



HAL
open science

L'engagement des enseignants dans l'éducation au développement durable : une " mise à l'épreuve " de l'identité professionnelle? Appuis - Obstacles

Muriel Pommier

► To cite this version:

Muriel Pommier. L'engagement des enseignants dans l'éducation au développement durable : une " mise à l'épreuve " de l'identité professionnelle? Appuis - Obstacles. Colloque International "Education au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques", Digne les Bains, 2010, Oct 2010, Digne Les Bains, France. pp.353-370. halshs-00958251

HAL Id: halshs-00958251

<https://shs.hal.science/halshs-00958251>

Submitted on 21 Jul 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'engagement des enseignants dans l'éducation au développement durable : une « mise à l'épreuve » de l'identité professionnelle ? Appuis – Obstacles

Muriel POMMIER

(Ingénieure d'études SHS, Institut national de recherche pédagogique (INRP))

Résumé :

L'Education au développement durable (EDD) soulève une série de questions d'ordre didactique, pédagogique, épistémologique, organisationnel et éthique. En effet, la mise en œuvre de l'EDD pose nombre de questions tant au niveau des finalités et des contenus de cette « éducation à » que de ses possibilités d'intégration dans le cadre de l'organisation scolaire. Les découpages disciplinaires de l'enseignement secondaire comme les pratiques professionnelles et pédagogiques sont interpellées. Mixte de savoirs, de valeurs et de comportements à visée « citoyenne », la finalité éducative de l'EDD ne se réduit pas à une « simple » transmission de savoirs académiques. Dans ces conditions, l'EDD est-elle perçue par les enseignants comme un objet d'enseignement comme les autres ? L'implication des enseignants dans cette « éducation à » ne pose-t-elle pas question dans l'exercice du métier ?

Mots clé : Education au développement durable, Questions socio-scientifiques, Enseignant, Engagement, Enseignement secondaire

Abstract:

The Education for Sustainable Development (ESD) raises a series of educational, epistemological, organizational and ethical issues. Indeed, the implementation of ESD asks many questions both at the level of the purposes and contents of this education as well as its possible integration within the framework of the school organization. The disciplinary boundaries of secondary education as well as professional and educational practices are questioned. Combination of knowledge, values and behaviors with a "citizenship" perspective, the educational purpose of ESD is not limited to a "simple" transmission of academic knowledge. In these conditions, is ESD perceived by teachers as a teaching subject like any other ? Doesn't the teachers' commitment in this education question their role and practices in ESD ?

Key Word: Education for Sustainable Development, Socio-scientific issues, Teacher, Involvement, Secondary education

Comme toute pratique pédagogique, l'EDD relève de valeurs et de finalités dont il est nécessaire de débattre (Martinez & Poydenot, 2009). L'EDD interroge le rôle de l'Ecole et celui des enseignants, et plus précisément sur des aspects plus personnels qui concernent l'engagement dans l'EDD et les rapports entre l'enseignant et le citoyen (Terrail & Deauvieu, 2007 ; Sauvé, 2009). L'implication des enseignants dans cette «  ducation à » ne pose-t-elle pas question dans l'exercice du métier ? Les postures et les pratiques enseignantes sont à la croisée des identités professionnelles construites individuellement (chacun possède sa propre conception du métier, ses motivations, des valeurs, un rapport personnel à « l'objet » d'enseignement), de l'environnement professionnel (prescription institutionnelle, rôle de l'établissement dans la promotion de réflexion, de projet) et d'un contexte socio-politique (demande de mise en œuvre du développement durable) (Dubar, 1998).

L'amplitude de la palette des questions soulevées comme celle des opinions émises par les enseignants interrogés au cours de nos enquêtes indiquent combien l'EDD constitue un analyseur de l'identité professionnelle (Gohier *et al.*, 2001). Ainsi, quelles représentations les enseignants ont-ils de l'EDD ? Les finalités et les pédagogies particulières de l'EDD les incitent-elles à prendre en charge cette «  ducation à » ou bien peuvent-elles les dissuader ? Quels sont leurs dispositions et « sentiment de compétence » vis-à-vis de l'EDD ? Quel est l'impact de l'EDD sur les identités professionnelles ? (Gonnin-Bolo & Baill t, 1997 ; Kahn, 2006). Sont-ils confrontés à un changement de pratiques professionnelles et de postures dans cette  ducation ? (Marcel, 2004 ; Deauvieu, 2007). Quels sont leurs vécus des pratiques de coopération (pluridisciplinaires, partenariales) ? (Zay, 1994 ; Barrère & Lessard, 2005). Enfin, les savoirs liés au développement durable ont-ils quelque chose à voir avec les « questions socialement vives » qui font leur entrée à l'Ecole ? (Legardez & Simmonneaux, 2006).

Nous présentons ici quelques appuis et obstacles relatifs à l'implication des enseignants dans l'EDD identifiés dans nos enquêtes.

Note : Cette contribution présente certains éléments d'enquêtes précédemment réalisées (2005, 2009)⁴⁶ et dresse les perspectives d'une enquête par entretien en cours de réalisation

⁴⁶ Boyer, R., & Pommier, M. (2005). L' ducation à l'environnement pour un développement durable vue par les enseignants du secondaire (rapport d'enquête). Lyon : INRP. Disponible sur : <http://acces.inrp.fr/acces/societe/problematique/enquetesEdd/>
Pommier, M., Fontanieu, V., & Morel-Deville, F. (2009). Savoirs scientifiques et enseignement : La circulation des savoirs scientifiques dans l'enseignement des sciences de la vie et de la Terre (rapport

(2010-2011) sur la question de l'engagement des enseignants dans l'EDD dans le cadre du projet de recherche ED2AO (Education au développement durable : Appuis et Obstacles – ANR-08-BLAN-0135).

L'EDD, un objet d'enseignement pas comme les autres

Une combinaison de visées cognitive, comportementale et éthique

L'objectif de la circulaire du ministère de l'Education nationale 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*» puis celle du 29 mars 2007 pose les axes de la généralisation de l'«*éducation au développement durable*» dans l'enseignement élémentaire et secondaire.

Quelles sont donc les visées éducatives que les enseignants interrogés perçoivent de cette «*éducation à*» ?

Si transmettre des savoirs et donner des outils pour comprendre le monde constituent les finalités de base de l'enseignement ordinaire (faire acquérir des connaissances disciplinaires, développer l'esprit critique), celles que les enseignants interrogés attribuent à l'EDD ne se situent pas dans ces seuls registres cognitif et méthodologique de la formation intellectuelle. En effet, favoriser des habitudes pro-environnement et préparer à la participation citoyenne leur apparaissent comme des objectifs plus spécifiques à l'EDD.

Plus de la moitié des enseignants l'assimile à une forme d'éducation à la citoyenneté en tant que sensibilisation à «*l'éco-citoyenneté*» et aux différentes problématiques du développement. Rendre les élèves respectueux de l'environnement, d'autrui et d'eux-mêmes passe par l'acquisition de gestes simples qui peuvent être appris dans le cadre scolaire, notamment au collège, estime un bon nombre d'enseignants. Le quart des enseignants interrogés considère important de promouvoir des valeurs (respect, solidarité, équité, responsabilité).

Le niveau d'enseignement (collège/lycée), plus que la discipline, tendrait à opérer une division parmi les enseignants, en ce qui concerne les finalités de leur travail et celles de l'EDD. En effet, l'infléchissement de comportements et l'« inculcation » de « bonnes » habitudes sont avancés sans hésitation par des enseignants de collège alors que ceux de lycée sont plus réservés et privilégient la formation intellectuelle.

Il semble que les enseignants de Sciences de la vie et de la Terre centrent davantage les finalités de l'EDD 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.

Néanmoins, la transmission de valeurs à l'Ecole et la promotion de comportements y prennent une place sujette à discussion. Des enseignants expriment leurs doutes à l'égard du contenu idéologique du développement durable et de leur légitimité à le prendre en charge au plan éducatif. Développer chez les élèves le sens de l'engagement et de la responsabilité, procéder à une éducation à l'esprit critique sont cependant des finalités attribuées à l'EDD.

L'EDD est ainsi perçue par les enseignants comme un objet d'enseignement pas comme les autres parce que multidimensionnel et complexe et parce qu'aussi elle leur apparaît comme un mixte de savoirs, de comportements et de valeurs à faire acquérir aux élèves avec la dimension éco-citoyenne qui la caractérise.

L'EDD, une mission de l'institution scolaire

L'EDD présente pour les enseignants cette spécificité de mixer des savoirs, comportements et valeurs, et ils ne peuvent échapper à des interrogations sur leur rôle et la mission même de l'Ecole, en tant que lieu de socialisation et de formation des futurs citoyens. Comme toute action pédagogique, la finalité éducative de l'EDD n'est-elle pas une manière de régler les conduites des futurs citoyens par l'intériorisation de normes de comportements ? L'Ecole doit-elle induire une morale et de nouveaux comportements pour contribuer à la transformation de la société ? 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. Quel impact peut avoir l'Ecole dans les

débats relatifs aux questions de société ? 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 scolaire ?

L'enseignant, le citoyen, l'éducateur

Des tensions entre mission d'instruction et d'éducation

La perception de cet objet d'enseignement dominé par la dimension environnementale ou tiré vers les thématiques socio-économiques, et plus encore éthiques, appelle des réflexions multiples sur les savoirs et valeurs que l'on transmet et les finalités qu'on leur attribue. Des valeurs et des croyances sont en jeu pour la majorité des enseignants que nous avons interrogés. Quelle place alors peut ou doit prendre l'enseignant par rapport à elles ? Les tensions entre mission d'instruction et d'éducation ressurgissent comme celles sous tendant les relations entre l'enseignant, spécialiste d'une discipline, et le citoyen. Avec quelles conceptions du métier d'enseignant, l'EDD est-elle compatible ou incompatible ?

La dimension « développement durable » à l'éducation pose donc non seulement la question de son contenu idéologique, ou du moins sa finalité, mais elle questionne aussi le rapport aux idéologies dans l'exercice du métier. Différents positionnements expriment des formes d'appréhension spécifique du métier (enseignant et/ou éducateur) et des rapports variés à l'objet EDD.

L'adhésion préalable à des valeurs

Si plus des trois quarts des enseignants interrogés se déclarent explicitement favorables à l'EDD, faire de l'EDD implique, 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.

Continuité ou rupture entre identité personnelle et identité professionnelle ?

Quelques refus dénoncent la dimension idéologique de l'EDD et la remise en cause du métier d'enseignant qu'elle suscite. Mais paradoxalement, c'est cette même dimension idéologique, autant remarquée par les autres enseignants, qui sert de point d'appui à leur réceptivité. L'EDD en s'institutionnalisant permettrait, en effet, à l'enseignant, d'être « authentique », de s'exprimer dans son métier. Tout se passe même, pour certains, comme si l'instauration de l'EDD levait un interdit et procurait un soulagement en validant leurs pratiques. Elle restituerait une cohérence 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. De plus, les expériences de la vie extra-professionnelle nourriront la pratique enseignante, au bénéfice des élèves. Quelques-uns indiquent, par exemple, que leur engagement personnel les met en situation de veille d'information profitable à leurs élèves tant au niveau de l'apport de connaissances que de l'organisation de débats. Leur participation à une association approfondit leurs questionnements, leur permet de construire une problématique qu'ils pourront transférer dans leurs cours.

La crainte d'un risque d'instrumentalisation

« *On n'est pas là pour prêcher* » peut résumer la réaction d'une minorité d'enseignants qui craignent ou refusent de se faire les porte-parole d'un discours politique ou moralisateur en n'acceptant pas de jouer un rôle de prescripteur de comportements.

Selon eux, le registre de la norme et de la prescription de comportements n'est pas, d'évidence, celui de l'Ecole. Ses missions sont réaffirmées : la transmission de connaissances et les méthodologies du travail intellectuel en constituent les fondements. Ces enseignants considèrent qu'ils n'ont pas à s'instituer en vecteur ou relais de messages élaborés ailleurs. Leur indépendance est atteinte et ils le réprouvent. 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. Autrement dit, d'une part, un contenu leur est prescrit, d'autre part ils sont en désaccord avec ce contenu et la conjonction de ces deux éléments les amènent à conclure à une atteinte à l'exercice de leur métier sans qu'ils ne définissent plus clairement les limites de celui-ci. On peut alors s'interroger sur ce qui trouble ces enseignants : est-ce la prescription présumée d'un

savoir ou le statut épistémologique de ce savoir (le développement durable), non avéré et proche de l'idéologie ou de l'opinion ?

Une (im)possible neutralité éthique de l'enseignant ?

S'il s'agit, sans conteste, d'un enseignement qui touche aux valeurs, comment le concilier alors avec la neutralité des savoirs ? Pour ceux-là, 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 transmission de valeurs et une promotion de comportements. Ceux-ci opèrent 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. L'enseignant peut devenir éducateur dans les interstices de la vie scolaire en cherchant à modifier les comportements des élèves : pas de papiers jetés n'importe où, 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 enseignements, 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 à effectuer qu'ils évoquent souvent.

Une mission d'éducation à la citoyenneté ?

Par contre, 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. 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. Outre les compétences cognitives et méthodologiques à faire acquérir aux élèves, un des objectifs assignés par les enseignants à cette éducation éco-citoyenne est de

favoriser la reconnaissance de valeurs (respect, équité) et l'acquisition de compétences de citoyen (responsabilité, participation, coopération). Ici, on passe à l'acquisition de valeurs et de savoir-être, en somme à des savoirs éthiques sur lesquels les enseignants expriment des interrogations et difficultés. Ont-ils à favoriser certains types de comportements, à exprimer un attachement à certaines valeurs aux risques de confrontation avec les cultures extra-scolaires ? L'approche éthique et citoyenne induite par la démarche du développement durable nécessite de définir des valeurs communes à transmettre dans le cadre de l'EDD. Plus globalement, une clarification entre morale et citoyenneté en regard de la visée recherchée et préciser le rôle à tenir par l'enseignant sont évoqués. De plus, la dimension citoyenne paraît à beaucoup d'enseignants difficile à investir dans le champ scolaire, non seulement en raison de leur légitimité, mais aussi pour des raisons de difficultés d'ordre méthodologique, à savoir, comment développer une efficacité pragmatique pour promouvoir des valeurs et faire acquérir ou modifier des comportements ?

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 il apparaît que dans l'éducation au développement durable la séparation ne se révèle pas toujours aussi simple.

Des pratiques en EDD hors de l'enseignement ordinaire

La pluridisciplinarité plébiscitée versus le difficile travail en équipe pluridisciplinaire

Au regard du caractère multidimensionnel et complexe du développement durable, l'EDD apparaît « naturellement » pluridisciplinaire à beaucoup. Si le quotidien de l'École en est actuellement éloigné de l'avis de tous, une telle perspective n'est pas rejetée et même souvent appelée. La mise en œuvre d'une thématique transversale interroge la place institutionnelle des disciplines dans l'EDD et l'institutionnalisation précise des apports disciplinaires relatifs au développement durable, leur contribution aux finalités de cette « éducation à » ainsi que l'attachement des enseignants à leur propre discipline. C'est toute la définition de soi, de sa discipline et de son métier qui semble en jeu dans la mise en œuvre pluridisciplinaire de l'EDD. Le dépassement d'un repli sur sa discipline d'appartenance apparaît difficile à franchir

d'autant que le travail en équipe et la pluridisciplinarité sont très éloignés de la formation initiale des enseignants. Et si la pluridisciplinarité est plébiscitée, les appariements entre disciplines ne vont néanmoins pas de soi. Ainsi, la plus part des enseignants interrogés ne cite qu'une seule discipline et rarement plus de deux. On note aussi une non-réversibilité des associations, cela pose question sur les représentations que chacun forme des autres disciplines et plus largement de l'EDD. Les identités disciplinaires sont mises en jeu dans la pluridisciplinarité, parfois dans des rapports de pouvoir. Des enseignants s'inquiètent, par exemple, d'une prise en mains par les « Sciences » de la thématique du développement durable alors que, pour eux, celle-ci relève des Sciences Humaines et Sociales. Connaître la spécificité des contenus de sa propre discipline et savoir les situer par rapport aux autres, savoir modifier ses représentations sur les disciplines des autres enseignants, reconnaître leur légitimité et repérer la pertinence des disciplines à associer, apprendre à se saisir d'un objet à plusieurs disciplines représentent là encore des savoir-faire nouveaux par rapport à la pratique d'un enseignement mono-disciplinaire.

De plus, l'implication dans la pluridisciplinarité oblige à une mise à distance du rôle de « transmetteur de connaissances » de l'enseignant et une volonté de dépasser les pratiques ordinaires. La pluridisciplinarité nécessite de comprendre le sens du travail en équipe et son intérêt pédagogique, d'accepter de partager ses savoirs, de savoir mettre en commun et d'admettre la concertation. Ces transformations de pratiques et de culture professionnelle vont dans le sens d'un dépassement obligé de l'individualisme caractéristique du métier vers des pratiques plus collectives de coopération.

Les enseignants interrogés montrent aussi leur intérêt pour les dispositifs transversaux de l'Education nationale de type IDD (Itinéraires de découverte au collège) et TPE (Travaux personnels encadrés au lycée) 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 de réflexion et d'échange, en somme un espace d'apprentissage collectif autour de questions de société. 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 (implication dans un projet, problématisation à partir d'un sujet, auto-documentation, travail autonome et en groupe...). Par leur dimension pluridisciplinaire, ils leur montrent 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. Plusieurs enseignants ont fait part de leur satisfaction d'avoir eu à s'investir dans ce type de dispositifs et perçoivent un bénéfice éducatif qui répond 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 en termes d'apprentissage au vivre ensemble et à la participation pour devenir un futur citoyen-acteur.

Ces dispositifs modifient la relation pédagogique. Ainsi, dans ce contexte, les enseignants envisagent leur rôle auprès des élèves plutôt dans une optique d'animation et d'accompagnement méthodologique. Si les uns confirment une appréciation positive du dispositif, d'autres laissent percevoir leur crainte voire un désaccord car leur rôle et leur savoir-faire « ordinaires » sont remis en question à travers ces dispositifs.

Le recours au partenariat externe : un enrichissement pédagogique, un souci déontologique

L'évocation de partenariats extérieurs pour réaliser l'EDD suscite certaines réticences ou questions pour quelques enseignants en ce qui concerne la définition des critères de choix des partenaires et les conditions déontologiques et pédagogiques de réalisation des projets.

Interrogés sur le recours aux partenariats à des fins d'enrichissement des démarches éducatives, comme le suggèrent les deux circulaires sur l'EDD, les enseignants s'expriment facilement sur ce point.

Le principe même d'un recours au partenariat 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.

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, un milieu naturel) ou par l'invitation d'un intervenant extérieur. Il s'agit donc d'un engagement très ponctuel, dans lequel l'enseignant conserve une grande maîtrise de la situation. La majorité des enseignants propose cependant d'autres partenariats plus impliquant montrant leur réelle ouverture. Les questions que suscitent ces partenariats sont néanmoins nombreuses, d'autant que des expériences passées leur manquent pour établir leur caractère pertinent ou infondé.

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

S'il faut d'abord privilégier l'intérêt des élèves, quels apports leur fournira le partenariat et de quels ordres ? A ce titre, il faut s'assurer des compétences des partenaires et définir les objectifs et responsabilités de chacun. Le travail doit rester sous couvert des enseignants pour éviter des dérives d'ordre pédagogique. L'inquiétude quant à l'émission de messages mal adaptés est patente autant à l'égard des associations que des entreprises (crainte envers le prosélytisme, le sponsoring). Qui sont-elles, quels sont leurs objectifs, à quoi sont-elles capables de former les élèves ? Vont-elles démarcher les établissements ?

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

La confrontation avec les savoirs en débat

Pour les enseignants, l'EDD met en œuvre des savoirs non stabilisés, proches d'opinions qui peuvent s'opposer. Ceux-ci semblent de plus en plus confrontés à des savoirs incertains, à des savoirs sociaux, à des questions « sensibles » - souvent liés aux avancées scientifiques et technologiques et aux modes de développement de nos sociétés. Ces savoirs en construction ou controversés - *OGM, mondialisation, réchauffement climatique, énergies, etc.* - posent la question du statut épistémologique des savoirs diffusés en classe. Convient-il de transmettre des savoirs établis ou de sensibiliser les élèves à des démarches d'investigation et à l'incertitude ? Au plan pédagogique et didactique, la transmission de savoirs pluridimensionnels, incertains ou controversés dans l'EDD peut susciter l'embarras des enseignants.

Des « questions socialement vives » ?

Les enseignants de Sciences de la vie et de la Terre interrogés à propos de la diffusion des savoirs scientifiques dans l'enseignement attribuent à l'Ecole un rôle majeur dans la diffusion

des savoirs scientifiques, tout en reconnaissant que les médias sont des acteurs importants qui contribuent à démocratiser le savoir scientifique. Cependant, la très grande majorité considère que les sciences ne sont pas qu'une affaire de spécialistes et que la science doit être débattue dans la société. Seulement la moitié pense que l'avancée des connaissances scientifiques est bien diffusée dans l'enseignement des SVT, et en même temps, ils constatent que les élèves peuvent se révéler plus sensibles aux discours des médias qu'à leurs cours. Les avis sont partagés concernant la proposition stipulant que les programmes de SVT sont éloignés des préoccupations des élèves, également avec l'idée que c'est aux chercheurs d'éduquer l'intérêt des citoyens sur les questions scientifiques.

Ces savoirs ont-ils quelque chose à voir avec les « questions socialement vives » qui font leur entrée dans le champ scolaire ? Ce sont, d'après eux, des questions comportant des implications sociétales et subjectives parce qu'elles interpellent la société et le citoyen par leurs conséquences supposées positives ou négatives sur le plan individuel, sociétal, économique ou environnemental. Et par surcroît, elles sont susceptibles de susciter un questionnement d'ordre éthique. Ce sont typiquement des questions relatives à la santé (OGM, risques liés aux nouvelles technologies), à l'environnement et au développement durable (modifications du climat, risques majeurs, déchets, énergies). Une autre particularité soulignée par les enseignants est la forte médiatisation dont font l'objet ces questions dont ils dénoncent d'ailleurs les dérives du traitement journalistique (simplification, dramatisation de l'information). Si elles déclenchent parmi les acteurs de la société des prises de position divergentes, ils soulignent l'appropriation difficile de ces questions par le citoyen ordinaire bien en peine pour estimer la validité du savoir scientifique.

Des questions « socialement vives », pourquoi ? D'après Legardez et Simonneaux (2006), c'est parce que de telles questions suscitent des débats (controverses) au niveau des savoirs scientifiques et des pratiques sociales et professionnelles de référence ; c'est aussi parce qu'elles sont prégnantes dans l'environnement social et médiatique ; enfin, c'est parce que les acteurs scolaires (élèves et enseignants) y sont confrontés, et qu'en classe, les enseignants se sentent souvent démunis pour les aborder.

Des embarras d'ordre didactique et éthique... et des parades

Quelle que soit la discipline d'appartenance, beaucoup indiquent que, compte-tenu de leur spécialité disciplinaire et du caractère multidimensionnel de ces savoirs, ils ont une vision

parcellaire des thématiques à traiter. 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 du savoir scientifique. La limitation de leur propre savoir et plus encore la fréquentation de domaines dans lesquels les connaissances leur paraissent non stabilisées les mettent mal à l'aise. Certaines questions apparaissent comme des objets d'enseignement problématiques. Pour les enseignants de SVT, les thèmes majeurs déclarés comme tels liés à l'environnement et au développement durable se rapportent aux OGM, au réchauffement climatique, la pollution, les déchets et les énergies. Pour un tiers d'entre eux, aider les élèves à comprendre la science (ses enjeux) et mettre en place une approche critique de l'information ne constituent pas des tâches aisées. Posséder des connaissances autres que scientifiques pour approcher les dimensions sociale, éthique, économique et politique des questions scientifiques d'actualité représente une difficulté importante exprimée par la moitié des enseignants. Ils perçoivent que le traitement de ces questions appellent des pédagogies particulières (débat, argumentation, éducation à la complexité et aux choix) vis-à-vis desquelles ils disent ne pas toujours se sentir très à l'aise. Si l'organisation de débat et la pratique de l'argumentation n'apparaissent déjà pas comme des modalités pédagogiques très répandues dans les pratiques des enseignants de SVT, pour près d'un tiers d'entre eux, être en situation d'animation de débat représente une difficulté. Par contre, les enseignants de Sciences Economiques et Sociales et de Géographie semblent quant à eux plus familiarisés à cette forme pédagogique grâce à la pratique du cours dialogué.

La question de l'opinion et de l'(im)partialité relatives à des questions sujettes à controverses interroge aussi les enseignants. Conscients des enjeux, quelques-uns réaffirment leur rôle et circonscrivent leur intervention sur ces questions socialement vives grâce à l'apport de connaissances spécifiques et par la pratique de l'auto-information, de l'argumentation et du débat. Pour ces enseignants, leur rôle consiste donc à apporter des connaissances, pointer des éléments en débat, apprendre à les analyser, comparer, catégoriser. Ils se situent dans le registre de la connaissance et de la méthodologie du travail intellectuel. Ils n'hésitent pas ainsi à montrer des données contradictoires et des positions divergentes, partageant un savoir limité et contestable et le revendiquant au nom d'un refus du dogmatisme.

Une problématique de l'engagement : du côté des raisons d'agir

En regard de l'injonction institutionnelle de la mise en œuvre de l'EDD, et cinq ans après le démarrage de sa généralisation, qu'en est-il de l'engagement des enseignants dans l'EDD et de leur appropriation de cette « éducation à » ? Ainsi, nous nous intéresserons à la question de l'engagement des enseignants et de leurs établissements d'appartenance dans l'EDD afin d'en identifier des appuis et des obstacles à la généralisation de l'EDD dans l'éducation formelle dans le cadre du projet de recherche ED2AO.

Les questionnements qui ont émergé au cours de nos enquêtes précédentes seront revisités à la lumière du concept de l'engagement et par le moyen d'une nouvelle enquête par entretien auprès d'enseignants de l'enseignement secondaire impliqués ou non dans l'EDD.

Le concept d'engagement est utilisé en sociologie pour analyser les comportements individuels et collectifs dans une grande variété de phénomènes : attitude politique, carrière professionnelle, religion, etc. Il est utilisé comme variable d'explication pour rendre compte de la cohérence du comportement, par notamment la mise au jour des systèmes de valeurs des individus, des types d'objets « désirés » (Becker, 2006) et des logiques d'engagement (Ion, 1997, 2001 ; Thévenot, 2006).

Des termes proches tels que « implication », « attachement », « vocation », « obligation » sont utilisés pour décrire les mécanismes contraignant les comportements. L'engagement est un phénomène variable en intensité et en durée qui évolue en fonction de variables contextuelles et situationnelles, d'ordre social ou individuel.

Dans notre utilisation limitée du concept, l'engagement, démarche plus ou moins minoritaire, entendu comme l'implication dans une activité (l'EDD) à travers une contribution personnelle/professionnelle plus ou moins importante — ici dans l'espace professionnel —, amène à se demander pourquoi les enseignants s'engagent ou ne s'engagent pas dans l'EDD. Parallèlement à l'accomplissement de la mission d'enseignement « ordinaire » de l'enseignant, la participation à des actions éducatives ou l'inscription dans des démarches de projets renvoient à un choix, une décision (au volontariat ?). Et ce sont les motifs – les raisons d'agir – qu'il conviendra de déceler à l'aide du recueil des justifications que les enseignants donnent à leur implication dans des actions d'EDD. S'intéresser à la question de l'engagement, c'est aussi identifier les obstacles de tous ordres qui empêchent l'implication.

Nous tenterons de rendre compte de la diversité des rapports qu'ils entretiennent avec cette « éducation à » et de les relier à leurs conceptions du métier d'enseignant, de l'éducation et du développement durable.

Nous prendrons appui sur quelques indicateurs significatifs de l'engagement tels les facteurs individuels – l'itinéraire et les engagements personnels, le rapport au développement durable - , et professionnels – la participation à une action éducative, à une formation à l'EDD, l'attachement à l'objet d'enseignement, l'expérience, etc. – pour rendre compte de dispositions à s'engager et à agir en faveur de l'EDD ainsi que les facteurs contextuels – les projets des établissements scolaires et leur territoire d'implantation, les orientations stratégiques institutionnelles, les ressources locales, etc. –, générateurs d'obstacles ou de facilitateurs en interaction.

Bibliographie

Barrère, A., & Lessard, C. (2005). Travailler ensemble : Quand les enseignants travaillent ensemble. *Recherche et Formation*, 49, pp.125-133

Becker, H.S. (2006). Notes sur le concept d'engagement. *Revue Tracés*, 11-1, pp.177-192.

Deauvieu, J. (2007, janvier-mars). Observer et comprendre les pratiques enseignantes. *Sociologie du travail* : Vol. 49 (fascicule n° 1), pp.100-118.

Dubar, C. (1998). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Gohier, C., *et al.* (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : Un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 27, 1, pp.3-32.

Gonnin-Bolo, A., & Baillât, G. (Coord.), (1997). L'identité enseignante : Entre formation et activité professionnelle. *Recherche et Formation*, 25.

Ion, J., *et al.* (1997). *Engagement public et exposition de la personne*. La Tour d'Aigues : Ed. De l'Aube.

Ion, J. (2001). *L'engagement au pluriel*. Saint-Etienne : PUSE.

Kahn, P. (2006). Éthique professionnelle : Réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante. *Recherche et Formation*, 52, pp.05-116.

Legardez, A., & Simonneaux, L. (Coord.), (2006). *L'Ecole à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions socialement vives*. Paris : ESF.

Marcel, J.F. (Dir), (2004). *Les pratiques enseignantes hors la classe*. Paris : L'Harmattan.

Martinez, M. L., & Poydenot, F. (2009). Finalités, valeurs et identités pour fonder une éducation écocitoyenne. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, Vol. 8, pp.57-74.

Sauvé, L. (2009). Le rapport entre éthique et politique : Un enjeu pour l'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, Vol. 8, pp.147-162.

Terrail, J.P., & Deauvieux, J. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.

Thevenot, L. (2006). *L'action au pluriel : Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La Découverte.

Zay D. (Dir), (1994). *La formation des enseignants au partenariat, une réponse à la demande sociale ?*, Paris : PUF.