

L'EEDD dans le Secondaire, un objet d'enseignement comme les autres ?

Muriel POMMIER, INRP

L'éducation à l'environnement a été placée en 2004 par l'Education nationale dans la perspective du développement durable et généralisée à tous les niveaux scolaires.¹ C'est dans ce contexte du démarrage de la généralisation de l'EEDD (fin 2004-début 2005) que nous avons menés, à l'INRP, une enquête par entretiens auprès d'une cinquantaine d'enseignants de quatre disciplines directement concernées par l'EEDD en collège et lycée : Sciences de la Vie et de la Terre, Sciences Physiques, Histoire-Géographie et Sciences Économiques et Sociales.²

Les premiers constats de l'enquête révèlent qu'une disposition favorable et positive se dégage à l'égard de l'EEDD du côté des enseignants, par contre, ceux-ci s'interrogent sur les contenus et les objectifs de l'EEDD et portent un regard critique sur les conditions institutionnelles de sa mise en œuvre.

Les finalités attribuées à l'EEDD

Nous avons interrogés les enseignants sur le sens qu'ils donnaient à la formule « développement durable » ; les définitions fournies convergent pour dessiner un noyau fort composé de trois dimensions étroitement associées : *environnementale* (dégradation et préservation de l'environnement et des ressources), *socio-économique* (mode de développement de nos sociétés, enjeux sociétaux) et *éthique* (valeurs de respect, d'équité sociale, de responsabilité). Aucune fracture ne sépare les enseignants des sciences expérimentales et des sciences humaines, qui quasiment tous perçoivent la pluridimensionnalité de la notion et sa complexité. On observe notamment que les enseignants, toutes disciplines confondues, partagent l'appréhension d'une dimension éthique dans le développement durable.

Les finalités qu'ils attribuent à l'EEDD le confirment. Si, transmettre des savoirs et donner des outils pour comprendre le monde constituent les finalités de base de l'enseignement ordinaire, celles que les enseignants interrogés attribuent à l'EEDD ne se situent pas dans ces seuls registres cognitif et méthodologique de la formation intellectuelle; en effet, l'inculcation de comportements et la promotion de valeurs y prennent une place, sujette à discussion. Inculquer des habitudes pro-environnement et préparer à la participation citoyenne apparaissent ainsi comme des objectifs plus spécifiques à l'EEDD. 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, plus que la discipline, tendrait à opérer une division parmi les enseignants. En effet, l'éducation de comportements, l'inculcation de « bonnes » habitudes sont avancées sans hésitation par des enseignants de collège alors que ceux de lycée sont plus réservés et privilégient la formation intellectuelle. Développer chez les élèves le sens de l'engagement et de la responsabilité, procéder à une éducation à l'esprit critique sont des finalités attribuées à l'EEDD ; ces objectifs éducatifs la font apparaître comme une manière de régler les conduites des futurs citoyens par l'intériorisation de normes de comportements. A ce propos, des enseignants

expriment leurs doutes à l'égard du contenu idéologique de la transmission de valeurs à l'École et de leur légitimité à les transmettre. Comme toute pratique pédagogique, l'EEDD relève de valeurs et de finalités dont il est nécessaire de débattre.

L'EEDD heurte la forme scolaire et la culture professionnelle

Puisque le développement durable est censé comporter une dimension éducative, plusieurs types d'activités sont esquissées par les enseignants en regard des différentes finalités qu'ils attribuent à l'EEDD. Sont énoncées 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.

Comme les programmes se déclinent de façon disciplinaire, pour certains enseignants, la généralisation de l'EEDD ne peut qu'entrer en conflit avec l'organisation actuelle du système scolaire fondé sur les découpages disciplinaires et horaires.

Au regard du caractère multidimensionnel et complexe du développement durable, l'EEDD apparaît « naturellement » pluridisciplinaire à beaucoup d'enseignants. Or, la mise en œuvre pédagogique de la transversalité se heurte à la structuration de l'enseignement par disciplines. Elle impliquerait aussi un changement de culture professionnelle où l'individualisme ferait place à la participation et la coopération autour de projets et d'objectifs communs. 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.

Cependant, le travail en équipe et la pluridisciplinarité sont très éloignés de leur formation initiale. C'est donc toute la définition de soi et de son métier qui serait en jeu dans la mise en œuvre pluridisciplinaire de l'EEDD. Si la pluridisciplinarité est plébiscitée, les appariements entre disciplines ne vont néanmoins pas de soi. 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 aussi des sciences humaines et sociales.

Au travers de la pluridisciplinarité pointe de plus la difficulté d'une institutionnalisation précise des apports disciplinaires dans l'EEDD.

Les enseignants s'accordent à penser qu'il est nécessaire de sortir des formes de l'enseignement ordinaire. Ils jugent opportun d'évoluer vers un apprentissage plus participatif des élèves. D'ailleurs, la plupart plébiscitent les IDD et TPE, et beaucoup souhaiteraient transformer la relation pédagogique ordinaire (sortir du face à face pédagogique qu'implique la transmission de savoirs), et valorisent à ce titre les nouveaux rôles que leur font prendre ces dispositifs (rôle d'animateur, d'accompagnateur). Le développement chez les élèves de l'esprit critique et de capacités d'argumentation, l'apprentissage de la coopération constituent des objectifs communs recherchés au travers de ces dispositifs, notamment aux enseignants de lycée.

Quelques situations d'enseignement-apprentissage jugées formatrices sont citées : la recherche d'information, l'étude de cas, l'observation in situ et par l'image, la règle (l'interdit), le cours dialogué et réflexif, la mise en débat et l'argumentation, la mise en situation.

L'EEDD et la professionnalité enseignante : des interrogations d'ordre didactique, pédagogique et éthique

L'EEDD présente pour les enseignants cette spécificité (mixture de savoirs, de valeurs et de comportements) et quelques uns craignent que celle-ci ne comporte une dimension idéologique ; dans ces conditions, 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. L'Ecole doit-elle induire une morale et de nouveaux comportements pour contribuer à la transformation de la société ?

Les tensions entre mission d'instruction et d'éducation resurgissent comme celles qui sous-tendent les relations entre l'enseignant, spécialiste d'une discipline, et le citoyen. Avec quelles conceptions du métier d'enseignant, l'EEDD est-elle compatible ou incompatible (question de l'éthique dans l'éducation) ?

Confrontés aux savoirs en construction ou en débat, quelles postures adopter dans les pratiques de classe ? Convient-il de transmettre des savoirs établis ou de sensibiliser à des démarches d'investigation et à l'incertitude ? Qu'enseigner, avec quel degré d'approfondissement ? Beaucoup indiquent que, compte-tenu de leur spécialité disciplinaire, ils ont une vision parcellaire des thématiques relatives au développement durable à traiter. La limitation de leur propre savoir et plus encore la fréquentation de domaines dans lesquels les connaissances leur paraissent non stabilisées leur posent problème.

Ont-ils à inculquer des comportements, à exprimer un attachement à certaines valeurs aux risques de confrontation avec les cultures extra-scolaires ? La dimension citoyenne paraît à beaucoup d'enseignants difficile à investir dans le champ scolaire, non seulement en raison de leur légitimité (d'ailleurs, quelques uns se refusent à endosser un rôle de prescripteur de comportements), mais aussi pour des raisons de difficultés méthodologiques ; comment, en effet, développer une efficacité pragmatique pour promouvoir des valeurs et faire acquérir des comportements ? Des parades méthodologiques sont ainsi évoquées par les enseignants dans l'exercice du métier (recentrage sur l'apport de connaissances et inculcation des méthodes du travail intellectuel).

On voit bien qu'à travers l'EEDD, l'engagement des enseignants dans cette « éducation à » pose question dans l'exercice du métier : leurs postures et pratiques sont à la croisée des identités professionnelles construites individuellement (conception du métier, valeurs, rapport à « l'objet »...), de l'environnement professionnel (prescription institutionnelle, rôle de l'établissement...) et d'un contexte socio-politique (demande de mise en œuvre du développement durable).

Une incertitude quant à l'impact de l'EEDD sur les élèves

De l'avis des enseignants, une réceptivité certaine aux questions d'environnement et de développement durable existe chez les élèves. 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 (menaces, catastrophes...) qui génèrent des craintes collectives, d'ailleurs fortement médiatisées, dont les élèves se font l'écho dans le cadre scolaire.

Cependant, la réalité de l'impact doit être nuancée selon les nombreux facteurs signalés par les enseignants : âge et niveau scolaire (donnée à respecter pour l'efficacité de l'action pédagogique), contraintes du « métier d'élève » (priorité du travail scolaire...), attitudes et dispositions acquises dans d'autres contextes susceptibles d'entrer en convergence ou être en dissonance avec les enseignements scolaires, contradictions sociales sur les questions de développement durable...

En ce qui concerne une évaluation, il leur semble, à la fois, aisé et légitime d'évaluer l'acquisition de connaissances et de compétences d'ordre méthodologique, par contre, ils se montrent réticents à évaluer des comportements et des valeurs relatives à une norme sociale qui serait celle du « bon éco-citoyen ».

En guise de conclusion... : la question des compétences à développer par l'Ecole

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.

Au delà de l'enseignement des savoirs disciplinaires qui, on le sait, ne suffit pas à infléchir les comportements, l'enjeu n'est-il pas pour l'institution scolaire de définir quelles compétences sont à développer chez les élèves à l'Ecole dans une perspective plus transversale d'une « éducation pour un développement durable » ?³

¹ BOYER Régine., POMMIER Muriel, 2005, La généralisation de l'éducation à l'environnement pour un développement durable vue par des enseignants du Secondaire, Lyon, INRP, 67 p.

² Bulletin Officiel de l'Education nationale, *Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD)*, circulaire n° 2004-110 du 8 juillet 2004.

³ Voir les travaux de Anne VERSAILLES, «*Quelles compétences pour un autre monde ?* » (Belgique), Gerhard de HAAN sur les sept compétences dans le programme d'éducation pour un développement durable BLK 21 (Allemagne).