

GENRE D'ETABLISSEMENT ET MISE EN ŒUVRE DE L'EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT POUR UN DEVELOPPEMENT DURABLE (EEDD)

Ce travail fait partie d'une recherche participative INRP commencée à la rentrée 2005 après une année d'études prospectives. Il s'adosse et vient en complément du travail réalisé par les équipes du Muséum d'Histoire Naturelle de Paris¹ et de l'ENFA de Toulouse².

L'introduction et la généralisation de l'éducation à l'environnement pour le développement durable (EEDD) sont à l'origine, de fait, d'une modification importante du curriculum prescrit. C'est dans ce cadre théorique du curriculum (De Lansheere, 1979³, D'Hainaut, 1988⁴, Lebeaume, 1999⁵), que nous inscrivons nos réflexions qui visent à penser l'EDD en général et l'EEDD en particulier, et à étudier le passage du prescrit au réel.

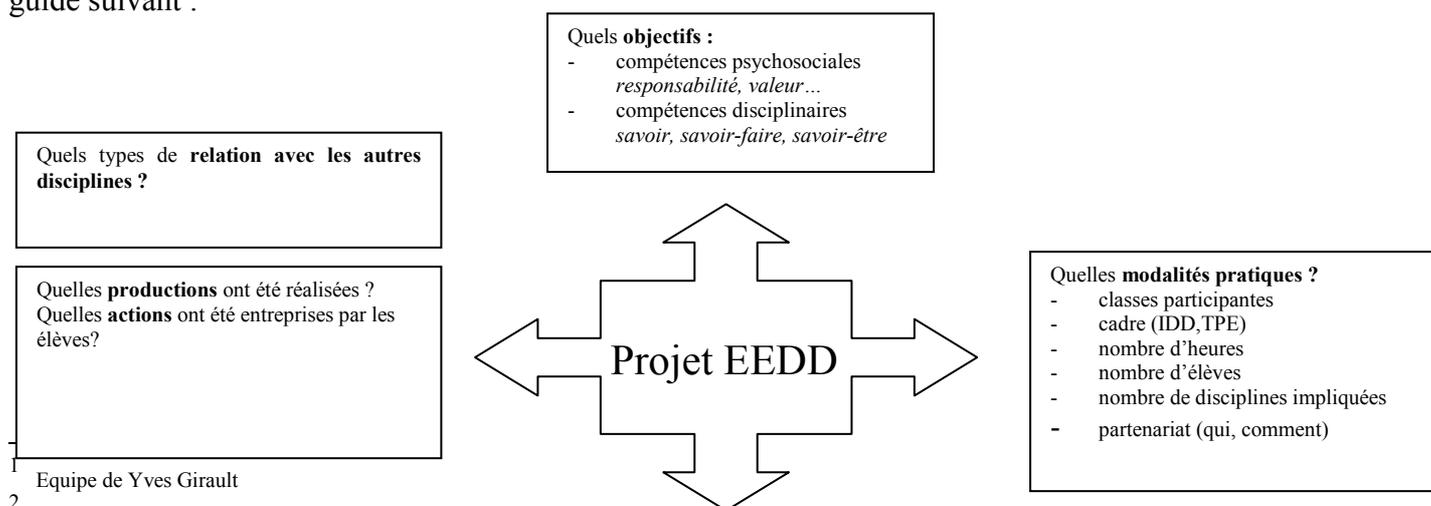
Plus précisément ici, il s'agit de caractériser de comprendre et de caractériser les postures des enseignants vis-à-vis de cette éducation à partir de l'analyse de leur discours. Parmi les éléments qui structurent ces postures, nous faisons l'hypothèse que l'existence d'un genre d'établissement pourrait influencer la mise en place ou la non mise en œuvre de ce type d'éducation, et la nature de celle-ci. L'idée de genre est à prendre dans le sens de genre de discours, selon l'adaptation qui en est effectuée en sociologie du travail par Yves Clot et son équipe pour étudier et agir sur la souffrance des individus dans le contexte de travail. Cependant, l'idée d'habitus (Bourdieu, 1975, 2001⁶), parce qu'il recouvre à la fois l'idée d'une reproduction, d'une résistance au changement mais aussi celle d'une source de créativité, pourrait être également pertinente.

Méthodologie

Dans ce but, nous avons réalisé une série d'entretiens collectifs d'équipes d'enseignants de Sciences de la Vie et de la Terre de collèges et de lycées présentant des caractéristiques sociales et éducatives différentes. Le choix d'effectuer des entretiens d'équipes est déterminé par la volonté de recueillir un discours collectif et non individuel sur la question. Cependant, pour de nombreux collèges, la notion d'équipe se résume à un seul individu dans la discipline concernée. Les établissements sélectionnés l'ont été au sein d'une même agglomération en fonction de leur profil sociologique. Si la plus part d'entre eux n'ont pas répondu favorablement à nos demandes d'entretien malgré les relances effectuées, nous avons pu rencontrer à ce jour les équipes de six collèges et d'un lycée.

Ces établissements se caractérisent sociologiquement selon deux critères : celui de la localisation (centre ville, urbain, ZEP) et celui du type d'EPLE : collèges et lycées

L'entretien de type semi directif, d'une durée de 45 minutes environ, est effectué à l'aide du canevas-guide suivant :



¹ Equipe de Yves Girault

² Equipe de Laurence Simonneaux

³ De landsheere G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris, P.U.F.

⁴ D'hainaut L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus de la formation*. Bruxelles, Labor, (1977, 1985).

⁵ Lebeaume J. (1999). *Perspectives curriculaires en éducation technologique*. Mémoire d'habilitation à diriger des recherches. Université Paris Sud.

⁶ P. Bourdieu (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir

⁸ Biennale de l'éducation et de la formation

Quelles **difficultés** ont été rencontrées ?
Quels ont été les **points forts** ?

Qu'est ce que les élèves ont appris?

Méthode d'analyse.

Nous avons choisi pour l'analyse d'utiliser le logiciel de statistique textuelle « Alceste »⁷. L'analyse retenue dans un premier temps, est celle d'une analyse par classification descendante hiérarchique simple. Celle-ci doit nous aider à repérer les mots clés qui serviront ultérieurement à caractériser les registres en liens avec certaines postures.

Résultats

CLASSE N°1

Forme réduite	Khi2	<u>Présences significatives</u>			Catégorie Grammaticales
		uce Cl1	uce clas.	%	
decouverte+	80,85	51	56	91,07	Noms
itineraire+	80,85	51	56	91,07	Noms
annee+	41	54	79	68,35	Noms
dernier+	34,27	24	27	88,89	Adjectifs et adverbes
phys+16	32,96	18	18	100	Formes reconnues mais non codées
professeur+	27,1	23	28	82,14	Noms
recuper+er	25,48	14	14	100	Verbes
histoire+	25,48	14	14	100	Noms
prof+	25,12	19	22	86,36	Formes non reconnues
collegue+	24,29	24	31	77,42	Noms
principa+l	21,94	14	15	93,33	Adjectifs et adverbes
classe+	21,42	37	58	63,79	Noms
tri+	19,36	21	28	75	Noms
quatrieme+	18,52	18	23	78,26	Adjectifs et adverbes
sortir.	18,28	12	13	92,31	Verbes
an+	17,51	21	29	72,41	Noms
semaine+	16,47	11	12	91,67	Noms
avec	15,78	74	149	49,66	Mots outils non classés
science+	14,61	13	16	81,25	Noms

CLASSE N°2

Forme réduite	Khi2	<u>Présences significatives</u>			Catégorie Grammaticales
		uce Cl2	uce clas.	%	
ils	26,78	119	217	54,84	Marqueurs de la personne (mots outils)
trouv+er	24,36	30	38	78,95	Verbes
questionnaire+	23,61	18	19	94,74	Noms
reponse+	20,79	14	14	100	Noms
*établis_bo	19,3	110	207	53,14	Formes non reconnues
question+	17,75	16	18	88,89	Noms

⁷ société image www.image.cict.fr

interessant+	16,29	15	17	88,24	Adjectifs et adverbes	
repondre.	16,25	11	11	100	Verbes	
impact	16,25	11	11	100	Formes non reconnues	
voir.	15,84	45	72	62,5	Verbes	
enf+ant	15,29	16	19	84,21	Formes reconnues mais non codées	
leur	14,85	46	75	61,33	Marqueurs de la personne (mots outils)	
donn+er	14,51	17	21	80,95	Verbes	
import+ant	14,51	17	21	80,95	Formes reconnues mais non codées	
aller.	12,25	58	103	56,31	Verbes	
cela	11,96	37	60	61,67	Démonstratifs, indéfinis et relatifs (mots outils)	
apprendre.	11,77	8	8	100	Verbes	
anima+l	11,77	8	8	100	Noms	
espece+		11,65	10	11	90,91	Noms

Présences significatives

CLASSE N°3	Forme réduite	Khi2	uce Cl3	uce clas.	%	Catégorie Grammaticales
	*établis_Co	81	54	89	60,67	Formes non reconnues
	programme+	44,92	36	63	57,14	Noms
	debat+	35,45	12	13	92,31	Noms
	effectivement	30,92	13	16	81,25	Adverbes en "ment"
	abord+er	28,7	10	11	90,91	Verbes
	sujet+	24,61	12	16	75	Adjectifs et adverbes
	problem<	23,8	18	30	60	Formes reconnues mais non codées
	cadre+	22,38	13	19	68,42	Noms
	antibiotique+	22,03	8	9	88,89	Adjectifs et adverbes
	impliqu+er	22,03	8	9	88,89	Verbes
	seconde+	22,03	8	9	88,89	Noms
	temps	20,43	21	40	52,5	Noms
	homme+	19,99	6	6	100	Noms
	intervenir.	18,33	8	10	80	Verbes
	approch+er	18,33	8	10	80	Verbes
	dans	16,92	56	159	35,22	Marqueurs d'une relation spatiale (mots outils)
	chang+er	16,63	5	5	100	Verbes
	entendre.	16,63	5	5	100	Verbes
	encadr+er	16,63	5	5	100	Verbes
	automat+16	16,63	5	5	100	Formes reconnues mais non codées
	lance+	16,63	5	5	100	Noms
	actualite+	16,63	5	5	100	Noms
	minute+	16,63	5	5	100	Noms

Discussion

L'ensemble des discours apparaît comme étant structuré autour de deux axes :

- le premier concerne la professionnalité, l'enseignant dans son cadre institutionnel disciplinaire, ses missions ;
- le second concerne les aspects curriculaires, les contenus, l'organisation ;

Trois registres de discours se distinguent :

- Le premier est exprimé par le lycée C, le collège B et le collège G ; la préoccupation est liée aux programmes, au temps nécessaire pour atteindre les objectifs cognitifs et méthodologiques associés.

Ex ; Col B : *je voulais que ce soit un collègue qui ait plus d'heure de cours en face d'eux, qui peut éventuellement faire des digressions alors que nous, si on en fait trop, on ne peut pas finir le programme enfin*

Pour autant ces deux types d'établissement ne sont comparables. Une analyse portant sur ces seuls discours montre que si le lycée C semble écartelé entre une mission d'enseignement fondée sur le respect des programmes centrée sur des savoirs (avec en visée les classes préparatoires scientifiques ?)

Lycée C : *notre impératif, c'est de traiter les programmes tels qu'ils sont avec les objectifs tels qu'ils sont écrits dans les Instructions officielles on aura assez peu l'occasion d'aborder le Développement Durable, bon, si ce n'est des petits points de programmes.*

Lycée C : *le temps qu'on devrait prendre pour en discuter, pour mener un débat, pour argumenter, ce temps là, moi je n'en dispose pas en tous les cas, je ne l'ai pas ce temps là.*

et cette nouvelle mission (contradictoire ?), les équipes des collèges B et G semblent au contraire le regretter, et exprime avec une certaine souffrance, l'inadéquation des contenus et des missions traditionnelles des SVT face à la situation sociale des élèves. :

Collège B. : *je en sais pas moi mais bon , en géologie, quand on parle de la sédimentation alors c'est un truc qui leur passe à 100 milles lieues au dessus. Ils ne comprennent pas.*

Collège B : *Peu important les connaissances disciplinaires, parce que ça, ça va ça vient, et puis chez nous ça s'en va surtout, il n en reste pas grand chose. Alors si par réflexe, en sortant d'un pièce, ils éteignent la lumière, ils ferment l'eau, des petits gestes simples comme ça, les fameux 10 gestes dont je parlais tout à l'heure, si déjà ils faisaient ça de manière réflexe, ce serait déjà pas mal.*

- Le second, exprimé par le collège Bo, évoque des actions menées en classe, la préoccupation est éducative. Cela ne signifie pas pour autant qu'elle est exclue chez les autres équipes.

Col. Bo :

o c'est plus sur les savoir-faire que sur les connaissances pures mais du concret par rapport au programme de cinquième je ne vois pas, à part les déchets qu'on produit, les déchets produits par l'organisme bon c'est vrai qu'on voit la nutrition mais c'est pas un lien direct, c'est toujours un petit peu tiré par les cheveux pour qu'il y est un lien concret avec le programme de cinquième. Mais, euh disons, cela nous plaisait bien de faire cela et ça rentrait bien avec l'éducation à l'environnement pour le développement durable donc voilà.

o au niveau contenus il n'y avait pas grand choses si ce n'est la définition de déchet, de tri sélectif et que c'est mieux pour l'environnement de faire ce tri, cela se limite à ça mais je pense que c'est des notions qu'ils avaient peut-être déjà, mis à part le fait de bien ancré, enfin d'initier cela au niveau du collège et on peut l'initier aussi chez eux.

- Le troisième, représenté par le collège L, est un registre intermédiaire entre préoccupations traditionnelles et cette nouvelle mission, et dans une moindre mesure, le collège Ca.

Col. L : *en mettant en place un coin nature qui est en dehors de la cour de récré mais dans l'établissement, donc c'était un peu modeste notre travail, mais tout de même, c'est surtout sur les plantes, les enfants ont identifié certaines plantes, délimité des carrés, pour comprendre la diversité qu'il peut y avoir sur une pelouses à l'état naturel. ... Ce coin nature donc, je l'ai monté avec les élèves de sixième, là on vient de réaliser par exemple un bio-composteur, donc les enfants nous ont aidé à l'entretien, à construire une structure, mettre déjà ce qu'on pouvait y ramasser.*

Quelles postures vis-à-vis de l'EEDD peut-on caractériser ?

➤ Une posture de l'implicite, axée sur des savoirs :

Lycée C : *Moi je pense que même si on ne cite pas le terme de Développement Durable avec nos élèves, toute la culture scientifique qu'on leur apporte, c'est un socle qui est tout à fait fondamental pour eux après comprendre ce qu'est le Développement Durable et ça je pense que dans ce cas là, ça intervient dans énormément de parties de notre programme.*

Lycée C : *mais les OGM dans le programme de 2^{nde} c'est pas d'aboutir à un débat, c'est de voir l'universalité de la molécule d'ADN. C'est l'objectif dans le programme.*

Col Ca : *Pour moi ce sont des apports ponctuels. Oui, c'est vrai le développement durable on en parle un petit peu tout le temps mais sans jamais faire allusion vraiment euh ...parler éducation à l'environnement.*

Col. Ca : *Disons en abordant le programme en fait, puisque nous on est quand même inconsciemment sensibilisé à ça. Donc on le fait passer aux élèves mais moi, je ne l'ai jamais fait passer en tant que tel aux élèves.*

➤ Une posture applicationniste : à la fin de chaque chapitre, il y a une ouverture concernant la santé, l'environnement ;

col. L : *je repensais aux élèves de cinquièmes quand on traite de la respiration et qu'on fait un petit prolongement concernant la pollution de l'air, là ils se sentent toujours impliqués*

col. L. : *Après la digestion, on va étudier le comportement alimentaire, après le cœur, les maladies cardio-vasculaires, après le système nerveux, la drogue etc, c'était des prolongements qu'on appelait éducation à la santé je pense.*

➤ Une posture de l'action éducative, un projet est conçu avec une visée éducative explicite :

Col Bo : *Je trouve cela important qu'il y ait cette éducation, que ce soit à la santé..., toutes ces choses sont très, très importantes et encore plus en ZEP parce que ce sont des choses dont ils n'ont jamais discuté avec leurs parents donc c'est important.*

Deux remarques s'imposent :

- les postures peuvent co-exister à des moments différents au sein de la même équipe selon les dispositifs.

- l'importance de l'implication personnelle :

col Bo. *moi je fais partie du CESC et donc quand j'ai vu que les IDD étaient quelque chose de très en vogue j'ai vu le principal parce qu'il a toujours les papiers en juin, on prévoit le programme pour l'année suivante et il les a amené donc j'ai dit, fin juin l'année dernière, l'environnement pour le développement durable à fond sinon on n'aura pas de budget.*

-l'importance du rôle moteur ou non du chef d'établissement :

col B *c'était pas moi qui ait insufflé le projet, c'était le chef d'établissement, j'ai fait le courrier et j'ai demandé surtout à la collègue d'histoire-géo de reprendre ça quoi.*

Conclusion (à rédiger)

Les établissements qui ont donné suite à nos demandes sont plutôt des EPLE de « périphérie » : faut-il y lire les signes d'un malaise, d'un besoin de considération, d'écoute ?

Deux visions s'opposent enseigner/éduquer : s'agit-il d'un obstacle potentiel pour l'EEDD ?

L'existence d'un habitus d'établissement émerge des entretiens mais la part individuelle de l'implication est également déterminante.

Un autre élément déterminant d'un habitus, la discipline de formation initiale est manifestement impliqué (cf communication de JM Lange) .

La posture identifiée ne semble pas figée mais dépendante de la nature du dispositif (recherche en cours).

Ce travail nous a permis de construire des outils d'analyse et de construire des repères. Ceux – ci sont à affiner et à valider par d'autres séries d'entretiens portant sur d'autres agglomérations.

Une autre étape consistera à prendre en compte ces dimensions dans une formation professionnelle et alors la question se pose du moment le plus opportun de cette formation (faut-il l'intégrer à la formation initiale ? ou est-il préférable de la proposer en formation continue et alors dans quel contexte, les stages sur sites ? , les stages disciplinaires à appel de candidature ou encore les stages interdisciplinaires ?) dont la visée serait de permettre l'émergence d'un nouvel habitus pour un praticien devenu réflexif⁸ .

⁸ Ph Perrenoud (2003). Nouvelles identités professionnelles : de quelques enjeux de formation. In *Education formation : nouvelles identités professionnelles* dir. JP Astolfi. Paris : ESF