d'entretien semi-directif était très souple. Organisée autour de quatre grands thèmes - significations et finalités perçues de l'EEDD, expériences et possibilités de mise en œuvre, représentations des élèves, opinions personnelles sur l'EEDD -, elle laissait place aussi à l'émergence et au développement d'autres thèmes qui pouvaient paraître pertinents aux interviewés. Les questions d'identification des interviewés portaient sur la discipline, le statut, les classes d'enseignement et l'ancienneté d'exercice. Ces demandes étaient fondées sur l'hypothèse de variations possibles dans les approches de l'EEDD selon ces caractéristiques professionnelles. Des informations succinctes ont été également recueillies auprès des enseignants interrogés sur leur établissement d'exercice et notamment sur son public. Ces entretiens duraient de 30 à 50 minutes et étaient enregistrés au magnétophone avec l'accord des interviewés.

L'EEDD vue par les enseignants

L'enquête a été effectuée entre le 15 octobre 2004 et le 15 janvier 2005. L'instruction pédagogique concernant la généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable à la rentrée 2004 était parue au BO n° 28 du 15 juillet 2004. Il était donc d'abord indispensable que nous interroguions les enseignants rencontrés sur leur connaissance de la circulaire de manière à éclairer le contexte des réponses qu'ils donneraient aux diverses questions posées concernant l'EEDD et sa mise en œuvre.

L'information sur la circulaire de généralisation de l'EEDD

Force est de constater que la grande majorité - plus des trois-quarts - des enseignants interrogés déclare sans détours ne pas avoir connaissance de cette circulaire et ignorer toute instruction de généralisation de l'EEDD à la rentrée 2004.

Il faut aussi remarquer que cette large proportion de non informés recouvre des disparités selon la discipline : les enseignants de SVT et notamment ceux de lycée sont sensiblement moins nombreux que ceux des autres disciplines à déclarer une absence complète d'information. S'ils ne semblent pas souvent avoir lu l'instruction, certains en ont une connaissance globale plus ou moins précise, sans détails sur les propositions de mise en œuvre. Les canaux d'information sont divers : conférence de l'IPR, site académique d'information, réunion d'enseignants associés à une recherche de l'INRP... On notera par ailleurs que des enseignants d'autres disciplines qui manifestent un certain degré de connaissance de l'instruction se caractérisent par une fonction particulière : temps partiel à l'IUFM ou dans une direction ministérielle, par exemple, qui les rattache à un autre niveau de l'appareil.

Certains enseignants, constatant leur ignorance, expriment des attentes vis-à-vis de l'information. Ils souhaitent souvent une diffusion personnelle et suggèrent ainsi l'utilisation par la hiérarchie de leur adresse électronique. Ils indiquent dans le même temps des pratiques généralisées comme l'affichage en salle des professeurs ou le dépôt d'un texte dans les casiers qui leur paraissent inefficaces dans la mesure où l'accumulation d'informations non hiérarchisées deviendrait illisible.

S'ils ne sont pas informés, les professeurs interrogés montrent pour la plupart une curiosité et une réceptivité non négligeables à l'égard de la circulaire qui leur est présentée. Ils sont, en effet, très peu nombreux à nier toute nouveauté en indiquant la présence de l'EEDD dans les programmes en vigueur de leur discipline, Histoire-Géographie ou Sciences Economiques et Sociales en l'occurrence. Certains, de toutes disciplines, se disent d'emblée favorables à l'EEDD et soulignent qu'ils sont personnellement sensibles et quelquefois engagés par rapport à cette question. D'autres se déclarent immédiatement dubitatifs sur les conditions de mise en œuvre ou critiques sur la notion elle-même. Une seule enseignante considère que cela ne la concerne pas :

mon enseignement de Maths, je crois pas que ça le touche, je verrai ça en Instruction civique concernant la pollution, l'écologie, en Maths non, je verrai plutôt vers les collègues d'Histoire, d'Instruction civique (Germaine, certifiée de Mathématiques, collège, 30 ans d'ancienneté).

L'association que fait cette enseignante entre l'EEDD et la pollution ou l'écologie interroge sur la compréhension et l'extension de la notion chez les enseignants. Dès ces premières

réactions, on a pu percevoir une double tendance parmi les interviewés : amputer la formule de la dimension « développement durable », moins familière, et se recentrer sur « l'éducation à l'environnement » dans des acceptions multiples ou risquer une définition personnelle, souvent assortie d'interrogations sur la validité de leurs propres propos.

Quelles définitions de l'EEDD ?

Des considérations préalables sur le développement durable

D'emblée, les enseignants, comme pris au dépourvu, avouent pour une bonne moitié une incapacité à donner une définition de la notion de développement durable. Leurs premières réactions témoignent d'un faible degré de connaissance de la notion et du flou de leurs représentations.

L'unicité d'une définition n'est pas perçue - seulement deux enseignants de SES font allusion à la définition « officielle » du rapport Brundtland - et c'est, bien au contraire, une pluralité de définitions liées à la diversité des appartenances et des points de vue (politique, écologiste, associatif...) qui est évoquée :

c'est difficile à expliquer, de s'approprier la notion et tout le monde ne met pas la même chose derrière « développement durable », c'est pas une notion clairement définie donc c'est difficile de transmettre après un savoir parce qu'il faut bien expliquer les termes qu'on utilise avec les élèves avant d'aller plus loin, et les objectifs du développement durable sont différents selon les personnes qui emploient l'expression, il y a aussi derrière des enjeux... (Véronique, certifiée d'Histoire-Géographie, collège, 5 ans d'ancienneté).

Les commentaires des enseignants les plus informés désignent la notion comme *abstraite, complexe, multidimensionnelle, pas clairement définie* ou *contradictoire* dans les termes (*un développement qui dure, qui ne se développe pas ?*).

C'est aussi une notion *récupérée*, un terme à *la mode* qui suscite la réserve, la méfiance. Les discours sur le développement durable sont qualifiés par quelques enseignants de *politiquement correct, de paroles creuses, de démagogie*. Ils apparaissent aussi comme « *ethno-centrés* », *de bonne conscience, de donneurs de leçons des pays riches*.

Si le concept est difficile à définir, le thème ne laisse pas indifférent : il suscite immédiatement des opinions et des jugements.

Les propos tenus par Louis illustrent bien cette perception d'enjeux sociétaux à l'échelle planétaire couplée à une approche critique qui caractérise les ébauches de définitions formulées par de nombreux enseignants :

c'est de continuer à se développer d'une manière économique tout en ayant une vision à plus long terme, essayer de gérer les ressources au mieux possible puisqu'on sait qu'elles ne sont pas indéfinies et qu'il faudra en trouver d'autres, gérer au mieux ce qui reste et voir par rapport aux ressources futures de ne pas refaire les mêmes erreurs, c'est aussi lié à un problème économique, c'est facile de parler de développement durable dans les pays riches, de donner des leçons aux brésiliens de ne pas couper la forêt amazonienne quand ils n'ont que cette ressource là, c'est souvent les grandes entreprises américaines qui récupèrent les bénéfices, on est vraiment au cœur du problème par rapport à la pauvreté, le développement durable il est surtout utilisé en donnant des grandes leçons : il faut préserver les ressources mais on a peut-être plus les moyens de les préserver que certains qui aimeraient bien manger à leur faim (Louis, certifié d'Histoire-Géographie, collège, 6 ans d'ancienneté).

Les réponses, bien qu'incertaines ou interrogatives, témoignent de la diffusion de la notion de développement durable dans le champ social, *on en parle beaucoup partout depuis*

quelques années ont dit de nombreux enseignants, citant notamment les médias et l'actualité (presse, radio, médiatisation des prises de positions relatives au protocole de Kyoto, au sommet de Johannesburg...).

Quelques-uns signalent des échanges entre pairs (enseignants de même discipline en salle des professeurs, association professionnelle) mais dans une proportion si infime qu'elle laisse à penser que le thème du développement durable ne constitue pas une préoccupation dans le cadre scolaire. Une minorité fait allusion à une sensibilisation personnelle construite hors du champ professionnel : engagement associatif ou politique, participation à des réunions municipales sur l'environnement...

Mais, en fait, ce sont les programmes d'enseignements disciplinaires qui constituent une source majeure d'information en Histoire-Géographie, Sciences Economiques et Sociales et dans une autre mesure en Sciences de la Vie et de la Terre. Pour tenter de définir l'EEDD, les enseignants de ces disciplines citent en effet des éléments de leurs programmes respectifs dans lesquels la notion de développement durable apparaît de manière explicite ainsi que des thèmes relatifs à l'environnement et aux questions d'ordre socio-économique et géopolitique qu'ils relient au développement durable.

Les définitions produites par les professeurs interrogés procèdent ainsi d'une appropriation informelle de savoirs acquis hors du champs professionnel et d'une appropriation de savoirs institutionnalisés, mis en œuvre dans leur pratique enseignante via les programmes disciplinaires.

Des définitions issues de savoirs acquis hors du champ professionnel

La plupart des enseignants avancent, de manière explicite ou non, l'idée du devenir de la planète et de l'humanité et évoquent l'impact de l'activité humaine.

Un élément central se distingue, composé par deux thèmes : celui de la préservation de l'environnement et celui de la gestion des ressources. Ils sont tout particulièrement avancés par les enseignants des « Sciences dures ».

La majorité des enseignants des Sciences de la Vie et de la Terre et de Physique-Chimie, ainsi que quelques Historiens-Géographes se réfèrent prioritairement à l'écologie. Leurs propos sont ici axés sur l'impact de l'activité humaine sur l'environnement et la santé et la protection de l'environnement :

c'est l'idée de sauvegarde de l'avenir, le nôtre, celui des individus, celui des êtres vivants, celui de la planète, faire en sorte que l'eau, l'air, les énergies ne manquent pas, que la vie ne soit pas menacée (Laure, agrégée de SVT, lycée, 31 ans d'ancienneté).

Les vocables utilisés révèlent deux connotations en miroir l'une de l'autre, l'une négative (*dommages faits par l'homme, menace sur la planète, risques, nuisances...*), l'autre positive (*faire attention, vivre en harmonie, faire durer, sauvegarder la planète...*). Quelques causes de la détérioration des écosystèmes (pollution, déchets...) et des effets de l'impact de l'activité humaine (gaz à effet de serre, réchauffement climatique...) sont énoncés.

Environnement et développement durable, les deux sont liés. Environnement, ça veut dire un peu de l'écologie, ça sous-entend de ne pas jeter des déchets n'importe où, de réfléchir aux incidences sur la nature, l'homme, le cadre de vie où on ne provoque pas de déséquilibre irréversible. Développement durable, c'est peut-être lié à l'énergie à savoir on commence à comprendre qu'on a du pétrole en quantité limitée, un jour ou l'autre il n'y en aura plus donc il faut le prévoir. Développement durable, pour moi ça veut dire se projeter dans le temps et voir comment on risque d'évoluer si on ne prend pas certaines décisions dans certains domaines, énergétique, l'eau (Arlette, agrégée de Physique-Chimie, lycée, 35 ans d'ancienneté).

Ce noyau dur de la représentation est associé à une critique du mode de développement de nos sociétés.

Le terme « développement » interpelle. Les enseignants, toutes disciplines confondues, associent la notion de développement à l'économie. Il est question dans leurs commentaires du développement technologique et industriel, de la croissance, de leurs limites et de leurs méfaits, de la notion de besoin, de la répartition des richesses et des ressources entre pays riches et pays pauvres.

Plus généralement, ils identifient à travers le développement durable, une nécessité de poser une réflexion globale sur le monde, de repenser l'économie, de s'interroger sur le sens, les enjeux et les conditions du développement des sociétés :

le développement durable, ça concerne les pratiques et comportements économiques qui peuvent permettre de vivre en harmonie avec l'environnement le plus longtemps sans le détruire (Fabien, certifié de SVT, collègue, 6 ans d'ancienneté).

La consommation représente aussi une préoccupation exprimée par quelques enseignants. Elle entre en résonance avec le développement durable à travers les modes de production qui la sous-tendent (*nécessité d'un changement du mode de consommation, commerce équitable...*).

Les définitions avancées partagent enfin la référence à une éthique.

Plus de la moitié des enseignants, ici encore toutes disciplines confondues, estime que l'EEDD implique des valeurs : notamment, la responsabilité envers les générations futures, le respect envers la personne, l'environnement et les cultures ainsi que l'équité sociale. Elles sont exprimées en termes de nécessité de *relations plus saines entre cultures et communautés, de traitement de la personne comme une fin et non pas un moyen, d'amélioration du cadre de vie et de l'espérance de vie, de partage des ressources, d'équilibre entre pays riches et pays pauvres.*

On remarquera que ces éléments prennent le pas sur des aspects plus sociaux ; en effet, seulement trois enseignants ont fait allusion à l'emploi, à l'entreprise, au logement, aux transports.

L'amplitude de l'échelle temporelle et de l'échelle spatiale, elle, apparaît de manière récurrente notamment à travers l'évocation de l'avenir de la société d'appartenance et des autres pays, de la durabilité des ressources et de la viabilité de la transmission aux générations futures.

Ce sont donc trois dimensions, écologique, socio-économique et éthique, qui organisent les définitions recueillies. A travers elles, la question d'un changement social est soulevée. Au constat de l'impact négatif de l'activité humaine sur l'environnement et des déséquilibres sociaux, la nécessité non seulement d'une réflexion mais d'un changement est avancée. *On ne peut pas faire n'importe quoi, on ne doit pas faire les mêmes erreurs, il faudrait agir avec plus de discernement, changer les comportements* sont autant de prises de conscience exprimées. En somme, c'est un apprentissage individuel et collectif qui est pressenti : *apprendre à gérer la planète, orienter, contrôler, réorienter nos actions.*

Des définitions basées sur les savoirs académiques

Si une reconstitution intuitive de l'EEDD s'est effectuée avec la mobilisation de savoirs sociaux issus de cadres extra-professionnels, on observe aussi que l'appartenance disciplinaire des enseignants interrogés vient aider à l'élaboration de définitions. Celles-ci se nourrissent, en effet, d'éléments des programmes disciplinaires énoncés par les enseignants des disciplines pour lesquelles la notion de développement durable s'est récemment constituée en savoir à faire acquérir aux élèves.

Outre l'explicitation de la notion de développement durable dans les programmes d'Histoire-Géographie et de Sciences Economiques et Sociales que les enseignants relèvent, les thèmes constitutifs des programmes cités par les enseignants se réfèrent à l'environnement et à des notions socio-économiques et géopolitiques :

le programme de Géographie inclut des thèmes liés à l'environnement, aux problèmes des villes des pays en développement, l'eau, l'alimentation. Des thèmes supports existent : les risques OGM, l'intensification de la production et les conséquences sur les sols et les populations... Des occasions fréquentes se présentent dans le programme en mettant l'accent sur les méfaits et conséquences de tel ou tel phénomène, en mettant en évidence les effets négatifs et positifs. Le développement durable est abordé en Terminale à travers la mondialisation (Nadine, agrégée d'Histoire-Géographie, lycée, 19 ans d'ancienneté),

quand on parle du développement économique et du concept de développement durable qui fait partie des thèmes du programme de Terminale, c'est les relations entre les hommes autour de la production de richesses et avec leur environnement [...], quand on parle des externalités du marché en Première, la pollution c'est un exemple qu'on traite, la thématique de l'environnement est présente comme ça de manière ponctuelle (Pascal, certifié de SES, lycée, 14 ans d'ancienneté),

l'environnement, c'est dans les programmes, on étudie les paysages, les milieux, les caractéristiques de l'environnement. Sur le développement durable, on envisage les risques, les influences des activités humaines... (Frédéric, agrégé de SVT, collège, 3 ans d'ancienneté).

Nous avons tenté de classer les termes associés à l'EEDD par les professeurs selon leur discipline d'enseignement. Il en ressort une série de thématiques dont on peut apprécier le degré d'exclusivité ou de transversalité. On constate ainsi que la thématique écologique est abordée par les seuls biologistes, que la question des déchets et de leur traitement regroupe les représentants des Sciences « dures » de notre population alors que ce qui concerne l'environnement économique et social touche plus, sans surprise, les représentants des Sciences Humaines et Sociales. Mais on notera aussi que toutes les autres thématiques traversent cette frontière et permettent de dégager quelques objets communs à trois ou quatre disciplines comme l'eau, les énergies, la santé, la mondialisation...

Classement des termes associés à l'EEDD par les enseignants selon leur discipline

Ecologie

Sciences de la Vie et de la Terre
Ecosystème Biodiversité

Traitement des déchets

Sciences de la Vie et de la Terre	Physique-Chimie
Déchets nucléaires	Déchets nucléaires Matériaux biodégradables Tri des déchets Recyclage

Milieux de vie

Histoire-Géographie	Sciences de la Vie et de la Terre
Environnement Aménagement du territoire Paysage Population Ville Transport	Environnement Paysage Milieux et peuplement

Environnement économique et social

Histoire-Géographie	Sciences Economiques et Sociales	ECJS
Problèmes économiques Développement dans le monde Intensification de la production Inégalités de développement Nord/Sud Pauvreté Commerce équitable	Développement Croissance / décroissance Besoin Marché Production de richesses Entreprise Commerce équitable	Commerce équitable Consommation citoyenne

Ressources

Histoire-Géographie	Sciences Economiques et Sociales	Sciences de la Vie et de la Terre	Physique-Chimie
Eau (gaspillage de l'eau potable...)	Eau Pétrole Energie Epuisement et gestion des ressources non renouvelables	Eau (protection des eaux douces...) Gestion des ressources Energies renouvelables	Eau Air Energies (électricité...)

Pollution

Histoire-Géographie	Sciences Economiques et Sociales	Sciences de la Vie et de la Terre	Physique-Chimie
Conséquences sur les sols et les populations	Droits à polluer	Changements climatiques Couche d'ozone Effet de serre	Effet de serre Gaz polluants Pluies acides

Risques

Histoire-Géographie	Philosophie	Sciences de la Vie et de la Terre	Physique-Chimie	EPS
Catastrophes naturelles Alimentation OGM	Science Bioéthique Conscience Responsabilité	Santé	Nucléaire Produits chimiques	Santé

Développement humain

Histoire-Géographie	Sciences Economiques et Sociales	ECJS	Philosophie	Sciences de la Vie et de la Terre	Physique-Chimie	EPS	Maths
Populations Pauvreté Mondialisation	Compréhension de l'environnement socioéconomique	Mondialisation Citoyenneté Altermondialisme	Morale Respect Vérité Liberté Droit Justice	Compréhension de l'environnement	Compréhension de l'environnement physico-chimique	Apprentissage relationnel	Démographie

On relèvera encore la particularité de la posture de la Philosophie qui peut s'engager dans l'EEDD avec ses notions fondamentales alors qu'elle n'est pas pour l'heure introduite officiellement dans le programme :

en Philo, je relierai au cours sur la Technique, la Morale, le Respect, l'Economie. Je ne peux pas donner les données scientifiques qui sont à la base des techniciens et des scientifiques mais ce qu'on peut faire c'est se demander quel problème philosophique se pose par rapport à ça ? le questionnement c'est : quel sens il y a pour la Philo à s'intéresser à ces problèmes, quelle valeur leur donner, quelles solutions essayer de trouver et essayer de faire la part des choses (une vigilance par rapport à l'information, les enjeux, les intérêts économiques derrière, la manipulation...), c'est le problème de la Vérité, de la Liberté de l'individu pour agir. Des problèmes particuliers ? : le recyclage, la couche d'ozone... (Christine, certifiée de Philosophie, lycée, 13 ans d'ancienneté).

[on] peut relier constamment des notions philosophiques fondamentales à l'EEDD, l'EEDD rejoint des questions philosophiques majeures. Par exemple : La Nature (la définition du naturel et de l'artificial, le rapport de l'Homme à la nature...), la Culture, le Droit, la Justice, la Responsabilité (Hans Jonas), la Conscience, l'Homme dans l'univers (Pascal), par rapport aux peuples, aux générations, le Passé, la Science, l'Anthropologie, l'Ethique, la Bioéthique, la Liberté, le Désir... (Sylvie, certifiée de Philosophie, lycée, 11 ans d'ancienneté).

La représentation que se font ces enseignants d'une éducation à l'environnement pour un développement durable est donc construite par rapport à des éléments de programme disciplinaire. On notera cependant que les choix opérés dans ces programmes pour répondre à notre demande de définition de l'EEDD ramènent aux trois dimensions - écologique, socio-économique et éthique - exprimées par les enseignants qui s'étaient essayés à l'exercice de manière intuitive.

Une compréhension et extension commune, bien que diffuse, de la notion d'EEDD a donc pu être mise à jour. Si l'élément central de la préservation de l'environnement et de la gestion des ressources est spécifique aux enseignants des disciplines scientifiques, il ne lui est pas exclusif.

Par ailleurs, la place donnée aux aspects socio-économiques et éthiques montre une préoccupation commune et transversale à tous les enseignements. Son importance toute particulière appelle une explicitation des finalités que les professeurs interrogés attribuent ou attribueraient à l'EEDD.

Les finalités attribuées à l'EEDD

L'objectif de la circulaire du 8 juillet 2004 vise à donner une « *dimension pédagogique nouvelle à l'éducation à l'environnement en l'intégrant dans une perspective de développement durable* ».

Nous avons donc cherché à organiser en catégories les intentions éducatives que les enseignants interrogés perçoivent de cette « éducation à ».

Plusieurs finalités mises au jour à partir de leurs discours indiquent différents objectifs d'apprentissage qui peuvent être complémentaires et se combiner entre eux, pouvant ainsi constituer un processus d'apprentissage.

Une finalité cognitive mais pas seulement

Si la transmission de savoirs constitue un des objectifs fondamentaux de l'enseignement ordinaire, elle est reconnue comme incontournable et indispensable pour l'EEDD essentiellement comme première étape et condition *pour aller plus loin*. La diffusion de

connaissances disciplinaires en lien avec les thèmes de l'environnement et du développement durable devrait, d'après les enseignants, dépasser la transmission de savoirs pour constituer au moins une sensibilisation :

faire acquérir des notions, c'est incontournable, c'est prendre en compte les impacts sur l'environnement et donc sur la santé humaine, c'est lié, ça met en jeu nécessairement l'évolution actuelle des pays en voie de développement [...], mon rôle c'est un rôle d'information, c'est de leur donner les sources d'information dont on peut disposer, leur donner les outils pour se forger leur propre opinion (Annie, agrégé de SVT, lycée, 10 ans d'ancienneté).

Sensibiliser les élèves sur cette question, c'est donc *leur en parler, les informer, leur ouvrir l'esprit* par l'acquisition de connaissances spécifiques (scientifiques, socio-économiques, culturelles) sur l'environnement et les milieux de vie et amorcer une *prise de conscience* de l'impact des activités humaines sur l'environnement, des problèmes d'environnement et de développement et des solutions mises en œuvre (utilité du tri et du recyclage, économies d'énergie...):

plus on en parle tôt et plus on est sensibilisé et plus on réagit par la suite au moins au niveau d'une sensibilisation, c'est important qu'ils aient une ouverture d'esprit sur cette question là et ça conditionne les comportements de savoir que ce qu'on fait a des conséquences (Véronique, certifiée en Histoire-Géographie, collège, 5 ans d'ancienneté).

Donner des outils pour comprendre le monde

Sur la base de l'acquisition de savoirs spécifiques, l'EEDD devrait permettre d'instrumenter les élèves en leur *donnant des outils pour comprendre le monde*. Dans cette perspective, apprendre à s'informer, acquérir des clés d'analyse pour lire la réalité par la compréhension de la signification des choix, des actes, des enjeux, savoir formuler des questions, développer l'esprit critique, se construire sa propre opinion et savoir débattre sur des questions de société sont autant de compétences jugées utiles par les enseignants, quelle que soit la discipline d'appartenance :

je trouve que le développement durable, c'est une ouverture dans le programme, c'est aussi ma discipline SES, on ne fait pas de SES sans être ouvert et regarder ce qui se passe dans le monde, c'est aussi l'actualité et ça permet de sensibiliser (Damien, certifié de SES, lycée, 7 ans d'ancienneté),

l'éducation à l'environnement c'est vraiment dans l'esprit d'une démarche éducative, on est là pour aider à la formation de citoyens critiques, responsables, l'éducation ça sert à avoir une lecture sur le monde, il faut avoir des billes pour l'apprécier, décrypter, et être prudent, et ne jamais s'interdire de développer un regard critique (Pascal, certifié de SES, lycée, 14 d'ancienneté).

Si le rôle des médias est reconnu comme un moyen majeur d'information et de sensibilisation, les enseignants n'en soulignent pas moins la nécessité de procéder à une éducation aux médias notamment pour savoir décrypter l'information en apprenant à prendre du recul sur les faits retransmis.

Inculquer des habitudes pro-environnement

La socialisation scolaire contribue aussi à l'intériorisation de comportements attendus par la société. Or, rendre les élèves respectueux de l'environnement, du cadre de vie, d'autrui et

d'eux-mêmes passe par l'acquisition de gestes simples dans le quotidien qui peuvent être appris dans le cadre scolaire, estime un bon nombre d'enseignants :

c'est aider les élèves dans leurs pratiques de tous les jours à ne pas trop polluer la planète pour qu'ils laissent la planète dans l'état dans lequel ils l'ont trouvée et leur faire comprendre que certaines pratiques sont nuisibles (Marie, agrégée de SVT, lycée, 3 ans d'ancienneté).

Ainsi, ne pas gaspiller le papier, ne pas jeter de débris par terre, ne pas fumer, éteindre la lumière... sont des consignes que les enseignants s'autorisent à formuler et qui vont dans le sens d'une protection de l'environnement et de la personne.

Deux enseignants soulignent que cette action sur les comportements ne doit pas s'effectuer de manière moralisatrice, il s'agit plutôt de *montrer l'intérêt de changer de comportement*. Deux autres enseignants de Sciences Economiques et Sociales se refusent d'orienter le comportement des élèves et même d'informer, au regard de leur conception du rôle de l'enseignant :

je ne vais pas faire le catalogue des bons et mauvais gestes individuels (Georges, certifié de SES, lycée, 15 ans d'ancienneté)

en précisant qu'ils considèrent que cette finalité est dévolue à l'ECJS.

Préparer à la participation citoyenne

Dans la continuité de l'acquisition de réflexes, une valeur éducative attribuée à l'EEDD va dans le sens d'une préparation à l'engagement citoyen. Il s'agit d'*aider à la formation de citoyens éclairés, critiques et responsables* pour les rendre capables de *se positionner, choisir, décider, s'impliquer* pour l'environnement et le développement des sociétés :

un tel enseignement contribue à la formation du citoyen, c'est l'éducation à la citoyenneté que de leur montrer la complexité des objets, des enjeux, la signification des choix, c'est leur donner des connaissances qui leur permettent de comprendre qu'il y a des questions en débat par delà des slogans ou des condamnations toutes faites, c'est leur donner des moyens de comprendre et d'approfondir les termes de leur réflexion (Christiane, agrégée de Physique-Chimie, lycée, 19 ans d'ancienneté).

La participation à des projets d'action représente, en quelque sorte, l'aboutissement d'une sensibilisation à « l'éco-citoyenneté » et aux différentes problématiques du développement. En effet, plus de la moitié des enseignants assimile l'EEDD à une forme d'éducation à la citoyenneté :

l'éducation à l'environnement me paraît comme une forme d'éducation civique : un citoyen doit être capable de se positionner vis à vis du développement de la société et des sociétés futures, et la réflexion que l'on peut mener peut aider l'élève plus tard [à s'impliquer] dans des projets (Philippe, bi-admissible, Histoire-Géographie, lycée, 17 ans d'ancienneté).

Transmettre des valeurs

Le quart des enseignants interrogés considère important de promouvoir des valeurs que l'on pourrait qualifier d'altruistes à différentes échelles : individuelle, collective et interculturelle (le respect de soi, des autres, de l'environnement, des cultures, la solidarité, l'équité). Dans une optique de changement des mentalités et à travers les valeurs de respect et de solidarité que les enseignants associent au développement durable, ceux-ci opèrent une liaison entre développement durable et interculturalité.

Néanmoins, des enseignants expriment leur scepticisme à l'égard de la transmission de valeurs :

c'est sûr qu'on essaye de leur transmettre des valeurs mais [...] je me méfie un peu des valeurs, c'est un peu flou, polémique, on fait un peu du développement durable un cheval de bataille en France et on balaye pas trop devant notre porte donc c'est pas facile de donner des valeurs aux élèves, en éducation civique par rapport aux valeurs on est parfois un peu embêté, on se pose beaucoup en donneurs de leçons en France alors qu'on est en retard par rapport à d'autres pays sur plein de thèmes liés à l'environnement (les énergies renouvelables), les valeurs ça dépasse le niveau scolaire (Louis, certifié d'Histoire-Géographie, collège, 6 ans d'ancienneté).

L'EEDD a-t-elle une finalité idéologique ?

On n'est pas là pour prêcher peut résumer la réaction d'à peine une dizaine d'enseignants qui craignent ou refusent de se faire les porte-parole d'un discours politique ou moralisateur :

est-ce que l'institution Ecole a le droit de décider qu'un comportement est bon ou pas par rapport à une certaine éthique, une certaine morale qui pourrait être totalement à l'inverse a priori de ce que les familles et les élèves pourraient penser ? (Paul, agrégé de SVT, lycée, 13 ans d'ancienneté),

et ils n'acceptent pas de jouer un rôle de prescripteur de comportements :

quand je fais le développement durable avec mes élèves, indirectement je leur dis qu'il faut acheter tel café [pour] rééquilibrer les termes de l'échange dans le commerce équitable, est-ce notre travail ? (Pierre, certifié d'Histoire-Géographie, lycée, 12 ans d'ancienneté).

Pour synthétiser l'attitude globale des enseignants vis à vis des finalités qu'ils attribuent à l'EEDD, il s'agirait de :

faire une éducation à l'environnement pour la protection de l'individu, de la planète. A première vue, c'est un objectif à long terme de maintien de la vie sur la planète, ça dépasse tous les objectifs simplement éducatifs. Ça veut dire apprendre à connaître son environnement, apprendre à le respecter et apprendre à l'améliorer (Christian, certifié d'EPS, lycée, 26 ans d'ancienneté),

ce serait, aussi, former des citoyens, ce n'est pas que la transmission des données du programme, notre rôle c'est aussi de transmettre des valeurs, leur faire acquérir un sens critique, ça c'est extrêmement important, et notamment par rapport aux problèmes d'environnement (Pascal, certifié de SES, lycée, 14 d'ancienneté),

ou encore, si l'éducation, c'est édicter des préceptes, dire faire ceci, ne pas faire cela, ce n'est pas ce que je fais évidemment, mais je les informe, plus je leur transmets des connaissances sur des sujets qui concernent l'environnement, avec des thèmes comme nourrir les hommes ou l'eau, il est tout le temps question d'environnement, de tension entre exploitation et préservation de l'environnement [...], c'est la même finalité que tout enseignement : donner des connaissances, donner des outils pour comprendre le monde, développer l'analyse, le sens critique de nos élèves (Yves, agrégé d'Histoire-Géographie, lycée, 25 ans d'ancienneté).

Il semble que les enseignants de SVT centrent davantage les finalités de l'EEDD sur les dimensions cognitives, comportementales et citoyennes quant à l'objectif prioritaire de préservation de l'environnement alors que les enseignants d'Histoire-Géographie et de

Sciences Economiques et Sociales font preuve de manière plus immédiate d'une réflexion sur le sens et les valeurs de la démarche du développement durable.

L'introduction de la dimension « développement durable » à l'éducation à l'environnement pose donc la question de son contenu idéologique ou du moins de sa finalité. Les enseignants s'interrogent, au plan institutionnel, au regard des missions d'instruction et d'éducation de l'Ecole, et au plan professionnel, sur la conception qu'ils ont de leur rôle. En somme, l'Ecole doit-elle induire une morale et de nouveaux comportements pour contribuer à la transformation de la société ?

Quelle(s) pédagogie(s) pour l'EEDD ?

La pédagogie de l'EEDD constitue l'objet de ce chapitre. Comment procéder à une mise en œuvre de l'EEDD ? Quelles méthodes et procédés d'enseignement retenir ? Avec quels objectifs ? Selon quels publics ? Telles sont les questions abordées par les enseignants interrogés, chacun répondant avec l'expérience de sa trajectoire personnelle et l'orientation spécifique conférée par sa discipline et le niveau de son enseignement. Les représentations que construisent les enseignants de leurs élèves tiennent une large place dans leurs discours. Nous tentons d'en rendre compte en restituant, au préalable, les éléments que nous avons pu recueillir sur les conditions de réception d'une éducation à l'environnement pour un développement durable au collège et au lycée.

La réceptivité des élèves

Quelle réceptivité des élèves aux problématiques environnementales et de développement durable est pressentie par les enseignants ? Perçoivent-ils des attentes et des dispositions plutôt favorables ou défavorables ? Celles-ci représentent-elles des facteurs facilitants ou des obstacles à une sensibilisation ?

Une réceptivité des élèves jugée globalement positive par les enseignants

Au travers de leurs pratiques de classe, les enseignants perçoivent l'expression d'un intérêt des élèves en ce qui concerne des questions que l'on peut rattacher aux problématiques environnementales et de développement durable : pollution, catastrophes naturelles, OGM, inégalités Nord/Sud...

Ils attribuent cette réceptivité à la détention de dispositions « naturelles », selon eux, propres aux jeunes, telles la curiosité, la générosité, le sentiment d'injustice, l'altruisme et celles-ci favoriseraient l'intérêt des élèves vis à vis de ces questions.

Un autre facteur de réceptivité est lié à la manifestation de risques dans nos sociétés et dans l'univers (catastrophes, menaces...) qui génèrent des craintes collectives médiatisées dont les élèves se font l'écho dans le cadre scolaire :

ils sont intéressés parce que fondamentalement ils sont généreux, donc c'est très porteur, c'est des thèmes porteurs comme la pollution, ça fait un peu peur quand on joue sur la peur, on réussit souvent à intéresser les élèves, c'est l'inquiétude, mais il faut dépasser cela et les amener à réfléchir autrement, ils s'inquiètent pour les autres (Monique, certifiée d'Histoire-Géographie, collègue, 30 ans d'ancienneté),

ils sont très rarement indifférents à ces questions, il y a des questions qui viennent, ça les préoccupe... et parfois une révolte quand on leur montre des photographies de lieux saccagés par des déchets oubliés, ils ne trouvent pas ça normal (Véronique, certifiée d'Histoire-Géographie, collègue, 5 ans d'ancienneté).

La conscience des questions vives par les élèves se construit et est renforcée par des voies diverses de sensibilisation et d'influence (médias, activités scolaires, discours dominant consensuel...) qui préparent un terrain favorable à une réceptivité à ces thématiques :

les élèves, c'est un public captif, plus ou moins docile, souvent docile, ces questions les intéressent bien, c'est en continuation de ce qu'ils voient et entendent dans les médias, alors ça baigne, c'est le même bain... il y a un discours commun partagé, il faut protéger la nature, l'environnement, il faut réduire les inégalités, aider les pays pauvres... plein de bons sentiments, tout le monde est d'accord... (Georges, certifié de SES, lycée, 15 ans d'ancienneté),

je pense que les élèves avec cette idée sont d'accord car ils sont conscients du danger de la planète, de la nécessité de ne plus courir à notre propre perte par rapport à l'environnement, ils le savent bien, ils lisent dans Science et Vie, dans les journaux, les reportages à la télévision, et ils veulent faire quelque chose et je pense qu'ils ont du discernement pour ne pas continuer à nuire, à porter atteinte mais qu'il faut que ça s'arrête, ils y vont parfois un peu maladroitement mais ils veulent faire quelque chose, je ne les sens pas indifférents, autant ils seraient indifférents par rapport aux questions politiques que les questions d'environnement leur parlent (Christine, certifiée de Philosophie, lycée, 13 ans d'ancienneté).

Des voix discordantes se font néanmoins entendre. Même si une indifférence des élèves est perçue par une minorité d'enseignants, des appréciations contradictoires sur la sensibilité des élèves apparaissent, en raison sans doute des différences d'attitudes constatées. Ces attitudes révèlent différents degrés de conscientisation et montrent que l'intérêt et le sens des comportements éco-citoyens ne sont pas acquis ni même perçus par tous les élèves :

certains sont très préoccupés d'environnement, la consommation citoyenne, etc... d'autres ça les intéresse pas, faut voir qu'entre 16 et 18 ans, les élèves n'ont pas toujours la maturité nécessaire à ce type de questions, ils se voient même pas forcément comme consommateurs ou comme participants, pour eux ils sont enfants, c'est leurs parents qui produisent, qui font... je les vois comme ça, mais il y en a, on voit qu'ils ne se sont pas posés la question, ils sont pas prêts même pour des questions comme le tri des déchets, il y en a qui ne voient pas le bénéfice, ils voient qu'une contrainte (Mathieu, certifié de SES, lycée, 6 ans d'ancienneté).

Il est fait état aussi bien d'une absence de conscience des élèves sur des phénomènes pourtant largement connus que de l'expression de demandes en classe en réaction à la médiatisation d'un événement de type « catastrophe » :

sur l'environnement les élèves sont indifférents, on parle très peu de pollution atmosphérique, de pollution des eaux douces, de déforestation, on est aussi dans un milieu assez rural, il y a moins d'impact visuel direct du fait de l'activité de l'homme..., ils n'ont pas de demandes, mais ils vous parlent de ce qui se passe aux informations, par exemple, le pétrolier qui s'est cassé en deux dans la mer de Béring... à chaque fois qu'il y a un séisme, ils m'en parlent, ça les interpelle un peu (Fabien, certifié de SVT, collège, 6 ans d'ancienneté).

L'âge : une donnée à respecter pour l'efficacité de l'action pédagogique

« Un temps pour chaque apprentissage » pourrait résumer la position des enseignants interrogés. L'acquisition de savoirs et l'intériorisation de comportements s'inscrivent dans la durée. Le rapport au temps dans l'enfance et à l'adolescence étant évolutif, les enseignants estiment qu'il y a des âges plus propices que d'autres pour effectuer des acquisitions sur les questions environnementales et de développement durable.

L'acquisition de gestes et de comportements se ferait ainsi à l'école primaire et au collège :

je pense qu'à cet âge là les élèves sont relativement ouverts, quand on discute ils sont relativement tolérants aux autres, plus que les adultes... si on doit faire ça, c'est en collège qu'il faut commencer, je me bats par exemple contre les papiers par terre, c'est pareil la durabilité de l'environnement, c'est tout petit qu'il faut le faire ça, c'est en Primaire (Ghislaine, agrégée de SVT, lycée, 21 ans d'ancienneté),

ils sont à un âge où le marquage est très fort entre ceux qui sont très sensibles à ce genre de problèmes et les jeunes qui ne se posent pas le problème... c'est très varié mais notre rôle c'est peut-être de faire qu'il y en ait un peu plus qui prennent conscience du problème, ils sont jeunes en collège encore, c'est un âge plutôt favorable pour qu'ils se forment, les habitudes elles se prennent à un moment donné, sans vouloir faire des stéréotypes (Bernard, certifié de Physique-Chimie, collège, 38 ans d'ancienneté).

A l'adolescence, le rapport « virtuel » au temps serait en défaveur d'une appropriation immédiate :

le problème des adolescents, c'est que l'avenir c'est un truc virtuel qui est très très loin, ils sont dans le présent et à 17 ans ils sont immortels, ça les préoccupe quand même, mais je ne sais pas dans quelle mesure (Pascal, certifié de SES, lycée, 14 d'ancienneté).

Mais la réflexion sur les enjeux et les valeurs serait plus pertinente dans cette période qui est aussi celle qui va de la 3^{ème} au lycée :

pour acquérir ce genre de gestes, on peut le comprendre assez tôt même à l'école primaire après pour avoir une réflexion sur le nucléaire, par exemple, je ne la mettrais pas en 6^{ème} plutôt en 3^{ème} sur les enjeux énergétiques, économiques, sociétaux, environnementaux, j'insiste plus sur les réflexes pratiques en 6^{ème} alors qu'en 3^{ème} c'est plutôt une réflexion plus globale, sur les valeurs aussi (solidarité, responsabilité...), ce n'est pas une réflexion abstraite mais ça demande une réflexion plus poussée, c'est plus pour les 3^{ème} ou au lycée (Louis, certifié d'Histoire-Géographie, collège, 6 ans d'ancienneté).

On notera que si les enseignants ont souvent mentionné l'âge et le niveau scolaire qui lui est étroitement associé pour définir des objectifs spécifiques en matière d'EEDD, l'appartenance sexuelle des élèves n'a quasiment jamais été mentionnée : un seul enseignant relève que les filles seraient plus sensibilisées à ces questions en relation, selon lui, à leur futur statut de mère.

Des attentes différenciées selon les filières et les contraintes du métier d'élève

Les enseignants associent également des dispositions (sens du concret ou de l'abstrait, aptitude à l'oral ou à l'écrit...) et des centres d'intérêts aux élèves, selon leur appartenance, notamment à une filière littéraire, scientifique ou technique et ils en tiennent compte pour organiser leurs enseignements :

les Technologiques sont beaucoup plus intéressés par les problèmes d'environnement parce qu'ils ont beaucoup plus de sens concret, les L vont être intéressés par tout ce qui est psychologique... c'est à nous de leur montrer la nécessité d'une réflexion et d'une action, ce sera plus spontané chez les STT et STI parce qu'ils ont ce sens concret par cette matière forte, ce sens du réel, ce qui va les intéresser c'est le quotidien parce que si je commence sur le thème de la Technique par Aristote, Descartes... ils vont dire que c'est très vieux... ! (Christine, certifiée de Philosophie, lycée, 13 ans d'ancienneté).

Mais l'organisation scolaire des savoirs peut aussi favoriser ou exclure toute possibilité de traitement de ces questions en classe, quel que soit l'intérêt des élèves :

les OGM est une question qui les intéresse, le réchauffement de la planète, je pense à Tchernobyl parfois on l'évoque en cours, ça suscite des questions (savoir si le nuage est venu), des sujets de société paradoxalement j'en discute plus avec les Seconde et les Première littéraire qu'avec les scientifiques car en Première et Terminale S c'est pas vraiment les sujets qu'on aborde, et justement les Première L sont très intéressés par ces sujets de société, ils attendent justement des cours de science de répondre à ce type de questions, en Première L le programme s'y prête (on parle de l'alimentation et de l'environnement), ils sont intéressés par les problèmes de société en général, en Première S le programme est très scientifique, on n'a pas l'occasion de discuter de ce genre de sujets, c'est pas au programme, il est très chargé mais s'il y avait une fenêtre ouverte sur ça je pense que ça les intéresserait, aujourd'hui je ne discute pas de ces sujets avec les élèves de sciences alors qu'en L le programme est fait pour des non-scientifiques (Marie, agrégée de SVT, lycée, 3 ans d'ancienneté).

Les exigences liées au travail scolaire s'érigent aussi en priorité pour des élèves, notamment de Terminale, au point de restreindre leur ouverture d'esprit :

ils sont intéressés, mais lire des journaux, s'intéresser à ces problèmes, c'est pas qu'ils ne le veulent pas, c'est qu'ils n'ont pas le temps, il y a beaucoup d'érudition dans notre enseignement, on laisse peut-être de côté des pans entiers de réflexion [...], les Seconde sont « tous neufs », ils ne sont pas encore inquiets par rapport aux examens, ils ont une disponibilité d'esprit, sont plus curieux alors qu'en Terminale ils ont beaucoup de travail, posent moins de questions sur l'environnement sauf en TPE, ce serait une « perte de temps » diraient les élèves de T, ils raisonnent en terme d'efficacité, de rentabilité (Arlette, agrégée de Physique-Chimie, lycée, 35 ans d'ancienneté).

De multiples contextes extra-scolaires à prendre en compte

Divers lieux et modes d'acquisition des connaissances sur les questions d'environnement et de développement durable contribuent, hors l'Ecole, à la construction d'une représentation du monde et des opinions des élèves. Des savoirs, des valeurs, des expériences, des représentations issues de cadres différents sont ainsi susceptibles de faire l'objet de convergence ou de confrontation avec les enseignements scolaires.

Les médias, notamment la télévision, sont cités à de nombreuses reprises par les enseignants. Un rôle leur est reconnu pour susciter une émotion, une prise de conscience, une sensibilisation :

les élèves sont déjà sensibilisés, ils ont un questionnement notamment via les médias (Nadine, agrégée d'Histoire-Géographie, lycée, 19 ans d'ancienneté),

pour les élèves de milieux très populaires, ils entendent la radio, la télé, les biocarburants, le prix de l'essence, les énergies renouvelables, y a les publicités aussi faites par l'ADEME, je pense qu'ils doivent être très sensibilisés dans un contexte économique qui est pas simple (Paul, agrégé de SVT, Agrégé, lycée, 13 ans d'ancienneté).

La détention d'un capital de connaissances par l'expérience sociale et familiale est également souligné. Le milieu de vie des élèves et de leurs familles constitue quelquefois la cible d'actions de sensibilisation, l'existence de phénomènes locaux (pollution...) et celle de dispositifs (déchetterie...) participent aussi à l'élévation du niveau de connaissance des problématiques environnementales et de développement durable et contribuent à créer une motivation de changement :

c'est plus facile maintenant qu'il y a quelques années parce que dans les logements déjà le quartier a un programme de tri sélectif mais avant les élèves voyaient pas, maintenant à partir du moment où on leur a demandé de le faire chez eux, ça a été plus facile pour nous parce que ça évoquait quelque chose. Il y a quelques années quand j'expliquais que chez moi il y avait 3 ou 4 poubelles pour trier les déchets, ils me regardaient, maintenant c'est plus du tout le cas, ils ont changé de comportements (Jean-Philippe, certifié de Physique-Chimie, collège, 12 ans d'ancienneté).

La compréhension et la vérification de l'information, notamment médiatique, retenue par les élèves posent alors question. Des sollicitations directes d'élèves auprès des enseignants se produisent en classe, montrant la nécessité d'un recours à une personne ressource. Des professeurs interrogés concluent quelquefois à un déficit de connaissances auquel ils cherchent à remédier :

il y a des sujets qui les intéressent mais il leur manque sûrement des connaissances pour avoir un avis objectif, j'essaye plus de leur apporter ces connaissances pour qu'ils aient un avis objectif (Bruno, certifié de Physique-Chimie, lycée, 16 ans d'ancienneté).

D'autres ressentent un besoin d'explication et d'arbitrage auquel ils estiment devoir répondre :

ils essayent de vérifier auprès de nous l'information des médias, souvent la façon dont c'est présenté c'est pour faire peur à la population, c'est le culte de la peur un peu, ils viennent nous voir pour vérifier, pour voir s'ils ont bien compris « j'ai entendu ça au journal, est-ce que c'est ça ? est-ce que j'ai bien compris ? qu'est-ce que vous en pensez ? », ça revient en classe, je réponds à leurs questions, je ne vais pas leur dire que c'est hors programme [...], ils sont un peu perdus par la diversité des informations qui peuvent leur arriver, ils entendent que les réserves en pétrole vont être épuisées d'ici 50 ans et d'autres disent « non, ce n'est pas un problème » ! (Valérie, certifiée de SES, lycée, 10 d'ancienneté).

La confrontation avec des difficultés générales d'apprentissage

L'EEDD est perçue, de plus, par les enseignants comme susceptible de venir se heurter aux difficultés plus générales d'apprentissage des élèves dans un contexte d'enseignement classique.

Certains ne manquent pas ainsi d'aborder la faiblesse du niveau de leurs élèves, leur manque de concentration, leurs difficultés d'accès à l'abstraction ou leurs insuffisances en matière d'expression écrite.

Présentées comme générales, ces difficultés sont aussi explicitement associées à l'origine socio-culturelle défavorisée de nombre d'élèves. Un rapport distancié à l'Ecole et un déficit de motivation et d'implication sont mis en avant pour « expliquer » une réceptivité compromise à l'EEDD, comme à l'enseignement, de manière plus générale :

ici nous avons des élèves qui n'ont pas beaucoup d'ouverture, de moyens culturels, il y a pas mal d'immigrés, de beaucoup d'origines, des enfants du milieu rural aussi. A priori ils ignorent tout à fait, ils sont dans leur monde de télé, de jeux vidéos, surtout les garçons mais il faut attiser leur curiosité, les amener à se poser des questions, à avoir envie de trouver des réponses, mais c'est notre travail... (Marie-Pierre, certifiée de SVT, collège, 12 ans d'ancienneté),

les élèves qu'on a viennent beaucoup de milieux modestes, des cités alentour, il y a beaucoup d'enfants d'immigrés, ils ne sont pas toujours en symbiose avec les exigences du lycée, ils n'ont pas beaucoup d'ambition, il y en a qui sont curieux bien sûr mais c'est

souvent superficiel, ou ils ont des réactions affectives d'ailleurs de courte durée ou changeantes, ils ne sont pas dans le registre du concept, de la théorie, de l'abstrait, on a du mal à les amener là et à les y maintenir (Jean-Yves, certifié d'Histoire-Géographie, lycée, 36 ans d'ancienneté).

Des incertitudes quant à l'impact de l'EEDD

La variété des profils des élèves laisse donc à penser aux enseignants que l'impact de cette « éducation à » sera différencié selon leurs dispositions :

la transmission de valeurs ça me paraît important mais on ne sait pas quel impact ça peut avoir sur eux, ça ne va pas de soi pour tous les élèves, il y a des élèves qui sont très sensibilisés et d'autres pas du tout et on va avoir un écho différent dans ce qu'on dit, les actions ça dépend du public qu'on a devant soi, des fois on a l'impression que ça marche ou que ça ne marche pas (Véronique, certifiée d'Histoire-Géographie, Collège, 5 ans d'ancienneté).

Une incertitude en ce qui concerne les effets d'une sensibilisation sur les élèves est aussi exprimée :

le problème, c'est qu'il y a le palier de la sensibilité et le palier de mettre ses actes en relation avec ce qu'on pense (Christian, certifié d'EPS, lycée, 26 ans d'ancienneté).

Le temps scolaire, bien que s'inscrivant dans la durée, représente une occasion parmi d'autres d'obtenir un changement du niveau de connaissances, d'attitudes et de comportements des élèves. Si une réceptivité certaine aux questions d'environnement et de développement durable a pu être discernée chez les élèves, elle doit être nuancée par les nombreux facteurs qu'ont signalés les enseignants interrogés.

Comment mettre en œuvre alors l'EEDD dans le champ scolaire ? En partant de leurs pratiques, les enseignants rencontrés ont donné quelques pistes pédagogiques pour une sensibilisation des élèves aux problématiques de l'environnement et du développement durable.

Quelles modalités d'action pédagogique ?

Plusieurs types d'activités se dégagent du discours des enseignants en regard des différentes finalités attribuées à l'EEDD. On peut, notamment discerner des activités de sensibilisation (favoriser une prise de conscience, une motivation à agir), d'enseignement (transmettre des connaissances, faire acquérir des méthodologies) et d'éducation (développer une compétence éthique et citoyenne) qui peuvent être imbriquées les unes aux autres dans le cadre de l'action pédagogique ordinaire ou d'un projet.

On remarque, par ailleurs, une ambivalence dans les discours de nombreux professeurs interrogés. En effet, ceux-ci semblent rejeter en partie la forme ordinaire d'enseignement, notamment celle du cours magistral. Celle-ci est jugée comme une situation peu pertinente pour conduire une EEDD sauf pour transmettre des connaissances incontournables. Mais en même temps, ils soulignent l'intérêt des méthodes existantes de l'enseignement ordinaire ou plus spécifiques liées à la discipline enseignée.

Le traitement de la dimension de développement durable est pressentie par la plupart des enseignants comme devant appeler un enseignement autre que classique. Cependant, les pédagogies développées par le mouvement d'Education Relative à l'Environnement -ERE- (pédagogie de projet...) et surtout les nouvelles approches préconisées dans une perspective d'éducation au développement durable comme l'analyse systémique, la

démarche de résolution de problèmes, l'apprentissage coopératif... ne sont pas évoquées ou bien le sont de manière intuitive, ce qui laisse à penser qu'elles sont largement ignorées. Sur l'introduction de la dimension durable, les enseignants se questionnent : comment enseigner cette notion ? Nécessite-t-elle un traitement spécifique ? Quels sont les thèmes dotés d'intérêt ? Comment penser le cours avec la notion de développement durable lorsque celle-ci est absente du programme ? Quelles valeurs transmettre et comment ?

De nombreuses interrogations

Quelques-uns estiment que les questions d'environnement et de développement durable sont inscrites dans le programme, comme Yves :

pour moi, c'est faire les programmes, je fonctionne avec les manuels, il y a de nombreuses questions d'environnement aux programmes, le développement durable y est aussi, j'attirerai l'attention sur les conséquences des choix présents sur l'avenir, je dirai les scénarios d'hypothèses parce que c'est souvent ça mais c'est déjà ce que je fais tous les jours, c'est l'optique de nos programmes, de nos enseignements (Agrégé d'Histoire-Géographie, lycée, 25 ans d'ancienneté).

Pourtant certains s'interrogent sur la manière de traiter du développement durable dans le cadre de ce programme :

je connais les programmes et j'essaie de les traiter, alors est-ce que je dois accentuer certains aspects, les développer plus, donner plus telle forme d'exemple que telle autre, rechercher plutôt tel ou tel type de document... ? (Jean-Yves, certifié d'Histoire-Géographie, lycée, 36 ans d'ancienneté).

Bien que la liberté pédagogique dont bénéficient les enseignants dans l'exercice de leur métier soit appréciée, clarifier le sens donné à l'introduction de la dimension du développement durable dans le programme et sa mise en œuvre au plan pédagogique semble nécessaire :

c'est plutôt le problème de penser le cours avec cette priorité qui est un peu plus difficile, j'en suis encore au stade où je fais un cours, ça viendra dans un paragraphe, je ferai de la Géo pure et puis viendra un exemple ou de la réflexion qui inclura le développement durable alors qu'il y aurait peut-être un moyen de repenser le cours dans ce sens là (Roger, agrégé d'Histoire-Géographie, lycée, 28 ans d'ancienneté).

C'est donc dans un premier temps par la pratique de « focus » qu'ils traitent la notion sans en être totalement satisfaits.

Par ailleurs, les questions des objectifs d'apprentissage, du degré de traitement des notions à transmettre (notions de base, approfondissement) et de la progressivité à envisager sont fréquemment soulevées. Ainsi, un enseignant s'interroge-t-il :

je crois que pour ce sujet il faudrait mettre en place des méthodes spécifiques parce qu'on a un très gros programme, on va en parler pendant une 1/2 heure, il faudra donner un photocopié, j'aurais aimé parler pendant 1heure avec eux, qu'ils fassent éventuellement un exposé mais quand on a fait les sources de la croissance économique, où ils ont beaucoup de difficultés à comprendre, et qu'on y a passé les 5-6 heures qu'il fallait, puis 2-3 heures pour faire le développement durable et on passe à autre chose [...], en tant qu'enseignant sur ces sujets, ou on approfondit, ou on reste à un niveau relativement superficiel, si on commence à approfondir, il faudrait qu'on dispose de l'information, il faudrait beaucoup d'investissement et si on complexifie le discours, les élèves les plus en difficulté vont à

nouveau décrocher, le cours professoral va prendre le dessus plutôt qu'un débat qui sera moins rigoureux mais qui les sensibilisera, la sensibilisation, c'est une forme d'enseignement qui reste attrayant (Damien, certifié de SES, lycée, 7 ans d'ancienneté).

Le développement durable apparaît comme une dimension difficile à s'approprier et à transmettre. Plusieurs enseignants, notamment de collège, s'interrogent alors sur les problématiques qui permettraient de sensibiliser les élèves. Ils considèrent qu'elles doivent revêtir un caractère concret, c'est à dire requérir une visibilité et une proximité sociale et géographique liées aux milieux de vie des élèves :

pour que ça fonctionne, il faut un cas concret, on ne peut pas être sur le théorique, il faut du visuel, il faut que ça se voit, il faut que les élèves perçoivent les inconvénients que peuvent amener ces problèmes d'environnement pour que ça les touche (Fabien, certifié de SVT, collège, 6 ans d'ancienneté).

Au delà de l'intégration de la dimension concrète, locale des problématiques étudiées et de l'exploitation de l'expérience socio-affective des élèves construite en dehors de l'Ecole, les enseignants pensent pouvoir établir un lien avec des problèmes plus globaux et passer à l'échelle mondiale. Il s'agit donc de tirer parti de l'appartenance au territoire local des élèves et d'élargir leur champ de conscience à l'échelle planétaire dans une perspective solidaire. La prise de conscience des conséquences des actes individuels et collectifs et de la dimension temporelle du développement durable passerait donc par une approche cognitive appliquée et locale, en prise directe avec le quotidien et la réalité sociale, économique et environnementale.

Par ailleurs, des enseignants, même sensibilisés aux thématiques de l'environnement et du développement durable, soulignent une crainte de mal maîtriser l'information en situation pédagogique. Ils posent à ce propos la question de la validité de l'information et de la limite du savoir enseignant et du savoir scientifique (connaissances non stabilisées ou controversées):

j'explique [aux élèves] que j'ai pas forcément toutes les réponses à leurs questions, que je n'ai pas toutes les connaissances, quand il y a des désaccords entre scientifiques c'est que c'est encore un terrain à recherche, il faut continuer à s'informer, je ne tranche pas [...], les manuels scolaires ce n'est pas suffisant, il faut rechercher par soi même les données [...], je pense être sensibilisée mais peut-être pas assez informée mais je me tiens au courant quand j'ai le temps (Véronique, certifiée d'Histoire-Géographie, collège, 5 ans d'ancienneté).

Les parades à cette limite cognitive dans la pratique professionnelle vont de l'auto-information pour consolider son propre savoir à l'aveu des limites des savoirs sociaux et scientifiques et à la vigilance requise vis à vis de la production et de la diffusion de ces savoirs :

je n'hésite pas à leur dire que je ne sais pas, [les élèves] l'admettent, il y a des choses qu'on ne peut pas savoir, qu'on ne saura jamais, ça ils n'aiment pas, il faut qu'ils pensent qu'on a pas toutes les réponses à toutes les questions (Annick, certifiée de SVT, lycée, 26 ans d'ancienneté).

Au delà, enfin, de l'acquisition de compétences cognitives et méthodologiques, un des objectifs assignés par les enseignants à cette éducation éco-citoyenne est de favoriser la reconnaissance de valeurs (le respect, l'équité...) et l'acquisition de compétences de citoyen telles que la responsabilité, la participation, la coopération... Ici, on passe à l'acquisition de valeurs et de savoir-être, en somme à des savoirs éthiques sur lesquels les enseignants expriment encore des interrogations et difficultés.

L'approche éthique et citoyenne induite par la démarche de développement durable nécessite de définir des valeurs communes à transmettre dans le cadre d'une EEDD. Plus globalement, une clarification entre morale et citoyenneté en regard de la visée recherchée et une précision du rôle à tenir par l'enseignant sont évoqués. Ainsi, la question de l'opinion et de l'(im)partialité notamment sur des questions sujettes à controverses interroge les enseignants dans leur pratique professionnelle :

c'est une éducation à la citoyenneté, l'enseignant a un rôle dans cette éducation [...], j'ai envie de dire que ce n'est plus l'enseignant qui parle mais c'est le citoyen, et donc du coup c'est sûr que je fais passer des choses qui sont plus de ma vision personnelle que de... enfin est-ce que c'est le rôle d'un enseignant ça par contre ? je ne sais pas, j'avoue que j'outrepasse peut-être mes devoirs (Caroline, certifiée de Physique-Chimie, lycée, 11 ans d'ancienneté).

Conscients des enjeux, quelques-uns réaffirment leur rôle et circonscrivent leur intervention sur ces questions socialement vives et la transmission de valeurs grâce à l'apport de connaissances spécifiques et par la pratique de l'argumentation et du débat par exemple :

au niveau de l'enseignement, c'est essayer de faire de chacun un citoyen éclairé qui comprenne les enjeux de ses actes et aussi ceux des choix industriels, économiques, politiques [...], un tel enseignement contribue à la formation du citoyen, c'est l'éducation à la citoyenneté que de leur montrer la complexité des objets, des enjeux, la signification des choix, c'est leur donner des connaissances qui leur permettent de comprendre qu'il y a des questions en débat par delà des slogans ou des condamnations toutes faites, c'est leur donner des moyens de comprendre et d'approfondir les termes de leur réflexion (Christiane, agrégée de Physique-Chimie, lycée, 19 ans d'ancienneté).

Quelques propositions

Eduquer à l'environnement pour un développement durable revient à traiter des questions de société à forts enjeux pour l'avenir. Quelle(s) pédagogie(s) mettre en œuvre sur ces problématiques pour éviter les effets néfastes du développement et des comportements individuels et collectifs ?

Si les enseignants estiment que l'enseignement formel des connaissances disciplinaires sur la base du programme peut faire partie intégrante d'une EEDD, une pédagogie faisant place à l'activité des élèves leur paraît requise.

- De la recherche de l'information à l'étude de cas

S'informer et être informé par différents modes et productions (recherche documentaire, enquête, exposé, étude de cas...) sont l'occasion d'une mise en mouvement des élèves par l'appropriation active et le partage des connaissances propices à une sensibilisation. Ces démarches sont reconnues comme utiles dans toutes les disciplines par l'ensemble des enseignants :

en 4^{ème}, on fait l'aménagement du territoire, ce qui est intéressant c'est de prendre une région et de voir les enjeux, il faut avoir des documents, faire des recherches, en Géographie on fait des études de cas, on prend un ensemble de documents et on analyse les problèmes spécifiques à une région, une ville, les élèves ont de nombreux documents de nature différente, on leur apprend à lire, à comprendre, à mettre en relation et on les fait raisonner [...] en petits groupes ou avec le professeur, ça peut être un cours dialogué, magistral, un travail autonome, en groupes, chaque groupe travaille puis expose aux autres, ça aussi c'est pas mal, c'est très formateur, raisonner sur un document, c'est pas facile (Monique, certifiée d'Histoire-Géographie, collège, 30 ans d'ancienneté).

Les pratiques documentaires et l'analyse de textes sont d'ores et déjà intégrées dans certaines disciplines comme les Sciences Economiques et Sociales et la Philosophie :

sur des questions comme ça, c'est difficile de donner un cours magistral complètement, tous mes cours, à la fois il y a beaucoup de documents, de travail sur documents, sur graphique parce que c'est la base de l'enseignement en SES, on les fait beaucoup travailler sur des textes mais il y a un cours [sur] une définition du développement durable, il y a des notions qui sont liées en Economie que je leur apprend, il y a un cours d'Economie au sens précis du terme qui s'appuie sur des documents et du dialogue forcément, où je pars d'un exemple (Claire, agrégée de SES, lycée, 10 ans d'ancienneté).

- L'observation, in situ ou par l'image

L'environnement, c'est un thème qui demanderait plus de concret, de sorties sur le terrain pour analyser des choses qu'on ne fait pas toujours, des enquêtes par les élèves (sur la commune pour voir ce qui est fait), avec la vidéo on a les moyens de voir des choses mais ce serait dommage de ne pas se rendre sur place pour voir quelque chose de particulier (Véronique, certifiée d'Histoire-Géographie, collège, 5 ans d'ancienneté),

je vous garantis que quand vous leur montrez l'Ushuaïa Nature, Histoires d'Eaux, les gamins quand ils voient l'état du Gange... toutes les canettes, les détritux, ça les marque ! (Bernard, certifié de Physique-Chimie, collège, 38 ans d'ancienneté).

La prise de contact avec la réalité concrète, ici environnementale, hors du contexte scolaire, par l'observation in situ (visite d'une déchetterie, recueil de données sur la pollution d'une rivière locale...), ou par le truchement de l'image (film documentaire notamment) représente un mode de sensibilisation privilégié par les enseignants au regard de la force de l'impact qu'ils lui attribuent pour sensibiliser aux problèmes environnementaux.

En ce qui concerne la connaissance des questions sociales et économiques, plutôt traitées par les enseignants des Sciences Humaines et Sociales, elle semble passer par d'autres formes de traitement que les « sorties terrain », outil pédagogique privilégié dans les sciences dures. Par exemple, l'exploitation de l'actualité sociale et économique en classe et les dispositifs transversaux, comme les IDD et TPE, sont plus utilisés pour traiter des thèmes socio-économiques récurrents comme le commerce équitable, les inégalités Nord/Sud par exemple.

- Du jeu à l'énonciation de règles

Faire acquérir des habitudes allant dans le sens du respect du cadre de vie scolaire et extra-scolaire et plus globalement de la protection de l'environnement et de la santé constitue un réflexe pédagogique pour beaucoup d'enseignants, notamment de collège. Ainsi, lutter contre le tabagisme des élèves, les dépenses inutiles d'énergie et de produits chimiques en classe ou les papiers jetés par terre... représente, pour ces enseignants, autant de petits gestes du quotidien à modifier. Seulement deux d'entre eux s'y refusent parce qu'ils ne conçoivent pas que cette action pédagogique fasse partie du rôle de l'enseignant.

Pour les autres, influencer le comportement des élèves passe par un apprentissage sur un mode ludique :

en 6^{ème}, j'avais fait des petits jeux par rapport à ce qui les entoure pour qu'ils prennent conscience qu'il y a des choses à préserver et améliorer sur les gestes quotidiens, sur le tri ou encore avec un support documentaire ciblé : j'ai récupéré la brochure d'une association [qui] présente les gestes concrets, les enjeux... pour qu'à la fin du cours ils aient non seulement acquis une base de connaissances mais qu'ils puissent le mettre en application directement (Louis, certifié d'Histoire-Géographie, collège, 6 ans d'ancienneté),

ou passe par l'énonciation d'une consigne à respecter :

quand ils quittent la salle, il n'y a pas un papier par terre, c'est comme ça, ils savent qu'on ne jette pas des papiers par terre [...], ils sont sensibilisés les enfants à ce genre de truc, il suffit qu'on leur dise [...], je leur explique que les mégots vont dans les poubelles et ainsi de suite, c'est ponctuel (Bernard, certifié de Physique-chimie, collègue, 38 ans d'ancienneté).

- Le cours dialogué et réflexif

Si la finalité globale accordée à l'EEDD consiste à alerter et rendre responsables les élèves vis à vis des conséquences des activités humaines sur l'environnement, une démarche réflexive sur la réalité est préconisée par les enseignants pour amener les élèves à *se poser des questions, comprendre, analyser, démystifier, développer l'esprit critique, modifier les représentations, trouver des réponses, prendre position...*, objectifs considérés comme ordinaires dans l'enseignement général, à des degrés différents selon les disciplines. S'interroger sur la réalité au travers de questions de société relatives au développement durable, c'est, par exemple, pour un enseignant en Sciences de la Vie et de la Terre :

prendre en compte la fragilité de l'environnement, montrer à travers des exemples cette fragilité, montrer que des choix, des actions peuvent être destructrices, que d'autres respectent cette fragilité et ne mettent pas en péril l'environnement pour le futur, apprendre aux élèves à connaître les différents aspects, les différentes caractéristiques de leur environnement local et planétaire, leur montrer les évolutions, les changements, leurs conséquences sur la vie... (Frédéric, agrégé de SVT, collègue, 3 ans d'ancienneté)

ou pour des enseignants en Sciences Economiques et Sociales :

l'éducation, ça sert à avoir une lecture sur le monde [...], on est là pour les mettre dans des positions liées à la raison, à l'analyse et de faire attention à l'émotion, on ne raisonne pas avec du sentiment immédiat et de l'émotion, on est nous dans cette tradition qui consiste à raisonner (Pascal, certifié de SES, lycée, 14 ans d'ancienneté).

Faire réfléchir sur les questions socio-économiques et environnementales et faire prendre conscience des impacts négatifs, des risques... dans une pratique pédagogique passent ici par la mise en lien de la réalité du quotidien avec les connaissances acquises en effectuant des détours par la théorie, les concepts. Elle consiste à relier les savoirs aux pratiques sociales et vice versa. Cette démarche implique donc de procéder à des allers et retours entre des phases d'observation et de constat et des phases de réflexion voire de conceptualisation.

- La mise en débat et l'argumentation

L'émergence en classe de questions liées à l'actualité (catastrophes naturelles, OGM, raréfaction des ressources énergétiques...) et la sollicitation de l'opinion de l'enseignant par les élèves, lorsqu'elle se produit, portent les professeurs à effectuer une exploitation informelle plus ou moins obligée et rapide de l'information médiatique apportée par les élèves :

on répond à leurs questions [en lien avec l'actualité] toujours dans l'esprit des SES, c'est à dire mobiliser des connaissances, argumenter correctement, voir les hypothèses, les valider ou les invalider, et finalement leur montrer qu'à partir d'une question qu'ils se posent nous, ici, on apprend des choses qui peuvent servir à y répondre (Pascal, certifié de SES, lycée, 14 ans d'ancienneté).

Les formes du traitement des questions par les enseignants vont de l'apport d'information à la mise en débat en passant par le décryptage du discours des médias ou l'explication

méthodique des phénomènes relatés, mais de manière sommaire, traitement du programme oblige !

On observe qu'ils opèrent une mise à distance de l'action médiatique, insistent sur les conditions de production et de restitution de l'information notamment télévisuelle, et préconisent la vigilance.

Les enseignants se donnent avant tout pour rôle, là encore, d'informer et de former en transmettant des savoirs (données factuelles, scientifiques..., courants d'opinions...) et en tentant de se garder de toute partialité.

A ce titre, des solutions pédagogiques jugées formatives sont l'organisation de débat en classe et le travail collectif, occasions de l'expression de points de vue et d'une pratique de l'argumentation :

si ça soulève une trop grande polémique, on fait faire des exposés aux élèves sur ces questions là (comme la bioéthique, la marée noire, les déchets nucléaires), c'est eux à ce moment là qui sont responsables de la polémique, c'est peut-être un transfert mais ça permet aussi d'exercer cet esprit critique, les exposés ça soulève des discussions, ce sont les élèves entre eux qui discutent, ce n'est plus nous qui apportons notre avis, même si on essaye de faire un peu l'arbitre dans les discussions [...], si j'ai beaucoup de temps, je les fait travailler par groupe sur ces thèmes là pour que eux se forment, qu'ils fassent une colonne « pour » et une colonne « contre » plutôt que d'être pour ou contre sans savoir pourquoi et parce qu'on l'a entendu (Ghislaine, agrégée de SVT, lycée, 21 ans d'ancienneté).

- La mise en situation

Passer par le faire, l'agir, représente une stratégie pédagogique entrevue par quelques enseignants pour favoriser l'intériorisation de comportements et susciter l'engagement citoyen en concrétisant, par des actes, les principes du développement durable. Des enseignants ont relaté quelques actions de solidarité, de sensibilisation à la protection de l'environnement, au commerce équitable, dans lesquelles les élèves ont expérimenté une démarche de conduite de projet. Par exemple :

on a mis en place l'an dernier le tri du papier, les élèves participent et ce sont eux qui organisent l'opération, qui ont fait des documents d'information, qui collectent en groupe de 3 ou 4 chacun ayant la responsabilité d'un étage avec un adulte, des collègues d'Histoire-Géo, Technologie, Vie scolaire (Jean-Philippe, certifié de Physique-Chimie, collègue, 12 ans d'ancienneté).

Cette mise en situation par l'implication dans un projet, une action, s'apparente implicitement à une démarche de résolution de problème, méthode éducative préconisée dans l'éducation à l'environnement.

La pertinence d'une approche pluridisciplinaire

Sans renoncer à la magistralité, les enseignants perçoivent la nécessité de sortir de la forme d'enseignement scolaire ordinaire pour mener une EEDD.

L'inscription de l'EEDD dans une perspective pluridisciplinaire est ainsi jugée pertinente par les enseignants, même si la plupart d'entre eux l'ont peu expérimentée et ne se sont pas investis dans le montage de projets.

La perception d'une complexité des problématiques de développement durable justifie l'approche pluridisciplinaire d'après les enseignants et implique la transversalité de thèmes « fédérateurs » qui puissent être traités en commun, à plusieurs disciplines, pour en saisir les différentes dimensions.

L'idée de « décloisonner les savoirs » et d'apporter une complémentarité des approches disciplinaires sur un même sujet (idées de *mise en lien*, de *pont*, de *vision plus large*) dans un objectif de cohérence (éviter les *doublons*, *redites*, *lacunes*) est souvent avancée :

sur l'environnement, il y a un intérêt et une réflexion à mener sur toutes les disciplines qui sont intéressées par la notion de développement durable [...], ça montre aux élèves que finalement les disciplines ne sont pas cloisonnées, au niveau des savoir-faire ils peuvent être réutilisés dans toutes les disciplines et au niveau du contenu des enseignements ce qu'on apprend est complémentaire, je leur montre toujours qu'on a besoin des Maths dans les statistiques, de la connaissance de l'Anglais, que dans leur enseignement il y a une logique et que chaque discipline est complémentaire (Philippe, certifié d'Histoire-Géographie, lycée, 17 ans d'ancienneté).

Un autre intérêt pédagogique entrevu est celui de l'acquisition de savoir-faire transversaux, quelles que soient les disciplines.

La pluridisciplinarité renforcerait aussi l'efficacité des apprentissages et la qualité de la formation :

je trouve que l'école est trop souvent cloisonnée par disciplines où chacun fait sa petite cuisine et je suis pas sûr que l'élève s'y retrouve, qu'il ait suffisamment de recul pour avoir un regard plus global, plus intelligent, plus réfléchi [...], c'est vrai qu'on transmet des connaissances, des compétences, des savoir-faire, des techniques, mais je suis pas sûr qu'on aide à la citoyenneté, à la réflexion [...], je me fais le même type de réflexion sur le développement durable, c'est à dire pour peu qu'on aborde les choses intelligemment, en prenant en compte toutes les choses qui interviennent, on aura au bout du compte un avis plus intelligent, plus réfléchi, plus efficace, plus averti (Bruno, certifié de Physique-Chimie, lycée, 16 ans d'ancienneté).

Les enseignants montrent alors leur intérêt pour les dispositifs de type IDD et TPE et font part d'un certain attrait au plan pédagogique pour ces dispositifs parce qu'ils entraînent d'autres formes d'apprentissage et d'appropriation des savoirs.

Ceux-ci, en effet, ne donnent pas lieu à une transmission abstraite de contenus, ils représentent au contraire une occasion de fabriquer un espace commun d'interrogation et de réflexion, d'expression et d'échange, en somme un espace d'apprentissage collectif autour de questions de société complexes bien que les enseignants soulignent que le thème de l'environnement ne soit pas inscrit dans la liste des thèmes préconisés.

Ces dispositifs sont envisagés par les enseignants comme des lieux d'apprentissage de l'autonomie dans le travail scolaire et de la mise en œuvre de méthodologies transversales (problématisation à partir d'un sujet, auto-documentation, implication dans un projet, travail autonome et en groupe...). C'est une autre manière d'apprendre plus motivante pour les élèves, d'après les enseignants, et bénéfique quant à leur participation. La liberté de choix du sujet représente aussi un facteur de motivation et d'implication des élèves :

les TPE, je les ai défendus dès le début alors qu'il y avait de fortes réticences, là on a une organisation qui facilite le travail inter-disciplines, ça ne marche pas toujours, il y en a qui les font à reculons mais je crois vraiment que c'est très important du point de vue des élèves, ça les rend nécessairement actifs, les conduit à plus d'autonomie, ils ont quelquefois du mal à trouver un sujet, à le circonscrire mais ça fait partie de l'apprentissage de l'autonomie et on les voit s'approprier des connaissances, construire leur savoir. Il y a de beaux résultats. Il faudrait un thème sur le développement durable, c'est le dispositif qui permettrait l'approche interdisciplinaire et montrerait aux élèves la complexité des problèmes qui ne touchent pas qu'aux Sciences mais à la Géographie, à l'Economie, à l'Histoire... (Christiane, agrégée de Physique-Chimie, lycée, 19 ans d'ancienneté).

Ce sont des dispositifs qui modifient aussi la relation pédagogique. Ainsi, dans ce contexte, les enseignants envisagent leur rôle auprès des élèves plutôt dans une optique d'accompagnement méthodologique (guider, soutenir...).

Plusieurs enseignants ont fait part d'un plaisir partagé avec leurs élèves d'avoir eu à s'investir dans ce type de dispositifs et entrevoient un bénéfice qui correspond à la démarche du développement durable dans la mesure où le passage dans le dispositif peut constituer une sorte de rite d'initiation pour l'élève, un apprentissage au vivre ensemble, à la participation pour devenir un futur citoyen-acteur.

Au plan de l'engagement de l'enseignant et des pratiques professionnelles individuelles, l'implication dans la pluridisciplinarité nécessite une motivation et de l'initiative. Elle oblige à une mise à distance du rôle de « transmission de connaissances » et à une volonté de dépasser les pratiques ordinaires, autrement dit, à accepter de changer ses pratiques.

La pluridisciplinarité nécessite de comprendre le sens du travail en équipe (enrichissement mutuel, objectif de cohérence, intérêt pédagogique...), d'accepter d'exposer ses pratiques et partager ses savoirs, de savoir mettre en commun et d'admettre la concertation. Ces exigences vont dans le sens d'un dépassement obligé de l'individualisme caractéristique du métier d'enseignant vers des pratiques plus collectives de coopération.

Au plan de l'appartenance disciplinaire, connaître la spécificité des contenus de sa discipline d'appartenance et savoir les situer par rapport aux autres, savoir modifier ses représentations sur les disciplines des autres enseignants, reconnaître la légitimité et repérer la pertinence des disciplines à associer, apprendre à se saisir d'un objet à plusieurs disciplines et dégager des angles d'attaque spécifiques représentent là encore des savoir-faire nouveaux par rapport à la pratique d'un enseignement mono-disciplinaire :

traiter d'une question à 2 ou 3 disciplines différentes c'est autre chose, on peut le faire mais il faut donner et prendre du temps, il faut s'organiser ce n'est pas si facile, il faut rentrer dans la logique de l'autre, voir sa progression, ses objectifs dans sa discipline, c'est vrai qu'il y a certainement des thèmes qui se recouvrent d'une discipline à l'autre mais ils ne sont pas traités en même temps, quelquefois pas dans la même classe, mais on peut y arriver si on y met l'énergie qu'il faut... (Marie- Pierre, certifiée de SVT, collège, 12 ans d'ancienneté).

Une condition de réussite d'un projet pluridisciplinaire, soulignée maintes fois par les enseignants, concerne le « choix » des partenaires : s'ils refusent de se voir imposer leurs co-équipiers, ils insistent sur l'idée que l'affinité entre les partenaires entendue comme partage de mêmes valeurs, intentions et pratiques, est indispensable pour travailler et construire ensemble.

Faut-il évaluer l'EEDD ?

Si, de l'opinion dominante des enseignants (probablement par conformisme à l'injonction institutionnelle de mesure et de contrôle), il est légitime, d'une manière générale, d'évaluer les acquis (*il faut noter!*), on trouve quelques points de vue plus nuancés (*pourquoi toujours évaluer?*) et surtout des interrogations sur la pertinence d'une évaluation de l'EEDD. Les enseignants ne savent pas trop s'il faut évaluer ni comment.

Ils distinguent les « savoirs d'enseignement » des savoirs sociaux relatifs à une sensibilisation. Les premiers ont, à leur sens, une légitimité à être évalués.

Les professeurs estiment aussi que les critères habituels d'évaluation des productions et des compétences méthodologiques (compréhension de texte, capacité à analyser, à réaliser...), grâce à leur caractère transversal, peuvent convenir aux thématiques de l'EEDD.

En revanche, ils expriment une réticence à évaluer l'EEDD sur la dimension comportementale et axiologique. Quelles légitimité et pertinence donner à une évaluation sur

ces deux dimensions ? S'il leur semble possible d'évaluer des comportements notamment communicationnels, c'est à dire évaluer l'apprentissage de savoir-faire relationnels (écoute, argumentation...) par exemple, ils ne jugent pas pertinent d'évaluer des comportements et des valeurs par rapport à une norme sociale qui servirait d'étalon (*le bon citoyen*). La temporalité des acquisitions et le différé des effets de la sensibilisation (*la formation de citoyen déborde la vie scolaire*) les interrogent sur la légitimité de l'enseignant à évaluer de manière objective, sans émettre des jugements de valeur :

on essaye de les sensibiliser sur un fait d'environnement et on a des problèmes d'évaluation à savoir est-ce qu'ils ont été sensibilisés sur ce phénomène, par exemple, sur la pollution atmosphérique : est-ce que les informations qu'ils ont recherchées va influencer plus tard leur vie de tous les jours ?, est-ce que ça va leur permettre de réduire leurs ordures ménagères... ?, sur la méthode on sait évaluer une affiche bien faite... les savoirs théoriques peuvent être évalués mais par contre les comportements c'est très dur, quoi faire pour les évaluer ? Quand ils font une affiche, comment savoir s'ils en tirent bénéfice de ces informations ? surtout le « après », ils en gardent quoi ? (Fabien, certifié de SVT, collègue, 6 ans d'ancienneté).

C'est donc la question de l'impact de l'EEDD sur les élèves qui les interrogent à nouveau, sachant qu'il leur semble plus aisé et légitime d'évaluer dans le cadre scolaire l'acquisition de connaissances que des comportements et des valeurs relatives à l'EEDD.

Introduire une éducation à l'environnement pour un développement durable dans le champ scolaire impliquerait donc des évolutions.

Au plan du savoir autour de l'actualité et des problématiques environnementales et socio-économiques induites par la démarche du développement durable, l'EEDD inciterait à reconnaître et accepter une incertitude et une limite liées à des connaissances non stabilisées et à passer d'une connaissance abstraite à une connaissance plus appliquée et locale.

Au plan pédagogique, si les dispositifs transversaux sont jugés adéquats pour entreprendre une EEDD, celle-ci nécessiterait d'opérer une transition vers un apprentissage participatif des élèves et une relation pédagogique transformée. Elle supposerait aussi de développer des compétences encore peu valorisées dans le système éducatif (créativité, esprit critique) et de mobiliser enseignants et élèves sur la base de valeurs (coopération, participation) qui peuvent s'opposer aux valeurs actuelles dominantes.

L'EEDD n'impulserait-elle pas une transformation de la culture professionnelle des enseignants nécessitant des évolutions de pratiques comme passer de l'individuel au collectif, du mono-disciplinaire à la pluridisciplinarité ?

L'engagement des enseignants dans l'EEDD semble alors dépendre plutôt de la conception qu'ils ont de leur rôle d'enseignant et de leurs propres valeurs que de leur appartenance disciplinaire.

Les conditions institutionnelles de mise en œuvre de l'EEDD

Si certains se déclarent perplexes en prenant connaissance de la circulaire comme ce jeune enseignant :

je sais pas bien, je vois pas bien... ce serait autre chose, travailler en interdisciplinarité ou avec des partenaires extérieurs... (Sébastien, certifié d'Histoire-Géographie, collègue, 2 ans d'ancienneté),

la très grande majorité des interviewés développe les multiples conditions nécessaires à la mise en œuvre de l'EEDD.

Une inscription dans les programmes...

La première question à laquelle une réponse ferme et sans ambiguïté paraît indispensable est celle du statut de l'EEDD. S'agit-il d'une incitation ou d'une recommandation à aborder ces questions ?

Dans l'un et l'autre cas, la suggestion restera le plus souvent lettre morte indiquent les enseignants, se fondant sur d'autres expériences. Des rapprochements sont effectués, en effet, avec l'éducation à la santé ou à la sécurité routière. Les exemples abondent d'une prise en compte chaotique reposant sur la bonne volonté de quelques professeurs et ne touchant qu'une fraction des élèves, quelquefois au travers d'une intervention d'une heure. La raison essentielle de cet état de fait est établie pour de nombreux enseignants. Ce qui fait loi dans l'exercice de leur métier, c'est de «faire le programme». Ceux-ci sont lourds, chargés et ne laissent que très peu de souplesse pour concrétiser des incitations ou recommandations, notamment dans les classes d'examen. Il faut donc inscrire l'EEDD dans les programmes si l'on souhaite réellement sa généralisation.

On notera que cette demande explicite vient tout particulièrement de professeurs de Physique-Chimie et de professeurs de Sciences de la Vie et de la Terre en cohérence avec une remarque faite précédemment : les professeurs d'Histoire et Géographie, comme ceux de Sciences Economiques et Sociales, considéraient plus souvent que l'EEDD faisait déjà partie de « leurs » programmes. On ajoutera que des enseignants de SVT présentent une sensibilité particulière à cette introduction dans les programmes dans la mesure où certains estiment que la question de l'environnement a été supprimée :

en fait, c'était plus présent dans les programmes précédents, ces questions sont moins présentes dans les programmes actuels, la classe de Seconde était consacrée à l'écologie de manière générale, tous les élèves étaient confrontés à ces problèmes d'écosystème d'une façon ou d'une autre (Geneviève, agrégée de SVT, lycée, 23 ans d'ancienneté),

je regrette beaucoup que dans le nouveaux programmes de Bio l'environnement soit passé à la trappe, c'est très clair, ça a disparu discrètement mais de façon efficace... il faut le réintroduire dans les classes où tout le monde va, c'est-à-dire en Seconde (Annick, certifiée SVT, lycée, 26 ans d'ancienneté).

Ces opinions confirment l'ouverture de ces professeurs à l'EEDD (approchée du point de vue de leur discipline) et à sa généralisation ; l'une et l'autre insistent, en effet , sur l'introduction nécessaire au niveau de l'entrée au lycée et non dans les classes déjà spécialisées.

... et dans les horaires disciplinaires

Ce souci d'atteindre tous les élèves est assez fortement partagé. Il en ressort une seconde condition indispensable pour la mise en œuvre de l'EEDD : *donner les moyens horaires de la faire* comme le demande Annie (agrégée de SVT, lycée, 10 ans d'ancienneté). La formule est déclinée de diverses façons mais se répète : il faut du *temps dédié, des heures spécifiques, des créneaux horaires, un cadre institutionnel* indiquent des enseignants. Paradoxalement, c'est la lourdeur et la densité des programmes maintes fois dénoncées qui orientent vers cette demande. Dans la mesure où les possibilités de séquences ouvertes sont rares et où la règle la plus respectée par tous est de faire le programme, il faut inscrire l'EEDD dans les programmes avec son contingent d'heures propres. C'est ainsi qu'elle pourra toucher tous les élèves.

Ceux-là mêmes qui formulent cette proposition s'interrogent néanmoins. Le temps scolaire est rempli et peu extensible. Il faudrait donc soit adapter les programmes, soit réduire les horaires de telle ou telle discipline. La première option suscite un large scepticisme, la seconde en inquiète certains qui craignent que l'introduction de l'EEDD ne se fasse au détriment des disciplines instituées :

ces dernières années, on a vu diminuer le nombre d'heures en Histoire-Géographie et les contraintes sont de plus en plus importantes, on a un programme, on ajoute le développement durable, on ajoute l'éducation civique, ça s'empile, on nous en ajoute et on nous enlève tellement d'heures, c'est une contradiction... on peut survoler mais pour apprendre, il faut du temps (Monique, certifiée d'Histoire-Géographie, collège, 30 ans d'ancienneté).

Pour certains enseignants, l'émergence de l'EEDD ne peut ainsi qu'entrer en conflit avec l'organisation actuelle du système scolaire fondée sur les découpages académiques et horaires. S'ils se disent ouverts à l'entrée de l'EEDD à l'Ecole, ils n'en soulignent pas moins l'attachement qui les lie à leur discipline et à sa place institutionnelle dans le système. Celle-ci apparaît au fondement de leur identité professionnelle et toute remise en question provoque des attitudes défensives, plus marquées, semble-t-il, parmi les professeurs les plus anciens dans le métier.

Des pré-requis au travail en équipe pluridisciplinaire

Informés de ce que la circulaire de généralisation de l'EEDD préconise le croisement des apports disciplinaires, les professeurs expriment volontiers leur opinion à ce sujet.

Si quelques-uns se déclarent globalement réticents à toute approche pluridisciplinaire, si d'autres avouent n'échanger qu'avec les collègues de leur discipline, la majorité exprime au contraire une adhésion, du moins de principe, à cette perspective dans le cadre de l'EEDD :

justement la complexité des phénomènes fait qu'on peut difficilement les appréhender avec un seul regard, donc on peut y gagner avec le regard de plusieurs disciplines (Paul, Agrégé de SVT, lycée, 13 ans d'ancienneté),

[l'EEDD] c'est transversal, c'est un objectif auquel doivent contribuer toutes les Sciences expérimentales et l'Histoire-Géographie et bien sûr les Sciences Economiques et Sociales indique, par exemple, Christiane (Agrégée de Chimie, lycée, 19 ans d'ancienneté).

Elle assortit néanmoins son propos d'une interrogation sur la place centrale déjà prise, selon elle, par certaines disciplines en déclarant : *ce n'est pas l'affaire des SVT, trop liées à l'écologie, les choses sont beaucoup plus complexes et mettent en jeu d'autres aspects économiques, politiques, culturels*. Des professeurs de SES expriment des opinions

similaires en s'inquiétant d'une prise en mains par « les Sciences » alors que la thématique du développement durable relève pour eux de l'Economie ou de la Sociologie du développement.

Ces remarques témoignent des rapports de pouvoir en jeu dans la mise en œuvre d'une thématique transversale et, à nouveau, de l'attachement de chacun aux prérogatives de sa propre discipline.

Une coordination des programmes

Une revendication récurrente au travail en équipe pluridisciplinaire apparaît : celle d'une coordination horizontale des programmes. Certains remarquent qu'elle est déjà enclenchée mais souhaiteraient une aide dans l'harmonisation des progressions.

le seul problème, dit Aude (certifiée d'Histoire-Géographie, lycée, 12 ans d'ancienneté), c'est la programmation de chaque matière, on commence très tôt en Géo l'aspect mondialisation alors qu'en Eco, ils le font très tard, c'est donc des problèmes de temps, de planning, les passerelles ne sont pas forcément au bon moment.

D'autres propos indiquent, dans le même sens, la connaissance de tel ou tel autre thème traité par plusieurs disciplines au même niveau scolaire et regrettent la désynchronisation des calendriers qui apparaît comme un frein à la mise en œuvre de projets pluridisciplinaires.

Des temps et lieux de concertation

Harmoniser les programmes - utopie pour certains - ne suffirait pas cependant. La clé de la réussite ne se situe pas là pour nombre d'enseignants réceptifs à un engagement dans une approche pluridisciplinaire. Il faudrait d'abord que l'institution reconnaisse qu'il s'agit d'un travail supplémentaire qui requiert du temps :

c'est un travail considérable de mettre ça en place, on souffre du manque de temps de concertation avec les collègues, il faudrait que ce soit institutionnalisé, il faudrait dans nos emplois du temps 2 ou 3 heures de concertation par semaine avec nos collègues, c'est trop axé sur le bénévolat (Bernard, certifié de Physique-Chimie, collège, 38 ans d'ancienneté).

Plusieurs le soulignent, il ne peut y avoir généralisation de telles pratiques si elles reposent sur des plages de temps libres communes et quelques affinités personnelles. Il faut formaliser « les choses » avec la reconnaissance en priorité d'un véritable temps de travail en commun. Autrement dit, il faut que cela fasse partie du temps d'enseignement. De cette manière, les enseignants considéreront que ce travail est rémunéré et telle est leur demande :

le problème c'est qu'il faut se réunir 25000 fois sans être payés... je suis la première à vouloir faire plein de trucs mais j'en ai marre de faire plein de trucs qui ne paient pas (Ghislaine, agrégée de SVT, lycée, 21 ans d'ancienneté).

Une seconde condition est tout aussi nécessaire : avoir un lieu de rencontre approprié.

La salle des professeurs n'est, en effet, pas perçue comme un lieu propice au travail d'équipe. C'est un lieu de passage, tout au plus d'échanges rapides d'informations. Il faut un lieu où l'on puisse s'installer, échanger, construire ensemble. Car travailler en équipe est laborieux. Discuter de ses pratiques et les voir discutées représente un grand pas à franchir, de l'avis de plusieurs enseignants. Il faut s'entendre sur des objectifs, coordonner ses interventions, envisager la question de l'évaluation des élèves. Les exigences apparaissent

même extrêmement fortes pour certains interviewés pour qui l'EEDD, comme on l'a déjà vu, est un enseignement coloré de l'adhésion à des valeurs :

il faut trouver des gens avec lesquels on est sur la même longueur d'onde, c'est une certaine vision de la société et aussi de notre travail. Il faut qu'il y ait le partage d'une culture commune à ces idées là, c'est pas partagé par tout le monde (Louis, certifié d'Histoire-Géographie, collège, 6 ans d'ancienneté).

C'est toute la définition de soi et de son métier, construite individuellement, qui serait en jeu dans une mise en œuvre pluridisciplinaire de l'EEDD. Le dépassement d'un repli sur soi n'en est que plus difficile à franchir, d'autant que comme l'exprime Laure (Agrégée de SVT, lycée, 31 ans d'ancienneté) :

le travail en équipe, l'interdisciplinarité, c'est très éloigné de notre formation, je dirais presque de notre philosophie...

Quelques moyens matériels

Ces opinions sont peut-être à mettre en regard avec la faiblesse des strictes demandes de moyens formulées par les enseignants. Deux postes sont régulièrement évoqués mais sans insistance : celui de l'acquisition d'ouvrages et revues particulières et celui de l'équipement de l'établissement en postes de travail informatiques et en logiciels.

Force est de constater cependant que le cœur de la question ne se situe pas là pour la majorité des professeurs...

Des appariements qui ne vont néanmoins pas de soi

Il a semblé intéressant dans cette perspective de tensions et d'exigences de recenser quelles collaborations paraissaient fondées aux enseignants selon leur propre discipline.

On note ainsi qu'à la différence de Christiane (cf. *supra*), la plupart des professeurs interrogés ne cite qu'une seule discipline et rarement plus de deux.

Les enseignants de SES associent prioritairement l'Histoire-Géographie, les historiens-géographes les SVT comme les physiciens-chimistes. Ces derniers se distinguent par l'éclectisme de leurs associations dans la mesure où ils citent aussi la Géographie et plusieurs fois les SES. Les biologistes, enfin, se singularisent en ne citant aucune discipline pour plus de la moitié d'entre eux. Les autres, par ailleurs, ne se regroupent sur aucune autre discipline : sont ainsi évoquées, aussi bien, les Mathématiques que la Géographie, la Philosophie, les Sciences physiques, les SES...

La non réversibilité des associations dominantes pose question sur les représentations que chacun forme des autres disciplines et plus largement de l'EEDD. Reflèterait-elle les programmes en vigueur et leurs proximités connues ? Renvoie-t-elle à l'agencement des établissements qui rassemblent souvent des blocs disciplinaires ou s'appuie-t-elle sur des affinités locales construites sur d'autres critères ? La question reste ouverte mais pointe la difficulté d'une institutionnalisation précise des apports disciplinaires dans l'EEDD.

On ajoutera à ce propos que certains enseignants qui déclarent travailler en équipe et pratiquer la pluridisciplinarité posent peu de conditions et ne formulent pas véritablement de demandes :

c'est vrai, l'interdisciplinaire c'est du travail mais ça se règle, quand on veut faire quelque chose on a toujours les moyens, peut-être que l'établissement est bien géré... les actions qu'on a faites, c'était dans un cadre très souple, en ZEP, on est souple (Jean-Philippe, certifié de Physique-Chimie, collège, 12 ans d'ancienneté).

Ce témoignage résume assez bien les opinions formulées par quelques enseignants interviewés qui travaillent en ZEP. Plutôt jeunes et appartenant à des équipes soudées, ils montrent que l'adhésion forte à un projet partagé peut transcender la satisfaction préalable de la demande de conditions et de moyens.

Des aménagements aux dispositifs transversaux

La très grande majorité (80%) des professeurs interrogés dans chacune des disciplines a une expérience de la conduite d'itinéraires De Découverte ou de Travaux Personnels Encadrés. Quatre seulement ne se sont jamais investis dans ces dispositifs parce qu'ils n'y voient pas d'intérêt ou y sont véritablement opposés.

L'usage de ces dispositifs est donc très répandu et les opinions sur leur mobilisation pour la mise en œuvre de l'EEDD s'appuient sur des expériences personnelles. Ces opinions sont nuancées. Elles concernent ces dispositifs en général, puis, par anticipation, leurs conditions d'efficacité pour l'EEDD.

Dans le droit fil de leurs observations concernant le travail en équipe pluridisciplinaire, les enseignants, toutes disciplines confondues, estiment que l'on tient là un cadre statutaire, formel, facilitant l'interdisciplinarité.

Les réserves n'en sont pas moins nombreuses. Paradoxalement ce cadre institué devient un carcan pour certains :

cette année j'avais envie de faire un travail sur l'Antarctique, un travail transversal qui impliquait le prof de Français, d'Arts plastiques, des recherches historiques eh bien ça en IDD on peut pas le faire, ça implique trop de professeurs pour la durée, 13 semaines quelque chose comme ça, nous ce qu'on veut c'est réussir un projet qu'il soit court ou pas, les IDD c'est une grosse machine contraignante (Jean-Christophe, certifié d'Histoire-Géographie, collègue, 10 ans d'ancienneté).

Une telle position se rencontre néanmoins plus souvent en collège qu'en lycée. Les TPE font, en effet, plus souvent l'unanimité et quelques enseignants confessent que leurs réticences à l'annonce de la mise en place du dispositif étaient erronées.

Introduire un thème spécifique pour l'EEDD

Si le cadre horaire des TPE les satisfait généralement, d'autres aspects appellent leurs critiques, notamment en focalisant l'attention sur leur usage dans le cadre de l'EEDD.

En premier lieu, il faut insérer le projet dans des thématiques pré-définies. Or les thématiques actuelles se prêtent mal au traitement des questions d'environnement et de développement durable. Le pas est alors franchi par beaucoup : il faudrait introduire un thème environnement et /ou développement durable. En cohérence avec des propos déjà tenus, cette demande émane particulièrement d'enseignants de SVT.

Conserver les avancées pédagogiques

D'autre part, leur interprétation des TPE conduit des enseignants à considérer qu'ils sont dépossédés du choix et du traitement des sujets, qui sont du ressort des élèves :

actuellement, dans les TPE tels qu'on les fait, on laisse les élèves extrêmement libres de la façon dont ils traitent le sujet, on influence peu ce qu'il en sort... je sais qu'il y en a qui sont partis sur les Organismes Génétiquement Modifiés, d'autres sur un problème de modification

environnementale, je ne sais pas dans quelle mesure ils vont aller jusqu'à la notion de développement durable (Geneviève, agrégée de SVT, lycée, 23 ans d'ancienneté).

Pour cette enseignante, son rôle est remis en question à travers les TPE et elle laisse percevoir son désaccord. Cette remise en question est nettement ressentie par d'autres aussi qui, au contraire, l'estiment positive :

dans les TPE, avec les élèves on est dans une relation de one to one, on n'est plus avec un professeur qui est en train de parler devant 30-35 élèves... on arrive à avoir des rapports différents, on parle plus, il peut y avoir plus d'exposés... les élèves parlent plus, on répond, c'est plus physique, c'est plus individuel, on dit des choses qu'on ne dirait pas en classe entière, c'est plus le même face à face (Pierre, certifié d'Histoire-Géographie, lycée, 12 ans d'ancienneté).

Les TPE permettraient ainsi un enseignement plus individualisé, moins formel impliquant fortement les élèves. Ce dernier point est souvent relevé pour confirmer une appréciation positive du dispositif. Il rend les élèves nécessairement actifs, il leur apprend l'autonomie, il les met en situation de construire leur savoir. Par sa dimension pluridisciplinaire, il leur montre aussi que les savoirs ne sont pas cloisonnés et que les contenus des enseignements sont complémentaires et tendent à l'appropriation des objets dans leur complexité.

Assouplir les contraintes bureaucratiques

Ces aspects pédagogiques, fortement appréciés par une partie des enseignants sont cependant contrebalancés par d'autres, perçus de manière généralement critique.

Si ce dispositif constitue une organisation qui facilite le travail entre disciplines, celle-ci apparaît aussi quelque peu bureaucratique. Des enseignants soulignent que certains collègues s'y engagent, contraints, alors que d'autres, volontaires, ne peuvent y accéder dans la mesure où leur temps de service est déjà rempli. La pluridisciplinarité devient aussi quelquefois fantomatique parce qu'une discipline devient majeure et l'autre... très mineure, parce qu'on ne choisit pas ses partenaires et que les « attelages » se constituent selon les disponibilités horaires.

Or la réussite d'une expérience, transposable selon beaucoup à la mise en œuvre de l'EEDD, s'appuie sur plusieurs conditions d'un autre ordre, résumées dans une conclusion de Pascal (certifié de SES, lycée, 14 ans d'ancienneté) :

c'est de se choisir, on ne devrait pas parce qu'on est professionnels théoriquement, c'est de s'entendre, être sur des valeurs communes, s'apprécier les uns les autres, se reconnaître en termes de pratiques pédagogiques, on ne devrait pas mais c'est typique du milieu enseignant.

Autrement dit, les caractéristiques organisationnelles de formalisme et d'impersonnalité du dispositif vont à l'encontre de l'efficacité de celui-ci de par la spécificité du travail enseignant et la représentation que les intéressés s'en font. Il y va de l'engagement de la personne au delà de l'exécution d'une tâche.

Des partenariats sous contrôles

Interrogés sur le recours aux partenariats à des fins d'enrichissement des démarches éducatives, comme le suggère la circulaire sur l'EEDD, les enseignants s'expriment facilement sur ce point.

L'expérience du partenariat, à la différence de celle des dispositifs transversaux, est pourtant peu répandue. Moins d'un quart des interviewés déclarent, en effet, avoir déjà mené des actions en collaboration avec des partenaires extérieurs à l'Education nationale ; on notera de plus que cette proportion masque d'importantes différences selon les disciplines enseignées : les professeurs de Physique-Chimie constituent ainsi, à eux seuls, les deux tiers de l'effectif expérimenté, l'engagement des représentants d'autres disciplines relevant alors de la trajectoire individuelle.

Presque tous, néanmoins, ont une opinion à émettre ou une analyse à faire connaître.

Le principe même d'un recours aux partenariats partage d'abord les enquêtés : une très petite minorité s'y oppose globalement ou indique son incapacité à mettre en place une telle expérience. Un quart s'interroge sur de multiples points et établit des conditions préalables, plus d'un tiers enfin se dit d'emblée favorable et développe ses arguments en ce sens. Les professeurs de Physique-Chimie sont tout particulièrement nombreux parmi ces derniers alors que les enseignants tant de SVT que d'Histoire-Géographie et de SES se divisent à peu près également entre une posture ouverte et une posture plus interrogative.

Avec qui ?

La plupart des enseignants concrétisent spontanément le partenariat en essayant de se projeter dans des démarches possibles avec leurs élèves. Il ressort des exemples qu'ils fournissent que quatre types d'interlocuteurs, individuels ou collectifs, sont envisagés. Le plus faible degré d'engagement avec « l'extérieur » s'exprime dans l'évocation de sorties ou de visites. Une usine, une exposition, un musée sont cités en s'appuyant sur une expérience passée. Cette position est très minoritaire et caractérise quelques enseignants exclusivement de SVT.

La recherche et l'invitation d'un conférencier sont évoquées par une autre minorité, de toutes disciplines cette fois. Il s'agit donc à nouveau d'un engagement très ponctuel, dans lequel l'enseignant conserve une grande maîtrise de la situation comme l'observe Gilbert (certifié de SVT, lycée, 35 ans d'ancienneté) :

je vois la solution par là... ça ne coûte rien à l'établissement car c'est prévu dans leurs fonctions, une société, quelle qu'elle soit, surtout si elle est impliquée dans la gestion de l'environnement ça va lui faire un sacré coup de pub de venir en classe et de présenter ce qu'ils font avec surtout un matériel bien adapté, plus des gens compétents qui savent s'exprimer, captiver les élèves ; mon rôle en classe dépend des intervenants, certains ne sont pas sensibles aux réactions de la classe, d'autres sont vraiment excellents, je reste au fond de la classe et je note, je regarde les réactions, après on fait un bilan, si des notions sont mal passées on peut les reprendre.

La majorité des professeurs propose cependant deux autres partenariats plus impliquants.

Il s'agit quasiment à égalité de ceux qui pourraient être menés soit avec des associations, soit avec des entreprises. Toutes les disciplines sont concernées là, sans prééminence particulière, montrant l'ouverture réelle des enseignants déjà soulignée. Les questions que suscitent ces partenariats sont néanmoins nombreuses, d'autant que des expériences passées manquent pour établir leur caractère pertinent ou infondé.

et à quelles conditions ?

Si quelques-uns insistent sur la charge de travail supplémentaire occasionnée par la recherche et l'établissement d'un partenariat et critiquent le recours au bénévolat trop souvent suscité par l'Education nationale, ils sont loin d'être majoritaires. Encore convient-il d'observer que les enseignants se sont longuement exprimés précédemment sur la

nécessité d'un temps de concertation intégré à leur service à propos du fonctionnement des dispositifs transversaux et que la répétition ne leur paraît peut-être pas opportune.

Un autre souci paraît ici plus prégnant : celui du financement des partenaires. La question est clairement posée, comme si tout service extérieur à l'Education nationale ne pouvait être que payant dans la représentation des enseignants :

mais si on travaillait avec des personnes extérieures, les personnes voudraient être payées, on ferait comment ?, interroge Monique (certifiée d'Histoire-Géographie, collège, 30 ans d'ancienneté),

les obstacles, c'est toujours le temps, la concertation et les financements, j'ai pas envie d'aller vendre des crêpes sur le marché, j'ai quatre enfants, j'ai pas le temps de faire du bénévolat pour obtenir de l'argent (Philippe, bi-admissible, Histoire-Géographie, lycée 17 ans d'ancienneté).

D'autres, pragmatiques comme Gilbert cité plus haut, considèrent que la politique de communication des entreprises peut résoudre la question du coût du partenariat pour le système scolaire et offrir l'opportunité d'ouvertures inaccessible autrement. Les risques sont forts estime cependant la plupart, au point de refuser l'engagement pour certains :

si c'est pour déboucher sur une sorte de partenariat sous la forme de sponsoring des entreprises, je ne suis pas pour, je ne suis pas hostile au monde de l'entreprise mais que les rôles soient bien définis... c'est comme à l'école primaire, mon gamin apprend la prévention routière avec Renault, s'ils sont là c'est pour vendre leur marque et capter une clientèle future, ça me gêne qu'un organisme d'enseignement public délègue finalement à des organismes privés qui sont intéressés, dans une logique de profit, des missions éducatives (Pascal, certifié de SES, lycée, 14 ans d'ancienneté).

D'autres, tout particulièrement des professeurs d'Histoire-Géographie et de SES les acceptent à l'issue d'une analyse identique mais en instaurant des conditions pédagogiques et déontologiques.

Il faut d'abord privilégier l'intérêt des élèves ; quels apports leur fournira le partenariat et de quels ordres ?

A ce titre, il est *indispensable de travailler avec le partenaire pour être d'accord sur ce qu'on veut et peut faire avec des élèves* (Claire, agrégée de SES, lycée, 10 ans d'ancienneté). Il faut aussi *construire ensemble, il ne faut pas que l'intervention extérieure soit parachutée* (Véronique, certifiée Histoire-Géographie, collège, 5 ans d'ancienneté).

Il faut s'assurer des compétences des partenaires, et définir les objectifs et responsabilités de chacun. Le travail doit rester sous couvert des professeurs pour éviter des dérives d'ordre pédagogique. L'inquiétude quant à l'émission de messages mal adaptés est patente sans que l'on puisse démêler ce qui relève d'une défense de prérogatives qui pourraient être bousculées ou d'une exigence de compétences au profit des élèves.

Au souci pédagogique s'ajoute le souci éthique que la distinction entre entreprises et associations permet à quelques uns de surmonter :

ça pose des tas de problèmes éthiques, l'Education nationale doit rester l'Education nationale, elle ne peut pas avoir un sponsor qui soit Monsieur Watermann... les associations d'éducation à l'environnement, c'est pas un problème (Bernard, certifié de Physique-Chimie, collège, 38 ans d'ancienneté).

La question est plus complexe pour d'autres qui s'interrogent autant sur les associations que sur les entreprises. Qui sont-elles, quels sont leurs objectifs, à quoi sont elles capables de former les élèves ? Vont-elles démarcher les établissements ?

Une association de défense de l'environnement... est-ce que ça formera les élèves ? à quoi, dans quel cadre on fera ça ? Est-ce qu'on est capables de définir des objectifs communs partagés ? Comment on la choisira cette association, qui choisira, c'est elle qui nous démarchera, nous qui prendrons contact... ça me paraît surtout amener à se poser beaucoup de questions... (Laure, agrégée de SVT, lycée, 31 ans d'ancienneté).

Autrement dit pour beaucoup d'enseignants, la mise en place d'un partenariat engage professionnellement au plus haut niveau et il ne saurait être question d'adhérer sans vigilance.

L'établissement a-t-il un rôle à jouer ?

Alors que les professeurs interrogés s'expriment abondamment sur toutes les formes de dispositifs qui peuvent faciliter l'organisation de leur enseignement, force est de constater la quasi absence d'un interlocuteur institutionnel.

L'établissement, comme le chef d'établissement, ne sont évoqués que par une petite dizaine d'enseignants, qui plus est, souvent sur sollicitation de l'enquêtrice. Tout se passe comme si ce niveau institutionnel n'était pas perçu spontanément ou paraissait peu pertinent par rapport au thème de l'entretien.

Les quelques propos recueillis fournissent néanmoins des indications sur le rôle que pourrait jouer l'établissement dans la mise en place de l'EEDD.

On peut ainsi distinguer des propositions ou expériences qui relèvent de l'instauration de règles de comportements concernant tous les usagers de l'établissement et des suggestions touchant à la facilitation d'un enseignement.

Dans le premier cas, il s'agit essentiellement de la responsabilisation à l'égard des déchets et de leur tri : installation de poubelles, collecteurs de piles... Ces initiatives font partie de l'éducation civique, plus largement que de l'EEDD, pour les enseignants qui y font référence, et ils soulignent que celle-ci doit commencer dans l'implication de l'établissement.

L'autre approche perçoit l'intervention de l'établissement dans un enseignement pluridisciplinaire de l'EEDD. Les obstacles à la mise en œuvre d'un enseignement pluridisciplinaire ont déjà été répertoriés. La nécessité de dégager des plages horaires communes et des temps de concertation y tiennent une large place. Le chef d'établissement est alors considéré comme un facilitateur potentiel dans la mesure où il détient un pouvoir dans l'organisation des emplois du temps :

avec les moyens qui sont donnés, il y a des choix du chef d'établissement, par rapport à un soutien logistique, on a obtenu une classe en commun avec des plages horaires précises, et on a tous le mardi après-midi pour pouvoir travailler ensemble... il y a aussi des signes un peu plus forts qui auraient pu être donnés mais bon, le proviseur a aussi fait mettre dans le projet d'établissement la sensibilisation à l'éco-citoyenneté et au développement durable (Paul, agrégé de SVT, lycée, 13 ans d'ancienneté).

Comme Paul, quelques enseignants considèrent aussi que le niveau de l'établissement peut marquer son engagement dans l'EEDD par le biais soit de son projet général, soit d'une structure ad hoc soutenue par le chef d'établissement :

il faudrait qu'il y ait un comité comme l'Education à la Santé et à la Citoyenneté, il y a là un désir de fédérer plusieurs enseignants mais si un chef d'établissement est sensibilisé par ça, ça va passer, s'il s'en fout on va pas aller loin (Louis, certifié d'Histoire-Géographie, collègue, 6 ans d'ancienneté).

L'inscription dans le projet d'établissement ou une véritable structure stimule l'implication de chacun d'autant plus que le chef d'établissement donne l'impulsion.

On soulignera cependant combien cette position est faiblement représentée parmi ceux que nous avons interrogé, pour qui l'entité établissement semble faire peu sens.

Des doutes à l'égard d'une directive politique

Les enseignants se sont volontiers exprimés, on l'a vu sur les conditions nécessaires selon eux, pour une mise œuvre de l'EEDD. Néanmoins, s'ils ont joué le jeu de l'entretien, leurs discours sont souvent sous tendus par de sérieuses réserves ou suspicions à l'égard, d'abord, de leur tutelle.

Des questions à la tutelle

Confrontés à la circulaire de généralisation de l'EEDD, les professeurs interrogés découvrent une prise de décision politique. Accoutumés, semble-t-il, à de telles pratiques, peu s'en offusquent ou s'en défendent en prenant leurs distances :

c'est l'habitude du ministère de lancer de belles idées et puis on abandonne deux ans après, c'est pour ça, moi, je me tiens à l'écart de tout ça (Germaine, certifiée de Mathématiques, collègue, 30 ans d'ancienneté).

La plupart indique plutôt qu'ils sont capables d'analyser et de critiquer de telles décisions, et d'assumer par là une dimension fondamentale de leur métier d'enseignant.

Leurs propos mettent en cause, en premier lieu, l'Education nationale.

Y a-t-il une réflexion de fond sur le sujet, se demandent certains ? La réponse est négative de leur point de vue dans la mesure où une discipline (les SVT) semble être déjà, pour certains, plus légitime que les autres en la matière et où aucune formation transdisciplinaire sur ce sujet complexe n'a été mise en place. Une simple recommandation d'approche pluridisciplinaire apparaît comme du verbiage ou une gesticulation politique si elle n'est assortie d'aucune de ces mesures que les enseignants se sont attachés à développer et dont nous venons de rendre compte :

je souhaite la mise en place de l'EEDD, affirme Christiane, mais elle ne se fera qu'au prix de grands changements dans l'organisation scolaire et le travail des enseignants, il faudrait qu'ils apprennent à se saisir d'un objet à plusieurs disciplines différentes, qu'ils confrontent leurs savoirs sur cet objet, ils ne l'ont pas appris et le cloisonnement des disciplines ne le favorise pas, pas plus que l'organisation des temps et des lieux, rien ne facilite le travail en commun des professeurs a fortiori de disciplines différentes (agrégée de Physique-Chimie, lycée, 19 ans d'ancienneté)

L'annonce au cours de la campagne d'entretiens de la suppression des TPE en Terminale suscite aussi une mise en doute de la sincérité du projet :

je trouve ça plutôt bien [l'EEDD] mais alors qu'on supprime les TPE, je trouve ça complètement contradictoire de vouloir mettre en avant le développement durable, on a l'impression de toujours avancer des idées et dès qu'il faudrait passer à l'application, on ne met pas les moyens (Philippe, bi-admissible, Histoire-Géographie, lycée, 17 ans d'ancienneté).

En somme, si les moyens ne sont pas à la hauteur de l'enjeu, quelle crédibilité porter à l'annonce ?

Des limites au pouvoir enseignant

Mais une autre question taraude certains enseignants : même si toutes les conditions étaient réunies pour effectuer au mieux cet enseignement, quel impact peut avoir l'Ecole dans un tel débat ?

Les actes politiques et les choix économiques des pays les plus développés, dont la France, contredisent souvent les déclarations effectuées au plus haut niveau. Dans un tel contexte, national et international, que peut l'institution scolaire qui travaille dans le registre des connaissances et des outils du travail intellectuel ?

Les opinions abondent, découragées le plus souvent :

le poids de la société est tel que j'ai l'impression que c'est une goutte d'eau sur une gazinière... je pense qu'il faut le faire mais dès qu'on retourne dans le système... ce qui fait, c'est pas l'éducation, c'est les politiques, c'est ce qui se passe plus haut... nous on est là à faire passer nos idées et là haut ils font totalement autre chose, on massacre tout (Bernard, certifié de Physique-Chimie, collègue, 38 ans d'ancienneté),

l'impact individuel est noyé par l'impact de la société, tous les efforts faits individuellement vont être annulés parce que la société en général ne fait pas ce qu'il faut faire, il n'y a pas de politique environnementale en France, on prend juste le protocole de Kyoto et Johannesburg, ils ne sont pas respectés, les gaz à effet de serre, on s'aperçoit qu'ils augmentent chaque année, même en France, je suis très sceptique (Fabien, certifié de SVT, collègue, 6 ans d'ancienneté).

L'introduction d'une nouvelle orientation d'enseignement suscite ainsi des questions qui vont largement au-delà des conditions institutionnelles de sa réalisation. Ce sont la place de l'enseignant et celle de l'institution scolaire par rapport aux pouvoirs politiques et économiques qui sont interrogées par les enseignants, dans une perspective non seulement nationale mais mondiale.

L'EEDD et le métier d'enseignant

Si la question des conditions institutionnelles nécessaires à la mise en œuvre de l'EEDD a largement mobilisé les enseignants interrogés, d'autres préalables ont également été abordés. Ils concernent notamment la formation, dans ses contenus et modalités, et un aspect plus personnel : celui de l'engagement et des rapports entre le professeur et le citoyen.

Une question centrale : la formation

Il faut tout d'abord souligner que le thème de la formation des enseignants a été abordé dans plus de 80% des entretiens et ce, sans prééminence de l'une ou l'autre des disciplines représentées. Les approches sont multiples et dépassent la simple demande de formation comme préalable incontournable à une mise en œuvre de l'EEDD. Les enseignants réfléchissent sur les contenus de cette formation et sur les formes et canaux les plus appropriés.

Si quelques-uns évoquent la formation des élèves-professeurs, la plupart s'attachent à la population en place, c'est-à-dire à celle à laquelle ils appartiennent. C'est donc de modalités de formation continue qu'il s'agit essentiellement.

De la communication d'informations...

La demande formulée par un petit quart des enseignants engage une représentation restreinte de la formation. Elle se réduit, en effet, à une demande d'information sur des sources d'informations. Ces enseignants voudraient des indications pour trouver des documents pertinents, être informés d'adresses Internet utiles...

Certains justifient une telle demande en invoquant le réalisme : selon eux, les plans nationaux et académiques de formation se sont largement réduits ces dernières années et il est inutile de formuler des attentes ambitieuses. Une aide dans la recherche d'informations pour préparer leurs cours leur apparaît dans ce contexte comme raisonnable et possible à satisfaire.

D'autres laissent transparaître dans la même demande une facette de leur représentation du métier. L'élaboration des informations constitue un exercice intellectuel solitaire et au cœur de l'expérience enseignante. Aucune formation ne le remplacera :

une facilitation pour trouver des connaissances est toujours utile, informer sur des sites aussi, montrer des usages possibles, oui, mais on a l'habitude de trouver soi-même et d'inventer sa propre utilisation (Laure , agrégée de SVT, lycée, 31 ans d'ancienneté).

... à l'actualisation des connaissances

Le discours sur l'actualisation et/ou l'approfondissement des connaissances revient régulièrement parmi les professeurs, quelle que soit leur discipline. Plus de la moitié d'entre eux évoque ce thème. Il faut, néanmoins, souligner que la demande ne va pas toujours dans le sens dans lequel on l'attendrait.

Une dizaine d'enseignants, notamment des Sciences Humaines et Sociales, soulèvent cette question pour exprimer leur refus d'une formation axée sur la mise à jour des connaissances. Non pas qu'ils s'estiment omniscients mais bien plutôt qu'ils pratiquent de manière permanente l'autoformation. La boutade de Jean-Yves est assez représentative de ses réactions, qui ne sont pas seulement celles d'enseignants chevronnés :

je verrai bien une formation, pas sur les contenus, ça on sait chercher et on sait trouver...
(Certifié d'Histoire-Géographie, lycée, 36 ans d'ancienneté).

La nécessité d'une formation existe cependant bel et bien pour la plupart d'entre eux, mais elle se situe ailleurs, puisque cette question de l'actualisation de leurs connaissances est l'une de celles qu'ils résolvent quotidiennement et sans difficultés particulières.

A peu près autant d'enseignants souhaitent explicitement une mise à jour de leurs connaissances, toutes disciplines confondues, bien qu'ils déclarent eux aussi pratiquer l'autoformation. Celle-ci leur paraît cependant insuffisante et tente seulement de faire face au manque de formation institutionnelle :

j'aimerais bien réactualiser certaines connaissances au niveau environnement, les énergies renouvelables, les éoliennes, l'énergie solaire, où en est la recherche sur la fusion nucléaire, le recyclage des gaz comme le méthane, je n'ai pas d'infos, j'aimerais avoir un bilan objectif de nos problèmes polluants planétaires, à part la recherche sur Internet je ne vois pas comment me débrouiller parce qu'il y a peu de stages sur ce thème (Annick, certifiée de SVT, lycée, 26 ans d'ancienneté).

Si rares sont ceux qui précisent, comme Annick, les thèmes qui les intéresseraient particulièrement, la déploration du manque de stages d'actualisation des connaissances est largement partagée, notamment par les professeurs de SVT :

quand on voit les PAF, c'est pas grand chose par rapport aux besoins, déjà l'information sur les matières qu'on a strictement aux programmes, il y a peu de choses... en SVT pour les lycées, des stages, il y en a 4, 5... or on a une matière qui évolue très vite, la formation on se la fait à travers les associations [professionnelles], ces associations font un travail important pour la mise à jour des connaissances (Geneviève, agrégée de SVT, lycée, 23 ans d'ancienneté).

Les opposants et les tenants de l'actualisation des connaissances par l'institution se rejoignent cependant en ce sens que ces derniers formulent rarement cette seule demande. Comme leurs collègues, ils l'assortissent d'autres qui expriment combien, pour eux, l'EEDD dépasse une transmission de connaissances disciplinaires.

De la philosophie de l'EEDD...

Plusieurs enseignants se retrouvent ainsi pour exprimer une attente fondamentale : celle de la définition de *l'esprit* ou de *la philosophie de cet enseignement*. Plus prosaïquement certains demandent qu'on leur explique bien ce qu'on attend, qu'on définisse ce qu'ils ont à faire parce que pour eux, comme pour Monique *c'est flou et à partir du moment où c'est flou c'est difficile à mettre en œuvre* (certifiée d'Histoire-Géographie, collègue, 30 ans d'ancienneté). Il y a un gros travail d'explication à faire parce *qu'on a l'impression que ça part un peu dans tous les sens et que les enseignants ne sont même pas informés* (Paul, agrégé de SVT, lycée 13 ans d'ancienneté).

Quelques-uns pressentent une réorientation de leur travail à laquelle ils ne sont pas préparés mais qu'ils ne rejettent pas *a priori* :

l'information, elle est facile à trouver, c'est plutôt le problème de penser le cours avec cette priorité qui est plus difficile, j'en suis encore au stade où je fais un cours, de la Géo pure et puis viendra un exemple ou de la réflexion qui inclura le développement durable alors qu'il y aurait peut-être moyen de repenser le cours dans ce sens là, c'est pas un problème de moyens, c'est un état d'esprit (Roger, agrégé d'Histoire-Géographie, lycée, 28 ans d'ancienneté).

Les professeurs d'Histoire-Géographie semblent se poser plus que d'autres ces questions et la remarque de l'un d'entre eux peut être éclairante. Yves (agrégé d'Histoire-Géographie, lycée, 25 ans d'ancienneté) voudrait qu'une formation l'aide à comprendre les objectifs de cet enseignement et à le situer par rapport à l'ECJS. Une autre « éducation à » pesant sur les mêmes épaules demande à être clarifiée tant dans son extension que dans ses objectifs.

... à des aides pédagogiques

L'expression de besoins de formation pédagogique est particulièrement riche et variée montrant comment les enseignants se saisissent de la question de l'EEDD.

Certains souhaiteraient, souvent en complément d'une actualisation de leurs connaissances, l'organisation d'échanges avec des collègues :

la mise à jour des connaissances, c'est toujours utile, ça peut élargir l'horizon, la rencontre et l'échange avec des collègues aussi comment on aborde ces questions, qu'est-ce qu'on peut faire passer dans une classe, quels supports on utilise, le brassage permet de sortir des échanges avec les 2, 3 collègues du lycée, ça peut renouveler (Georges, certifié de SES, lycée, 15 ans d'ancienneté).

Ceux-ci ne précisent pas si leur perspective est mono ou pluridisciplinaire comme d'autres qui réclament des séances qui offriraient la présentation d'exemples ou d'initiatives réussies.

La question de la pluridisciplinarité est, au contraire, centrale dans d'autres demandes qui ne sont pas les plus nombreuses mais concernent toutes les disciplines. Apprendre à traiter en classe un thème de manière pluridisciplinaire constitue ainsi une demande récurrente :

il faudrait des propositions de formation : la pluridisciplinarité : traiter tel thème, c'est un point de départ, se mettre ensemble et regarder (Véronique, certifiée d'Histoire-Géographie, collègue, 5 ans d'ancienneté),

sur ce qu'on appelle le développement durable, moi je parle des énergies renouvelables, je suppose qu'il n'y a pas que les énergies renouvelables derrière, les profs d'Eco, d'Histoire-Géo vont parler d'autres choses, si on savait ce que les autres vont dire ce serait pas plus mal... des formations de bassin interdisciplinaires ça permettrait que des profs de disciplines différentes se retrouvent, ce qui ne se fait jamais, comme ça on saurait comment aborder le problème, ça permettrait de préparer le terrain (Ghislaine, agrégée de SVT, Lycée, 21 ans d'ancienneté).

S'informer sur les définitions de chaque discipline, apprendre à délimiter sa partie par rapport aux autres, faire ensemble, tous ces degrés sont présents sans être précisés véritablement. Quelques-uns en sont conscients et soulignent leur inexpérience de la pluridisciplinarité. Claire (agrégée de SES, lycée, 10 ans d'ancienneté, formatrice à mi-temps en IUFM) et très sensible à la dimension pluridisciplinaire de l'EEDD, a proposé un stage au plan académique. Son thème : les stratégies des entreprises en matière de développement durable. Sa cible : des enseignants de toutes disciplines et elle espère des collègues scientifiques. Elle a organisé sa journée en deux temps. D'une part, une rencontre avec un universitaire et un responsable d'entreprise car *il y a des connaissances empiriques que tout*

le monde n'a pas forcément, d'autre part une discussion pédagogique sur comment utiliser ces connaissances avec les élèves, avec quels outils. Son initiative lui paraît trop modeste par rapport aux enjeux et elle est dubitative sur l'impact de ces groupes montés sur la base du volontariat. On retrouve néanmoins dans son projet les deux versants cités par le plus grand nombre : l'apport de connaissances et la réflexion sur leurs usages en classe avec les élèves.

Une série de propos formule d'autres besoins, plus techniques et étroitement liés à un choix pédagogique, implicitement déjà effectué. L'un souhaiterait apprendre à monter un dossier pour obtenir des financements, un autre voudrait connaître les moyens d'évaluer des changements de comportements. La demande la plus forte concerne cependant l'animation de débats :

c'est des sujets où on peut faire travailler en petits groupes, faire faire des exposés, organiser des débats contradictoires, mener un débat dans la classe, moi, je ne suis pas à l'aise et je pense que ça peut s'apprendre et qu'avec les élèves qu'on a maintenant c'est très utile. L'oral leur est plus familier que l'écrit, pour que ce soit formateur, que ça s'arrête pas à des énoncés contradictoires qu'on les amène à réfléchir, à progresser, comment faire ? (Jean-Yves, certifié d'Histoire-Géographie, lycée, 36 ans d'ancienneté).

Si cette demande précise émane notamment des professeurs d'Histoire-Géographie, elle ne les isole pas et apparaît dans d'autres disciplines, y compris parmi les enseignants les plus jeunes :

il y a des thématiques où je ne pense pas être compétente, il faudrait aussi qu'on apprenne à organiser des débats entre élèves, je ne sais pas vraiment faire non plus, c'est quelque chose qu'on ne fait pas habituellement (Marie, agrégée de SVT, lycée, 3 ans d'ancienneté).

Pour ces enseignants, l'EEDD met en œuvre des savoirs non stabilisés, proches d'opinions qui peuvent s'opposer. Dès lors le débat, comme forme pédagogique, s'impose. Mais la demande de formation à une technique recouvre une autre question : celle de la place de l'enseignant. Non pas tant parce que la place de détenteur du savoir est bousculée, mais parce qu'une question déontologique est soulevée. La conduite du débat implique-t-elle l'orientation vers sa propre opinion ?

ce qui me manquerait, c'est l'animation de groupe ; ça je sais pas faire ou plutôt savoir où est ma place, savoir jusqu'où aller, est-ce que c'est une opinion personnelle ? que faire passer ? (Caroline, certifiée de Physique-Chimie, lycée, 12 ans d'ancienneté).

On retrouve là l'assemblage de savoirs incertains et valeurs que constitue l'EEDD pour les enseignants. L'examen des définitions et finalités qu'ils lui attribuent l'a mis en évidence. Le prolongement de la réflexion aboutit à une interrogation sur son propre rôle et ses limites.

Les formes préconisées

Contenus et modalités de formation sont souvent associés de sorte que les formes et canaux suggérés varient avec les demandes.

Ceux qui souhaitent essentiellement de l'information voudraient qu'elle leur parvienne personnellement, par courriel notamment. Mais un seul enseignant, semble-t-il, sait qu'il existe une liste de diffusion concernant l'EEDD, mise en place par le ministère de l'Éducation. Ceux qui paraissent les plus familiers du courrier électronique peuvent aussi faire remarquer qu'ils sont destinataires de trop d'informations sur les sujets les plus divers et qu'ils n'arrivent pas à les maîtriser. Ils les négligent alors, comme les courriers ou

affichages de la salle des professeurs, comportement qui leur a fait, peut-être, « manquer » la circulaire de généralisation de l'EEDD.

Les tenants d'une seule actualisation des connaissances citent le plus souvent la conférence effectuée par des « scientifiques », sans plus de précisions. Quelques-uns critiquent aussi cette formation « collective » qui n'apporte pas de réponses aux questions individuelles :

ça n'apporte pas de réponses aux questions qu'on se pose, c'est fait à partir de ce qu'on suppose que les gens ont besoin tandis que dans un stage, les questions ça peut orienter (Jean-Christophe, certifié d'Histoire-Géographie, collège, 10 ans d'ancienneté).

Le stage est, en effet, plébiscité à divers titre.

Même si son thème est défini « extérieurement », le nombre restreint de participants paraît permettre l'échange et la construction *in situ* d'une formation personnalisée qui est celle que chacun recherche.

Les propositions abondent alors, regroupant les dimensions de la formation souhaitée par les enseignants. Plusieurs aimeraient assister et participer à des débats sur un thème abordé sous différents aspects scientifiques et économiques de manière à établir un état des lieux sur ce point. Les mêmes voudraient poursuivre en travaillant avec des collègues de différentes disciplines sur *un petit programme qu'on pourrait monter à l'intérieur d'une classe* (Arlette, agrégée de Sciences Physiques, lycée, 35 ans d'ancienneté). On retrouve l'architecture du stage élaboré par Claire qui combine apports de la recherche et applications dans la classe.

Certains se soucient du lieu de ces stages et suggèrent des stages sur site ou par bassin de formation qui touchent plus facilement beaucoup de professeurs et produisent un brassage potentiellement fructueux. Des réseaux locaux d'échanges d'expériences pourraient ainsi être montés et constituer des soutiens à la dynamique enclenchée par le stage. Des aides à la généralisation pourraient aussi être envisagées :

il pourrait y avoir des réseaux d'échanges d'expériences d'enseignants, des banques de données d'expériences. Si des moyens sont donnés, on peut imaginer beaucoup de propositions (Christiane, agrégée de Sciences Physiques, lycée, 19 ans d'expérience).

On remarquera dans cette liste de suggestions, l'absence de tout membre de la hiérarchie des enseignants en matière pédagogique.

Si quelques-uns citent « les IPR » en tant qu'instance, plus ou moins efficace selon eux, de diffusion de l'information, un seul s'arrête sur la place que ceux-ci pourraient prendre dans un processus de généralisation de l'EEDD :

il faut de la formation pour que les collègues puissent un peu comprendre les usages de ce que l'on propose, un travail d'explication, de l'animation... il faut que les institutions locales, au niveau de l'académie, de l'IUFM, les IPR, proposent des stages, accompagnent, un peu comme quand des nouveaux programmes arrivent, qu'ils viennent relayer les instructions, il faudrait de l'information, un soutien pour faciliter la mise en place (Paul, agrégé de SVT, lycée, 13 ans d'ancienneté).

Cet enseignant est cependant le seul à présenter cette vision élargie et surplombante de la formation, convoquant plusieurs instances locales à mettre en synergie pour déclencher un processus d'appropriation de l'EEDD, cherchant à inscrire ce processus dans le temps par des accompagnements et à le généraliser par l'exemple :

*il faut qu'il y en ait qui se lancent, petit à petit que d'autres s'y mettent, je pense pas que ça peut se faire autrement, il y en a qui verront des choses autour d'eux, ils commenceront un peu... (Paul, *ibid.*).*

L'EEDD, un objet d'enseignement pas comme les autres ?

En formulant une liste d'attentes, longue et diversifiée, en matière de formation, les enseignants montrent une ouverture certaine à l'introduction de l'EEDD. Leurs nombreuses réflexions à l'égard des conditions institutionnelles de mise en place abondent dans le même sens. Force est de constater qu'ignorant très majoritairement la circulaire de généralisation, les professeurs interrogés n'en ont pas moins exprimé une forte réceptivité à la thématique. Ils ont inventorié, de manière improvisée, les obstacles et potentialités de l'organisation scolaire en la matière et indiqué leurs préconisations pour une véritable mise en œuvre.

Plus des trois quarts d'entre eux, se déclarent, en effet, explicitement favorables à l'EEDD. *Je suis pour, j'adhère à 100%, je ne vois pas comment on pourrait ne pas être favorable* constituent des formules récurrentes, faiblement contrebalancées par trois ou quatre rejets argumentés et autant d'aveux d'incapacité à donner une opinion.

Les refus dénoncent la dimension idéologique de l'EEDD et la remise en cause du métier d'enseignant qu'elle suscite ; nous y reviendrons.

Mais paradoxalement, c'est cette même dimension idéologique, autant remarquée par les autres enseignants, qui sert de point d'appui à leur réceptivité.

L'adhésion préalable à des valeurs

Faire de l'EEDD implique, en effet, pour certains de croire en des valeurs, souvent assez confusément énoncées mais s'étendant de la défense de l'environnement à la solidarité et à la réduction des inégalités :

il faut être convaincu soi-même..., il faut être assez militant..., il faut être sensibilisé dans sa vie personnelle avant... (Fabien, certifié de SVT, collègue, 6 ans d'ancienneté),

personnellement je me sens concernée, c'est important d'avoir foi dans ce que l'on dit et les élèves ne s'y trompent pas, si jamais on ne croit pas à ce que l'on dit, ils le voient, on peut pas tricher avec eux (Christine, certifiée de Philosophie, lycée, 13 ans d'ancienneté).

Un registre de vocabulaire religieux est donc utilisé sans réticence par des enseignants des diverses disciplines approchées, qu'ils soient novices ou chevronnés. Les propos de Bernard ne le démentent pas :

je pense qu'on fait les choses d'autant mieux qu'on y croit, c'est un problème sur lequel j'adhère à 100% donc c'est quelque chose que je fais passer (Bernard, certifié de Physique-Chimie, collègue, 38 ans d'ancienneté).

Ces formules indiquent combien ces professeurs se situent dans un ordre différent de celui de la stricte transmission de connaissances et combien ils tendent, nous semble-t-il, à engager leur personne dans l'exercice de leur métier.

L'expression de soi dans le métier

Précisément parce qu'elle est teintée de valeurs auxquelles ils croient personnellement, pour lesquelles certains militent, l'EEDD offre une perspective nouvelle et favorable à ces enseignants : celle de la mise en cohérence de la sphère privée et de la sphère professionnelle :

j'ai toujours été très sensibilisé à toutes ces notions d'environnement et d'écologie alors ça me paraît fondamental et important quand on voit ce qui se passe à l'heure actuelle sur la

planète, on ne peut pas être détaché de ce problème en tant que citoyen et enseignant (Christian, certifié EPS, lycée, 28 ans d'ancienneté),

moi à titre personnel, c'est une question à laquelle je suis sensible, donc au collège avec d'autres on a mis en place des actions pour sensibiliser les élèves et dans les cours, à chaque fois que l'occasion se présente je vais en parler, faire réfléchir les élèves (Jean-Philippe, certifié de Physique-Chimie, collège, 12 ans d'ancienneté).

L'EEDD permettrait donc à l'enseignant, en s'institutionnalisant, d'être « authentique », de s'exprimer dans son métier. Elle restituerait une unité à la personne en instaurant une continuité entre identité personnelle et identité professionnelle et, du même coup, légitimerait des pratiques et renforcerait l'identité enseignante. Tout se passe même, pour certains, comme si l'instauration de l'EEDD levait un interdit et procurait un soulagement en validant leurs pratiques :

je me sens légitimé dans mes pratiques, c'est un souci que j'ai, donc forcément il passe, mais je me disais « tu exagères ou tu es hors programme », du coup on peut en faire plus (Pascal, certifié de SES, lycée, 14 ans d'ancienneté).

Les bénéfices de la réconciliation de soi et du métier

La mise en continuité des sphères personnelle et professionnelle favoriserait, de plus, un meilleur exercice du métier. Quelques-uns indiquent ainsi que leur engagement personnel stimule leur recherche d'informations, les met en situation de veille documentaire profitable à leurs élèves. Leur participation à une association approfondit leurs questionnements, leur permet de construire une problématique qu'ils pourront transférer dans leurs cours. Tant au niveau de l'apport de connaissances que de l'organisation de débats :

si on est engagé personnellement, on ne va pas donner tout à fait le même contenu au cours tout en restant dans ce qu'on nous demande dans le programme, on aura plus de connaissances si on est engagé, on ira plus loin dans l'apport de connaissances ou dans les questionnements au niveau des débats qu'autrement (Véronique, certifiée d'Histoire-Géographie, collège, 5 ans d'expérience).

Ainsi, l'expérience extra-professionnelle nourrirait la pratique enseignante, au bénéfice des élèves.

L'instauration de l'EEDD favorise donc, pour certains, le passage entre les différents lieux et temps de vie de chacun en permettant de briser des cloisonnements. A ce titre, elle permet d'exprimer une forme d'appréhension spécifique du métier d'enseignant qu'incarnent les propos de l'un des interviewés :

je me place plus comme un citoyen que comme un prof de Physique, j'estime pas qu'un prof soit un transmetteur de connaissances, pas exclusivement, ma conception est qu'on est un adulte référent plutôt spécialiste dans une discipline et qu'on est là pour échanger avec les hommes, les élèves même si c'est pas facile d'échanger à 36 ou 37 (Bruno, certifié de Physique-Chimie, lycée, 16 ans d'ancienneté).

La question est ouverte : avec quelles conceptions du métier, l'EEDD est-elle compatible ou incompatible ? Des aménagements personnels de la représentation du métier apparaissent-ils nécessaires à certains pour la mettre en œuvre ?

Comment exercer son métier ?

Certains enseignants interrogés, on se le rappelle, repoussaient la perspective d'une généralisation de l'EEDD. Si quelques professeurs d'Histoire-Géographie notamment, faisaient simplement remarquer qu'elle se pratiquait déjà à travers l'ECJS, d'autres argumentaient leurs réticences.

Un contexte de pressions politiques

Le vocabulaire employé appartient souvent au registre religieux comme celui qui était mobilisé par ceux qui étaient favorables à l'EEDD en y percevant une continuation entre leur sphère privée et leur sphère professionnelle. Mais dans ce cas, il est utilisé avec une connotation péjorative : il est, en effet, question de *prêche*, de *catéchisme* ou de *propos moralisateurs*. Or ces enseignants, plus représentés en Histoire-Géographie et Sciences Economiques et Sociales, considèrent qu'ils n'ont pas à s'instituer en vecteur ou relais de messages élaborés ailleurs. Leur indépendance est atteinte et ils le réproouvent :

on a l'impression qu'on nous entraîne dans des programmes très idéologisés, sous une apparence de ceci ou cela on fait de la propagande politique pour le politiquement correct d'aujourd'hui... on nous pousse à reprendre un discours qui est en fait le discours des politiques... estime Pierre (certifié d'Histoire-Géographie, lycée, 12 ans d'ancienneté).

On peut se demander si la mise en avant d'une atteinte à leur liberté professionnelle ne s'appuie pas sur leur désaccord avec certains discours concernant le développement durable qu'ils qualifient précisément d'idéologiques. Pierre poursuit, en effet, ainsi son argumentation avec un exemple :

quand on nous demande de parler du développement durable, on nous demande pas de dire aux élèves « c'est un habillage idéologique pour vous vendre du café », on vous demande de dire « on va rééquilibrer les termes de l'échange etc »... traiter ces problèmes là en soi c'est une chose, mais les traiter avec l'idée qu'ils peuvent se régler avec le développement durable, dire la solution ce serait de faire ça, je suis pas sûr qu'on n'est pas un peu en biais par rapport à notre travail...

Autrement dit, d'une part, un contenu lui est prescrit, d'autre part il est en désaccord avec ce contenu et la conjonction de ces deux éléments l'amène à conclure à une atteinte à l'exercice de son métier sans qu'il ne définisse plus clairement les limites de celui-ci. On peut alors s'interroger sur ce qui trouble cet enseignant : est-ce la prescription présumée d'un savoir ou le statut épistémologique de ce savoir, non avéré et proche de l'opinion ?

La confrontation avec des savoirs en débat

La question du statut des savoirs est abordée, de fait, par nombre d'enseignants et surmontée de manière assurée par certains d'entre eux, plus souvent mais pas exclusivement, enseignants des « Sciences dures ».

Si leur état des lieux, avec des pressions politiques et l'instrumentalisation possible des professeurs, diffère peu de celui des opposants à la mise en œuvre de l'EEDD, des solutions sont ici proposées définissant les contours d'un rôle de l'enseignant.

Une première dimension identifiée est celle de l'information : *donner les données actuelles objectives*, dit Annie (agrégée de SVT, lycée, 10 ans d'ancienneté), *donner les sources d'information dont on peut disposer, donner des chiffres parce que ce sont des données objectives*.

Une autre dimension, abondamment développée, concerne l'apprentissage des méthodes du travail intellectuel : *analyser, complexifier, problématiser* constituent des maître-mots de la description de leur démarche par les enseignants. Ce faisant, ils contribuent à développer l'esprit critique et les capacités de jugement de leurs élèves, finalités incontournables de leur métier :

dans le cadre de notre enseignement, on doit faire exercer par les élèves un esprit critique par rapport au monde qui les entoure, faire exercer chez l'élève une envie d'aller chercher plein d'informations pour arriver à se faire sa propre idée à partir du pour et du contre, c'est un but éducatif (Ghislaine, agrégée de SVT, lycée, 21 ans d'ancienneté).

Ils n'hésitent pas ainsi à montrer des données contradictoires et des positions divergentes, exhibant un savoir limité et contestable et le revendiquant au nom d'un refus assumé du dogmatisme :

c'est soulever le débat, pas forcément le résoudre, provoquer la réflexion, la discussion et je n'hésite pas à leur dire que je ne sais pas, qu'on ne sait pas, ça ils n'aiment pas, il faut qu'ils pensent qu'on n'a pas toutes les réponses à toutes les questions (Annick, certifiée de SVT, lycée, 26 ans d'ancienneté),

c'est vrai que ça peut être complexe, mais moi je leur dis, il y en a qui pensent que c'est comme ça et puis d'autres comme ça et puis je présente les deux, c'est vrai que ça laisse... les stagiaires ont peur d'avancer des idées dont ils ne sont pas sûrs, un prof doit toujours donner l'impression de tout savoir, c'est pas bon pour les élèves, moi ça ne me dérange pas de dire que je ne sais pas (Jean-Philippe, certifié de Physique-Chimie, collègue, 12 ans d'ancienneté).

Pour ces enseignants, leur rôle consiste donc à apporter des connaissances, pointer des éléments en débat, apprendre à les analyser, classer, catégoriser. Ils se situent dans le registre de la connaissance et de la méthodologie du travail intellectuel sans passer, estiment-ils, des frontières. Les limites apparaissent pourtant ténues pour d'autres qui s'interrogent au fil de l'entretien :

moi je pose le problème, je montre différentes positions, je m'arrête là où je montre les conséquences de différentes pratiques et puis voilà... mais c'est vrai que... [silence]... des fois on a pu se faire dire par des élèves qu'on était écologistes... (Geneviève, agrégée de SVT, lycée, 23 ans d'ancienneté).

La nécessaire neutralité de l'enseignant est rappelée et revendiquée par beaucoup qui récusent vigoureusement un rôle de porte-parole de telle ou telle option. Mais la séparation ne se révèle pas toujours aussi simple qu'il n'y paraissait, bien que certains estiment y parvenir en revenant à l'inculcation des méthodes du travail intellectuel :

j'essaie de bien séparer ce qui pourrait être mes positions de citoyenne et ma fonction d'enseignante, je suis très militante, je suis proche des Verts, mais pas dans le cadre de mon cours, ce que je dis du développement durable, c'est qu'est-ce qu'on peut penser du modèle de croissance, montrer comment il y a des modèles alternatifs, des réflexions menées sur les limites de la croissance, mon rôle c'est de complexifier leurs représentations (Claire, agrégée de SES, lycée, 10 ans d'ancienneté).

Distinguer l'enseignant et l'éducateur...

En s'engageant dans une réflexion sur l'EEDD, des enseignants posent encore une autre question car les convictions sur lesquelles ils appuient l'exercice de leur métier sont bousculées. S'il s'agit, sans conteste, d'un enseignement qui touche aux valeurs, comment le concilier alors avec la neutralité des savoirs ?

L'avenir de la planète avec la notion de responsabilité, l'équité sociale je ne peux pas l'aborder en tant que biologiste, on rejoint le respect des autres, le partage, ça a rien à voir avec l'enseignement, on n'a pas dans le programme « le professeur devra inculquer la notion de respect à ses élèves », il ne faut pas que ce soit un prolongement de la Biologie parce que la Biologie, c'est scientifique, si c'est le respect c'est quelque chose à côté qu'on peut faire (Gilbert, certifié de SVT, lycée, 35 ans d'ancienneté).

Ainsi, l'enseignant ne doit pas transmettre de valeurs dans son enseignement disciplinaire postulé neutre mais peut le faire hors de celui-ci en endossant une mission d'éducation comprise comme une inculcation de valeurs et de comportements. Gilbert opère une division du travail entre le professeur et l'éducateur, à l'un la transmission des savoirs, à l'autre celle des valeurs et comportements. Le professeur peut devenir éducateur dans les interstices de la vie scolaire : pas de papiers jetés n'importe où - l'exemple revient souvent - appel au respect du travail des personnels de service etc...

Cette distinction commode ne paraît pas pertinente cependant à plusieurs enseignants, notamment des Sciences Humaines et Sociales. La neutralité des savoirs n'est pas affirmée avec assurance et leurs discours, estiment-ils, renvoient à une intrication de savoirs et valeurs qu'ils tentent d'assumer en la faisant percevoir aux élèves. Tel est l'un des sens donné à cette *complexification* des représentations des élèves qu'ils évoquent souvent.

Pour eux néanmoins, la question de l'éducation des comportements est autre : on n'a pas à leur dire « ça c'est bien, ça c'est pas bien » dit l'un, *est-ce que l'Ecole est chargée d'éduquer les comportements*, s'interroge Claire (agrégée de SES, lycée, 10 ans d'ancienneté), *est-ce que l'institution Ecole a le droit de décider qu'un comportement est bon ou pas par rapport à une certaine éthique qui pourrait être totalement à l'inverse de ce que pourraient penser les familles et les élèves*, insiste Paul (agrégée SVT, lycée, 13 ans d'ancienneté).

Le registre de la norme et de la prescription de comportements n'est pas, d'évidence pour ces professeurs, celui de l'Ecole. Ses missions sont réaffirmées : la transmission de connaissances mises en perspective et les méthodologies du travail intellectuel en constituent les solides fondements.

... ou les rapprocher ?

D'autres s'auto-désignent comme éducateurs. Les significations attribuées au terme « éducation » appellent l'attention.

Pour les uns, retrouvant l'étymologie, c'est *emmener, ouvrir*, c'est à dire, par exemple, établir des liens entre les savoirs académiques et le monde :

aller plus loin dans l'éducation pour que les élèves puissent se forger leur propre opinion, leur donner les bases nécessaires économiques et scientifiques qu'ils puissent intervenir à leur tour... on a du mal à sortir de notre science dure, ça manque, j'aimerais pouvoir sortir et voir l'exploitation de toutes ces sciences dures, je me sens un petit peu enfermée dans ma salle de classe... (Caroline, certifiée de Physique-Chimie, lycée, 12 ans d'ancienneté).

Pour quelques autres, éduquer c'est *former des citoyens*. La formule est souvent reprise, plus rarement explicitée. Le noyau commun des commentaires renvoie à la « fabrication » d'individus critiques et responsables. La dimension critique est essentielle pour ces

enseignants et le travail d'analyse comme l'exercice du jugement sont au centre de leurs préoccupations :

l'EEDD, c'est vraiment dans l'esprit d'une démarche éducative, il y a toute une partie critique par rapport à ce qu'ils entendent en cours ou dans les medias, c'est vraiment une éducation à la citoyenneté d'être capables de prendre du recul, de s'informer, de prendre position (Philippe, bi-admissible, Histoire-Géographie, lycée, 17 ans d'ancienneté).

La dimension intellectuelle de la fonction enseignante est ainsi réaffirmée, ouverte quelquefois sur les plus vastes ambitions... ou fortement disqualifiée :

mon travail c'est pas seulement de leur présenter Descartes et les grands philosophes... c'est leur permettre de se réaliser eux-mêmes avec tout ce que leur personne contient, ça va aussi de pair avec une dimension ouverture sur le monde extérieur... l'école doit les préparer à devenir des citoyens, des hommes accomplis... je travaille à une éducation globale de la personne dans la dimension intellectuelle, psychologique, citoyenne et je pense qu'avec cette idée, les élèves sont d'accord car ils sont conscients des dangers de la planète, de la nécessité de ne plus courir à notre propre perte par rapport à l'environnement (Christine, certifiée de Philosophie, lycée, 13 ans d'ancienneté),

je ne pense pas qu'en tant qu'enseignant on influence sur leur comportement dans leur vie future... je n'ai pas l'impression que j'influence mes élèves puisqu'on reste dans un système de cours (Fabien, certifié de SVT, collègue, 6 ans d'ancienneté).

L'amplitude de la palette des questions soulevées comme celle des opinions émises indique combien l'EEDD constitue un analyseur de l'identité professionnelle.

La fluidité de la définition de son objet, dominé par la dimension environnementale ou tiré vers les thématiques économiques et plus encore éthiques appelle des réflexions multiples sur les savoirs que l'on transmet, leur statut épistémologique et les finalités qu'on leur attribue. Des valeurs et des croyances sont en jeu pour la majorité de ceux que nous avons interrogés. Quelle place alors peut ou doit prendre l'enseignant par rapport à elles ? Les réponses paraissent quasiment individuelles, aux risques de l'institution.

Conclusion

Les problèmes climatiques, industriels et sanitaires qui affectent la planète ont jeté le doute sur les systèmes de production et d'échanges économiques comme sur les relations des hommes entre eux et avec la nature.

L'Education nationale n'ignore pas ces questionnements et débats et a affirmé son intérêt à cet égard en produisant une instruction de généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable en juillet 2004. Sa mise en œuvre pose nombre de questions tant au niveau des contenus et objectifs de cette « éducation à » que de ses possibilités d'intégration dans le cadre de l'organisation scolaire actuelle. Les découpages disciplinaires comme les pratiques pédagogiques dominantes sont interpellés bousculant au premier chef les premiers concernés, autrement dit les enseignants.

C'est à ceux-ci que s'est attachée cette étude en cherchant à connaître leurs dispositions à l'égard de l'EEDD, les représentations qu'ils en construisent et les formes de mise en œuvre qu'ils imaginent. Une attention particulière a été accordée aux conditions institutionnelles de concrétisation de l'EEDD qui leur paraissent nécessaires ainsi qu'à l'expression de leurs besoins de formation pour traiter de ces thématiques.

L'exploration de ce champ de représentations et d'attentes des enseignants étant peu engagée en France, nous avons choisi de mener une enquête par entretiens de manière à recueillir l'information la plus riche. La cinquantaine de professeurs de collèges et lycées interrogés n'est pas représentative au sens statistique du terme mais la répétition et la convergence des propos permet d'avancer que nous avons dépassé la juxtaposition de discours singuliers pour atteindre des caractères communs de la population enseignante visée. Celle-ci est composée des professeurs de quatre disciplines directement concernées par l'EEDD - Sciences de la Vie et de la Terre, Physique-Chimie, Histoire-Géographie et Sciences Economiques et Sociales - sans fermeture aux autres que nous avons accueillis au gré des disponibilités.

Le premier constat de notre enquête concerne la diffusion de l'information dans l'appareil éducatif. Alors que les entretiens ont eu lieu au cours du premier trimestre 2004-2005, la grande majorité des interviewés ignorait, en effet, la circulaire de généralisation de l'EEDD parue quelques mois plus tôt. C'est dire qu'elle n'avait fait l'objet ni d'annonce de rentrée, ni *a fortiori* de projet pédagogique spécifique.

Cette ignorance n'engendrait néanmoins ni l'indifférence, ni le rejet à l'égard de cette instruction chez la plupart des professeurs. Une curiosité et une réceptivité importantes se sont, au contraire, manifestées. Elles constituent des points d'appui sur lesquels l'institution peut compter et qu'elle ne devra pas négliger. Une disposition favorable et positive à l'égard de l'EEDD se dégage, qu'il s'agit de mettre en actes.

En définissant d'abord avec soin ce dont on parle. Interrogés sur le sens qu'ils donnaient à la formule « EEDD », les enseignants ont souvent hésité à s'exprimer ou témoigné d'une grande prudence parce qu'ils se sentaient pris au dépourvu et insuffisamment informés, parce qu'aussi, l'expression leur apparaissait comme un terme creux et à la mode, notamment chez les politiques.

Les définitions néanmoins fournies convergent pour dessiner un noyau fort composé de trois dimensions étroitement associées : les dimensions environnementale, socio-économique et éthique. Qu'ils s'appuient sur leurs savoirs professionnels ou leur expérience sociale, quelle que soit leur discipline, les enseignants ont perçu d'emblée la pluri-dimensionnalité, la complexité d'une telle notion ainsi que l'étendue de ses implications.

Les finalités qu'ils attribuent à l'EEDD le confirment avec vigueur. Les professeurs interrogés ne les situent pas dans les seuls registres cognitif et méthodologique de la formation intellectuelle, l'inculcation de comportements et la promotion de valeurs y prennent une place, sujette à discussion. Avec plus ou moins d'acuité, les enseignants perçoivent qu'une transformation de leur rôle et des missions même de l'Ecole est en jeu, entraînant une cascade de remises en question possibles.

La première concerne les découpages et cloisonnements disciplinaires. Multidimensionnelle et complexe, l'EEDD apparaît « naturellement » pluridisciplinaire à beaucoup. Elle impliquerait alors un changement de culture professionnelle substituant à l'individualisme la participation et la coopération autour de projets et d'objectifs communs. Si le quotidien de l'Ecole en est actuellement éloigné de l'avis de tous, une telle perspective n'est pas rejetée et même souvent appelée, comme si les enseignants étaient prêts à affronter de puissantes ruptures.

Des conditions institutionnelles sont néanmoins perçues comme nécessaires : d'abord, au delà d'une recommandation dont l'inefficacité est largement rappelée, l'inscription claire de l'EEDD dans les programmes et les horaires et l'harmonisation des programmes disciplinaires à chaque niveau. Ainsi les enseignants demandent-ils à s'inscrire dans un cadre institutionnel légitimant.

Leurs demandes portent ensuite sur les conditions de la mise en place d'un travail en équipe : elles concernent l'instauration et la reconnaissance d'un temps de concertation et la possibilité d'un choix des partenaires. Paradoxalement, ces demandes indiquent la réelle implication que les enseignants veulent engager dans ces projets. Leurs propositions prennent appui, en effet, sur l'expérience des IDD ou des TPE dont ils veulent retenir les avancées en matière pédagogique et supprimer les lourdeurs bureaucratiques. Revenant sur leurs réticences de la première heure, la plupart plébiscitent ces dispositifs dont ils ont compris les bénéfices pour les élèves en matière d'apprentissage. Mais la collaboration d'enseignants désignés par l'organisation scolaire leur paraît souvent compromise parce que leur travail engage leur personne et ne se réduit pas à une tâche. Un accord sur des contenus, des objectifs et des valeurs est nécessaire, plus encore en matière d'EEDD compte tenu de sa complexité et de ses dimensions socio-économiques et éthiques. Les frontières du monde des enseignants ne repoussent pas néanmoins les murs de l'Ecole. La pluridisciplinarité s'entend majoritairement entre professionnels de l'enseignement et l'évocation de partenariats extérieurs suscite souvent réticences et questions.

Si l'introduction de l'EEDD est accueillie favorablement dans la plupart des cas, les enseignants s'interrogent néanmoins sur ce qu'ils vont enseigner et sur les formes pédagogiques souhaitables. Beaucoup indiquent que, compte-tenu de leur spécialité disciplinaire, ils ont une vision parcellaire des thématiques à travailler. La limitation de leur propre savoir et plus encore la fréquentation de domaines dans lesquels les connaissances leur paraissent incertaines et non stabilisées leur posent problème. Qu'enseigner, avec quel degré d'approfondissement ? Convient-il de transmettre des savoirs établis ou de sensibiliser à des démarches de recherche et à l'incertitude ?

Si un accord se fait pour sortir des formes de l'enseignement ordinaire, les propositions précises sont plus rares. Les enseignants semblent vouloir évoluer vers un apprentissage plus participatif des élèves, présumés globalement réceptifs à l'EEDD. Beaucoup souhaiteraient transformer la relation pédagogique et valorisent à ce titre les nouveaux rôles que leur font prendre les dispositifs transversaux. Le développement chez les élèves de l'esprit critique et des capacités d'argumentation, l'apprentissage de la coopération constituent aussi des objectifs communs, notamment aux enseignants de lycée. Mais ces attentes fortes ne semblent pouvoir se concrétiser qu'aux marges des cours et des programmes, démobilisant certains enseignants, écrasés par l'ampleur des transformations nécessaires.

Des demandes en matière de formation continue ont cependant été formulées, montrant l'ouverture et le désir d'engagement de beaucoup d'autres, même s'ils constatent et déplorent tous la réduction de l'offre de manière générale.

Peu informés des formes les plus nouvelles de pédagogie active, inexpérimentés en matière de pluridisciplinarité, ces enseignants imaginent quelles aides pourraient les faire progresser. L'actualisation de leurs connaissances prend place dans la panoplie mais le plus souvent assortie d'autres demandes. Elles concernent notamment l'apprentissage du travail coopératif entre enseignants et la mise en situation dans des stages thématiques et pluridisciplinaires. Dans un souci d'efficacité, certains suggèrent l'organisation de stages sur site ou bassin de formation de sorte à être au plus près de leurs conditions réelles d'enseignement et à pouvoir développer immédiatement les acquis. Parmi de nombreuses autres propositions, la formation au débat et à l'animation de groupe tient une place particulière. Cette demande dépasse l'apprentissage de techniques et renvoie implicitement aux questions de l'enseignement de savoirs controversés et de la promotion de valeurs.

L'EEDD présente pour les enseignants cette double spécificité et ils ne peuvent échapper à des interrogations sur leur rôle et celui même de l'École. Les tensions entre mission d'instruction et d'éducation ressurgissent comme celles sous tendant les relations entre le professeur, spécialiste d'une discipline, et le citoyen. Ont-ils à inculquer des comportements, à exprimer un attachement à certaines valeurs aux risques de confrontation avec les cultures extra-scolaires? Le statut épistémologique des savoirs diffusés a-t-il à être abordé en classe? Les réponses se construisent solitairement le plus souvent, dans un « bricolage » personnel car il faut souligner combien les enseignants s'appréhendent et se donnent à voir seuls : des interactions ou des attentes à l'égard de leur hiérarchie ou de l'institution de manière générale n'apparaissent quasiment jamais à propos de ces questions fondamentales.

L'EEDD traverse plusieurs disciplines scolaires et la conduite de l'enquête auprès d'une dizaine de représentants, au collège et au lycée, de chacune des disciplines les plus directement impliquées visait à identifier d'éventuelles spécificités et divergences d'appréhension d'une éducation à l'environnement pour un développement durable.

Les constituants de l'EEDD concernent plus l'écologie et les questions environnementales parmi les enseignants de SVT alors que les aspects sociaux et économiques sont plus mis en avant par les professeurs de SES et d'Histoire-Géographie, ceux de Physique-Chimie tentant de tenir ensemble les deux bouts de la chaîne. Mais aucune fracture ne sépare ces enseignants des sciences expérimentales et des sciences humaines, qui, quasiment tous, perçoivent la pluridimensionnalité de la notion et l'engagement nécessaire de plusieurs disciplines pour la traiter. Ils partagent aussi l'appréhension de son aspect éthique, confirmant la primauté des traits communs sur les divergences.

Le niveau d'enseignement, plus que la discipline, tendrait à opérer une division parmi les professeurs, notamment au niveau des finalités de leur travail et singulièrement de celles de l'EEDD. L'éducation des comportements, l'inculcation de « bonnes » habitudes sont avancées sans hésitation par des professeurs de collège alors que ceux de lycée sont plus réservés et privilégient la formation intellectuelle. Bien que ces remarques doivent être émises avec prudence compte tenu du faible nombre de professeurs de collège interrogés, ce désaccord converge avec l'importance que les enseignants accordent à l'âge de leurs élèves pour définir leurs objectifs et pratiques pédagogiques.

L'ouverture à l'EEDD est patente parmi la très grande majorité de ceux que nous avons rencontrés. Mais sa mise en oeuvre soulève une série vertigineuse de questions d'ordre didactique, pédagogique, organisationnel et éthique, identifiées par les enseignants.

Tout se passe comme si les entretiens sur ce thème avaient fonctionné comme des analyseurs de la forme scolaire, du métier et de l'identité enseignante et des missions même de l'École. Les rapprochements opérés par les enseignants avec les autres « éducation à »

montrent combien ces nouvelles prescriptions, qui traversent les découpages disciplinaires et affichent des finalités éducatives et éthiques, ont en commun de bousculer leurs repères comme l'organisation scolaire, si elles sont véritablement intégrées.

Le champ des recherches ouvert par l'instauration de l'EEDD est alors très ouvert. Des travaux pourraient prendre place en didactique des disciplines en s'attachant à des thèmes fédérateurs comme les énergies ou l'alimentation, en spécifiant leurs contenus dans différentes disciplines et en établissant leur organisation en curriculum pluridisciplinaire. L'élaboration de contenus et dispositifs de formation initiale et continue des enseignants pourrait constituer un prolongement de ces recherches. Les questions soulevées par les enseignants interrogés orientent aussi vers la sociologie de l'éducation. Les orientations pourraient être multiples : l'introduction de l'EEDD forme un terrain favorable à la construction de problématiques propres à la sociologie du changement dans les institutions scolaires comme à celle de la profession enseignante.

Les élèves ne constituaient pas l'objet de notre étude. Point de confrontation entre cultures extra-scolaires et savoirs scolaires, l'EEDD offre aussi une opportunité particulière d'analyse des conditions et formes d'apprentissage ainsi que d'élaboration de scénarios pédagogiques innovants.

Élément hétérogène par rapport à l'organisation scolaire instituée, mixte de savoirs et de valeurs aux contours incertains, l'EEDD et sa généralisation dans l'enseignement français présentent les plus riches potentialités de recherche, au delà du défi à relever de la mise en œuvre.

ANNEXES

MENE0400752C

Enseignements élémentaire et secondaire

INSTRUCTIONS PÉDAGOGIQUES

Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) - rentrée 2004

NOR : MENE0400752C

RLR : 525-0

CIRCULAIRE N°2004-110 DU 8-7-2004

MEN

DESCO A11

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux chefs d'établissement ; aux directrices et directeurs d'école

La présente circulaire remplace celle du 29 août 1977 (n° 77-300) et vise à donner une dimension pédagogique nouvelle à l'éducation à l'environnement en l'intégrant dans une perspective de développement durable. Elle s'inscrit dans la stratégie nationale en faveur du développement durable, adoptée par le Gouvernement en juin 2003, qui souligne le rôle déterminant du système éducatif. Elle s'appuie sur les recommandations du rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale remis au ministre en 2003 et sur les conclusions de l'expérimentation menée en 2003-2004 dans les écoles et établissements de dix académies. L'éducation à l'environnement pour un développement durable doit être une composante importante de la formation initiale des élèves, dès leur plus jeune âge et tout au long de leur scolarité, pour leur permettre d'acquérir des connaissances et des méthodes nécessaires pour se situer dans leur environnement et y agir de manière responsable.

La prise de conscience des questions environnementales, économiques, socioculturelles doit, sans catastrophisme mais avec lucidité, les aider à mieux percevoir l'interdépendance des sociétés humaines avec l'ensemble du système planétaire et la nécessité pour tous d'adopter des comportements propices à la gestion durable de celui-ci ainsi qu'au développement d'une solidarité mondiale.

Selon le souhait du Président de la République, la Charte de l'environnement intégrée à la Constitution française aux côtés des droits de l'homme et du citoyen de 1789 et des droits économiques et sociaux de 1946 implique la responsabilité de tous ; c'est pourquoi "l'éducation et la formation à l'environnement doivent contribuer à l'exercice des droits et des devoirs" définis par la Charte (art. 8).

L'environnement peut être défini comme "l'ensemble, à un moment donné, des aspects

physiques, chimiques, biologiques et des facteurs sociaux et économiques susceptibles d'avoir un effet direct ou indirect, immédiat ou à terme, sur les êtres vivants et les activités humaines" (circulaire n° 77-300 du 29 août 1977). D'une façon plus générale, l'environnement est constitué de "l'ensemble des éléments qui, dans la complexité de leurs relations, constitue le cadre, le milieu, les conditions de vie pour l'homme" (Pierre George, géographe).

Conformément à la stratégie nationale, l'étude de l'environnement doit donc se placer dans la perspective du développement durable, défini comme "un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs" (selon les termes du rapport Brundtland de 1987, "Notre avenir à tous").

Le concept de développement durable revêt une dimension éducative particulièrement riche, en ce qu'il conduit à prendre en compte :

- les différentes échelles de temps et d'espace ;
 - la complexité du domaine dont les multiples composantes, interagissant entre elles, appellent une approche systémique ;
 - les différents axes d'analyse scientifique qui fondent un développement durable (composantes environnementales, économiques, sociales, culturelles) ;
 - la complexité des questions et des réponses envisagées, ce qui implique une approche critique et met en valeur l'importance des choix et la responsabilité de chacun dans ces choix.
- L'éducation à l'environnement pour un développement durable intègre pleinement, par le regard porté aux territoires, les valeurs associées à un développement solidaire. Cette nouvelle dimension pédagogique doit permettre de mieux identifier et d'organiser une éducation cohérente et progressive à l'environnement pour un développement durable au bénéfice de tous les élèves, sur l'ensemble de leur parcours de l'école primaire au lycée.

1 - Une éducation ancrée dans toutes les disciplines

À compter de la rentrée 2004, les élèves bénéficieront d'une éducation à l'environnement pour un développement durable qui leur assurera une formation progressive tout au long de leur cursus scolaire.

L'éducation à l'environnement pour un développement durable ne constitue pas une nouvelle discipline. Elle se construit de façon cohérente et progressive tant à l'intérieur de chaque discipline ou champ disciplinaire (entre les différents niveaux d'enseignement) qu'entre les différentes disciplines (à chaque niveau).

Elle doit donc s'appuyer :

- sur les enseignements disciplinaires dont les objectifs sont définis par les programmes scolaires, chaque discipline contribuant à l'analyse des situations avec ses contenus et ses méthodes spécifiques ; la souplesse introduite dans certains programmes et les thèmes laissés au choix des enseignants doivent être pleinement utilisés ;
- sur les croisements des apports disciplinaires préconisés dans les programmes et adoptant une approche systémique ;
- sur les dispositifs transversaux inscrits dans les grilles horaires et permettant la mise en œuvre de démarches de projets : itinéraires de découverte au collège, travaux personnels encadrés dans la voie générale des lycées, projets pluridisciplinaires à caractère professionnel au lycée professionnel. En effet, il convient également de développer l'expérience concrète et directe permettant de susciter des prises de conscience susceptibles d'engendrer des comportements responsables ;
- sur les temps de débat organisés à l'école, au collège et au lycée dans le cadre notamment des séances de "vivre ensemble" ou d'éducation civique.

À l'école primaire, l'éducation au développement durable est fondée sur l'acquisition de connaissances et de comportements ancrés dans une démarche d'investigation des

problématiques liées à l'environnement. Les programmes de l'école primaire arrêtés le 25 janvier 2002 (✦ [B.O. hors-série n°1 du 14 février 2002](#)) fournissent de nombreuses occasions d'aborder les questions se rapportant à l'environnement et au développement durable.

Au collège et au lycée, l'ensemble des disciplines doit concourir à l'éducation à l'environnement pour un développement durable.

Outre des entrées inscrites dans les programmes d'enseignement, comme la biodiversité, les changements climatiques, la gestion des ressources..., l'environnement pour un développement durable doit intégrer certaines dimensions de l'éducation à la santé et au risque, à la citoyenneté et, plus généralement, au développement solidaire. Ainsi, les élèves seront capables de mesurer les conséquences de leurs actes sur l'environnement.

2 - Une éducation aux modalités diversifiées

Compte tenu de sa spécificité, l'environnement pour un développement durable doit reposer sur des démarches pédagogiques diversifiées privilégiant des situations concrètes qui développeront chez les élèves la sensibilité, l'initiative, la créativité, le sens des responsabilités et de l'action.

Les sorties scolaires sous toutes leurs formes (y compris les classes de mer, de neige, les classes vertes...) constituent dans cette optique un cadre particulièrement favorable. En fonction des ressources locales, les enseignants mettront en place des partenariats propres à enrichir les démarches pédagogiques. La pratique des partenariats a été largement développée dans le cadre des actions culturelles et éducatives (notamment les ateliers de culture scientifique et technique). Il conviendra donc de s'en inspirer.

Depuis 1993, date du deuxième protocole d'accord entre les ministères en charge de l'éducation et de l'environnement, la collaboration interministérielle se décline localement, avec des services déconcentrés des ministères concernés, des collectivités territoriales et locales, des institutions internationales, de grands organismes et les réseaux du secteur associatif. Les initiatives prennent les formes les plus diverses : éducation à l'environnement, politique culturelle, charte territoriale ou européenne, création de pôles de ressources spécifiques ou mise en place de formations avec des centres ou des instituts spécialisés.

✦ http://www.education.gouv.fr/systeme_educatif/academie/default.htm

Un certain nombre d'actions éducatives conduites depuis plusieurs années en concertation avec d'autres ministères (agriculture, environnement, culture, justice) ou avec des collectivités, peuvent entrer dans les orientations présentées ici. Reposant sur l'engagement des enseignants et des élèves, elles gagneront à être inscrites au projet d'école ou d'établissement, en liaison directe avec la réflexion menée sur les enseignements.

Les ressources et partenariats, dans leur diversité, doivent contribuer à servir les objectifs d'une éducation à l'environnement pour un développement durable, tels qu'ils sont fixés par le ministère de l'éducation nationale. Au niveau national, diverses instances comme le Centre national de documentation pédagogique, participeront activement à cette démarche. Au niveau régional, dans le cadre de démarches partenariales contractuelles, seront développés des relais pour le recueil et la diffusion des ressources relatives à l'EEDD.

3 - La généralisation de l'éducation à l'environnement pour un développement durable

L'éducation à l'environnement pour un développement durable est généralisée dès la rentrée 2004. La prérentrée offrira l'opportunité de travailler, dans les écoles et les établissements scolaires, à une mise en œuvre concertée et cohérente de cette démarche.

Dans ce cadre, les équipes pédagogiques sont appelées à définir de manière collégiale des temps forts et des points d'ancrage dans chaque discipline pour construire une progression coordonnée. Dans le premier degré, le projet d'école définit, au niveau de chaque cycle, une

programmation annuelle des thèmes à aborder et des projets. Au collège et au lycée, l'environnement pour un développement durable participe au projet d'établissement : sensibilisation à l'écoresponsabilité, élaboration de projets conjoints avec d'autres écoles ou établissements scolaires en France ou à l'étranger, construction de partenariats. L'investissement des personnels non enseignants renforcera la dimension éducative, favorisera la transmission intergénérationnelle et encouragera des comportements exemplaires hors de la classe.

Un document d'accompagnement pédagogique élaboré par l'inspection générale et la direction de l'enseignement scolaire apportera des éléments méthodologiques et présentera les points d'ancrage dans les programmes. La généralisation de l'environnement pour un développement durable sera également accompagnée par des actions de formation, tant dans le cadre du programme national de pilotage que dans celui des plans académiques de formation.

Les recteurs sont invités à prendre toutes les dispositions nécessaires pour assurer la mise en œuvre de l'éducation à l'environnement pour un développement durable.

Pour le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
et par délégation,
Le directeur de l'enseignement scolaire
Jean-Paul de GAUDEMAR

Liste des enseignants interrogés

Sciences de la Vie et de la Terre

Collège

Anne-Marie, agrégée, 28 ans d'ancienneté, établissement urbain favorisé, Académie de Versailles

Fabien, certifié, 6 ans d'ancienneté, établissement urbain / rural défavorisé, ZEP, Académie de Lyon

Frédéric, agrégé, 3 ans d'ancienneté, établissement urbain / rural hétérogène, Académie d'Orléans-Tours

Jérémy, certifié, 3 ans d'ancienneté, établissement urbain défavorisé, ZEP, Académie de Nantes

Marie-Pierre, certifiée, 12 ans d'ancienneté, établissement rural défavorisé, Académie d'Orléans-Tours

Lycée

Alain, agrégé, 15 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général, urbain favorisé, Académie de Versailles

Annick, certifiée, 26 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général et technologique, urbain hétérogène, Académie de Lyon

Annie, agrégée, 10 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général, urbain favorisé, Académie de Lyon

Geneviève, agrégée, 33 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général, urbain hétérogène, Académie de Paris

Ghislaine, agrégée, 21 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général et technologique, urbain / rural hétérogène, Académie de Lyon

Gilbert, certifié, 35 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général et technologique, urbain hétérogène, Académie de Lyon

Laure, agrégée, 31 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général, urbain hétérogène, Académie d'Orléans-Tours

Marie, agrégée, 3 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général et technologique, urbain hétérogène, Académie de Lyon

Marine, agrégée, 21 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général, urbain hétérogène, Académie de Nantes

Paul, agrégé, 13 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général et technologique, urbain défavorisé, ZEP, Académie de Nantes

Physique-Chimie

Collège

Bernard, certifié, 38 ans d'ancienneté, établissement urbain / rural défavorisé, ZEP, Académie de Lyon

Jean-Philippe, certifié, 12 ans d'ancienneté, établissement urbain défavorisé, ZEP, Académie de Nantes

Lycée

Anne, certifiée, 13 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général et technologique, urbain défavorisé, ZEP, Académie de Nantes

Arlette, agrégée, 35 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général, urbain favorisé, Académie de Lyon

Bruno, certifié, 16 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général et technologique, urbain / rural hétérogène, Académie de Lyon

Caroline, certifiée, 11 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général et technologique, urbain / rural hétérogène, Académie de Lyon

Christiane, agrégée, 19 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général, urbain hétérogène, Académie de Paris

Isabelle, agrégée, 4 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général et technologique, urbain hétérogène, Académie d'Orléans-Tours

Olivier, agrégé, 3 ans d'expérience, établissement d'enseignement général, urbain hétérogène, Académie de Paris

Histoire-Géographie

Collège

Jean-Christophe, certifié, 10 ans d'ancienneté, établissement urbain défavorisé, ZEP, Académie de Nantes

Louis, certifié, 6 ans d'ancienneté, établissement urbain / rural défavorisé, ZEP, Académie de Lyon

Monique, certifiée, 30 ans d'ancienneté, établissement urbain favorisé, Académie de Versailles

Sébastien, certifié, 2 ans d'ancienneté, établissement rural défavorisé, Académie d'Orléans-Tours

Véronique, certifiée, 5 ans d'ancienneté, établissement urbain / rural défavorisé, ZEP, Académie de Lyon

Lycée

Aude, certifiée, 15 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général et technologique, urbain défavorisé, ZEP, Académie de Nantes

Jean-Yves, certifié, 36 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général et technologique, urbain hétérogène, Académie d'Orléans-Tours

Nadine, agrégée, 19 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général et technologique, urbain hétérogène, Académie de Lyon

Pierre, certifié, 12 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général, urbain favorisé, Académie de Versailles

Philippe, bi-admissible, 17 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général et technologique, urbain / rural hétérogène, Académie de Lyon

Yvan, agrégé, 12 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général et technologique, urbain défavorisé, ZEP, Académie de Nantes

Yves, agrégé, 25 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général et technologique, urbain hétérogène, Académie d'Orléans-Tours

Roger, agrégé, 28 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général, urbain hétérogène, Académie de Paris

Sciences Economiques et Sociales

Lycée

Claire, agrégée, 10 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général, urbain hétérogène, Académie de Paris

Damien, certifié, 7 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général, urbain favorisé, Académie de Versailles

Georges, certifié, 15 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général et technologique, urbain hétérogène, Académie d'Orléans-Tours

Mathieu, certifié, 6 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général et technologique, urbain défavorisé, ZEP, Académie de Nantes

Pascal, certifié, 14 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général et technologique, urbain / rural hétérogène, Académie de Lyon

Valérie, certifiée, 10 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général et technologique, urbain / rural hétérogène, Académie de Lyon

Philosophie

Lycée

Christine, certifiée, 13 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général et technologique, urbain / rural hétérogène, Académie de Lyon

Sylvie, agrégée, 11 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général et technologique, urbain hétérogène, Académie de Lyon

Mathématiques

Collège

Germaine, certifiée, 30 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général, urbain favorisé, Académie de Versailles

Documentation

Collège

Nathalie, certifiée, 16 ans d'ancienneté, établissement urbain défavorisé, ZEP, Académie de Nantes

Education Physique et Sportive

Lycée

Benoît, certifié, 12 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général et technologique, urbain hétérogène, Académie de Lyon

Christian, certifié, 26 ans d'ancienneté, établissement d'enseignement général, urbain favorisé, Académie de Lyon



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
19, mail de Fontenay • BP 17424 • 69347 Lyon cedex 07

Tél. 04 72 76 61 00
Fax 04 72 76 62 08

Contact : regine.boyer@inrp.fr, muriel.pommier@inrp.fr