

Sylvie CONSIDERE
maître de conférences de géographie
IUFM Nord Pas de Calais, université d'Artois
Dynamique des réseaux et territoires EA 2468

Nicole TUTIAUX-GUILLON
professeure, didactique de l'histoire-géographie
IUFM du Nord Pas de Calais, université d'Artois
THEODILE-CIREL EA 4534

Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et de l'éducation à la citoyenneté

8 et 9 décembre 2008 Nantes

Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté. Quels apports des didactiques ? »

QUAND L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE QUESTIONNE LES DISCIPLINES SCOLAIRES.

Ce concept est récemment entré dans la sphère du grand public et de l'enseignement, y devenant en quelques années une entrée incontournable de tout problème d'aménagement comme de toute communication publicitaire, et s'affichant dans les médias, dans les conversations et à l'Ecole, des programmes de seconde de 2000 aux récents programmes de l'élémentaire (2008) et du collège (2007), en passant par la circulaire de 2006 qui rend obligatoire à tous les niveaux l'éducation à l'environnement pour un développement durable (ultérieurement Education au Développement Durable = EDD). Pourtant cet enseignement pose de réels problèmes aux enseignants. Une analyse des propositions d'une équipe de maîtres en réflexion sur leur projet d'école autour du développement durable permet de mettre en évidence ces problèmes, et les choix qui en résultent. Elle est complétée de l'analyse de données recueillies lors d'un module de formation de PLC2.

Comparativement à d'autres académies, celle de Lille accuse un certain retard dans la mise en œuvre de l'EDD. Les enseignants et les établissements semblent faire preuve d'un attentisme prudent. L'encadrement (inspecteurs généraux et inspecteurs de l'Education nationale) cherche, depuis un an seulement, à inciter des projets EDD. Les enseignants d'histoire-géographie semblent particulièrement en retrait. Les perspectives interdisciplinaires ouvertes par l'EDD sont inégalement saisies souvent sans pérennité¹. La recherche engagée depuis deux ans à l'IUFM du Nord Pas de Calais (université d'Artois) en a subi les effets : les résultats que nous présentons reposent donc sur un corpus très limité.

1 Par exemple, le groupe académique en histoire-géographie change chaque année ses thèmes ; il avait travaillé en 2006-2007 sur le développement durable, mais est ensuite passé à d'autres thématiques.

Les analyses que nous en présentons prennent appui sur les travaux conduits dans notre équipe depuis 2006. La recherche soutenue par l'IUFM Nord Pas de Calais et l'équipe THEODILE associe des didacticiennes de l'histoire-géographie, de la géographie et des SVT. Ainsi les réflexions qui suivent sont-elles communes aux didactiques impliquées dans la recherche.

Le concept de « développement durable » suppose un déplacement des questionnements pour les enseignants – comme pour les experts. Il est centré sur les relations société – économie – environnement – valeurs. Si ces relations sont évidentes pour les sciences sociales, elles le sont bien moins pour les sciences de la terre. Réfléchir en termes de développement durable peut conduire à poser des questions épineuses et politiquement dérangeantes comme la stratégie des entreprises, les inégalités Nord-Sud, les conditions de vie en milieu urbain... Or ces questions et leurs implications politiques peuvent faire hésiter les enseignants. L'EDD est fondamentalement une éducation aux valeurs ; celles-ci sont explicites dans les schémas ordinaires du DD, dans les définitions et dans l'agenda 21. Mais cet engagement peut heurter la déontologie professionnelle. Le concept implique aussi de profonds changements épistémologiques, du côté de la science et du côté des savoirs scolaires : prendre en compte l'incertitude, l'approche systémique, la diversité des échelles de temps et d'espace, se confronter à des savoirs controversés.... Ces approches sont en rupture avec le paradigme positiviste qui domine encore souvent les savoirs effectivement enseignés. Elles s'avèrent aussi particulièrement difficiles à concilier avec les postulats pédagogiques qui prônent souvent la simplification et « les bases d'abord ». Or pour former des citoyens pour un développement durable, différentes études insistent sur l'importance de compétences nouvelles : compétences à penser la complexité, compétences à se confronter à l'incertitude, compétences à débattre avec des experts, compétences à faire des choix et à les suivre, compétences à changer ses pratiques et à s'autoformer etc. Ces compétences ne relèvent pour la plupart pas des apprentissages scolaires usuellement suscités en histoire-géographie (ou même en éducation civique) ou en SVT. Or ces normes sont particulièrement importantes pour les professeurs débutants, parce qu'elles constituent les pratiques majoritaires.

Notre hypothèse de travail est liée à ce souci de formation : les situations proposées comme des exemples d'intégration de l'EEDD doivent à la fois présenter cette rupture avec les pratiques dominantes et être en même temps « acceptables » par les enseignants. Ceci invite à identifier les points de rupture avec les formes dominantes de l'enseignement de l'HG ou des SVT dans des situations d'enseignement effectives qui nous seraient désignées par les enseignants comme des séances ou des moments d'EDD. Nous avons ainsi retenu :

–*Une éducation au doute*: prise en compte des incertitudes, de la différence entre ce que l'on sait / ce sur quoi il faut décider, le passage des certitudes aux doutes ou aux hypothèses ou à la pluralité des interprétations.

–*Une éducation comportementale* ? quelle articulation entre savoirs et comportements ? Éduquer à agir peut-être, mais à quelle échelle ? Quelles conséquences sur les savoirs ?

–*Une éducation aux valeurs et aux attitudes* quelles valeurs ? Quelle(s) forme(s) d'explicitation ?

–*Une pluridisciplinarité obligée, une éducation à la complexité* introduisant par exemple une pensée systémique.

Nous y ajoutons une interrogation sur *la nature des savoirs* : savoirs non-disciplinaires et lesquels ? Questions socialement vives ? Incertitudes ? Controverses ? Et comment l'enseignant et les élèves leur donnent-ils une légitimité ? C'est partiellement cette grille d'analyse que nous mobilisons ci-dessous.

Enjeux du monde, enjeux d'enseignement pour des professeurs des écoles

Le thème du développement durable est apparu en 2002 dans les instructions de sciences du cycle 3 de l'école élémentaire. Le paragraphe parle *d'éducation à l'environnement* et demande aux enseignants de réaliser une approche écologique du milieu en lien notamment avec l'éducation civique, afin de développer chez les élèves une prise de conscience de la complexité de l'environnement et de l'action exercée par les hommes². Si l'expression Développement Durable n'est pas employée, on peut en voir les prémisses dans les objectifs assignés à cette éducation à l'environnement. La circulaire ministérielle de 2006 a imposé l'E(E)DD dans tous les niveaux scolaires, mentionnant explicitement non seulement les sciences mais la géographie et invitant à des approches trans ou interdisciplinaires. En 2008, à l'école élémentaire, le « développement durable » est affiché en sciences mais aussi en géographie, à l'échelle locale et nationale. On est ainsi passé de la prise en compte écologique d'environnements et de leurs composantes vivantes étudiées du point de vue de leur adaptation aux conditions du milieu, à une prise en compte géographique qui fait la part belle aux impacts des activités humaines sur les milieux : ressources, pollutions, risques et prévention. Le changement se confirme du côté des finalités. Si les sciences ont toujours vocation à décrire et comprendre le monde réel, cette discipline doit amener l'élève à prendre conscience de sa responsabilité face à l'environnement et cela au travers d'apprentissages articulés avec ceux de la culture humaniste. Les deux thèmes donnés en exemple sont communs aux sciences expérimentales et à la géographie au cycle 3 : l'eau (ressource et traitements) et les déchets (réduction et recyclage). Ce qui est nouveau, c'est que le développement durable devient une dimension que les enseignants doivent aussi prendre en compte en géographie lorsqu'ils traitent des thèmes plus traditionnels comme « produire en France ».

Les problèmes qui surgissent alors sont divers. Que faire apprendre aux élèves à propos du tourisme, des espaces agricoles, des zones industrialo-portuaire ou d'un espace tertiaire, qui soit dans le registre du développement durable ? Comment traiter des sujets vastes et imbriqués les uns dans les autres de manière que cette complexité soit accessible aux élèves et en y consacrant un temps compatible avec les horaires disciplinaires prescrits ? Comment, enfin, se positionner soi-même, adulte impliqué dans mode de vie prenant en compte le développement durable ou membre septique d'une société inondée de discours sur le sauvetage urgent de la planète ? Les sujets traités sous l'angle du développement durable impliquent l'enseignant en tant que citoyen et interrogent inévitablement ses propres choix : l'enseignant ne peut être un individu qui tourne le dos aux préoccupations liées au développement durable, qu'il y conforme ses pratiques de vie ou non, et cela parce que les instructions officielles imposent cet enseignement, et avec lui un certain rapport au monde. Sont ainsi mis à l'épreuve et les finalités assumées par les enseignants, donc leur posture déontologique, et les contenus à enseigner dans leur nature et leur structure, donc la vulgate et les coutumes didactiques. De ce point de vue, les problèmes ne diffèrent pas de ceux repérés pour l'enseignement secondaire, voire au-delà, en muséographie par exemple (Giraud, 2008). Pour faire comprendre à des élèves ce concept de développement durable, il est nécessaire de les mettre en position de s'intéresser aux choix que les individus font, choix qui se posent souvent comme un dilemme entre bien collectif et confort personnel : que sont-ils prêts à faire « pour la planète » ? quels efforts, puisque c'est bien de cela qu'il s'agit, sont-ils prêts à consentir en matière de temps, de budget ou de confort ? Il y a là potentiellement d'une part une implication morale – éthique si l'on préfère – qui n'est pas toujours aisée à associer à l'enseignement des sciences de la nature ou de la société, et d'autre part, d'autres situations didactiques ou pédagogiques, davantage orientées vers le questionnement, les problèmes, la réflexion collective argumentée que se qui se pratique au quotidien de la classe de géographie (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004) ou de sciences³.

Les choix que fait tout individu sont nourris de connaissances qui ne se livrent pas aisément,

2 Qu'apprend-on à l'école élémentaire. Les nouveaux programmes, CNDP, 2002.

3 Comme l'a montré par exemple une première recherche sur l'éducation à l'environnement pour un développement durable en sciences, réalisées à l'IUFM du Nord Pas de Calais sous la direction de Patrick Matagne (rapport 2006)

en particulier sur un sujet aussi complexe et controversé que le développement durable. Il faut une démarche méthodique pour les approcher, et la tâche est ardue. Ces connaissances se dissimulent dans des types de discours très variés qu'il faut apprendre à trier mais aussi à décoder : ce qui marque ces discours, c'est leur caractère souvent injonctif et, en contraste, leur caractère peu stabilisé. A la différence de l'enquête conduite à l'INRP (Boyer et Pommier, 2005) nous centrons ici le propos sur ce que disent spontanément des professeurs des écoles de l'académie de Lille.

On est certain, c'est de bon sens, qu'économiser l'eau, réduire le chauffage ou ne prendre sa voiture pour de petits trajets quand on peut marcher à pied sont des gestes utiles. Si l'on veut dépasser l'injonction superficielle parce que l'on se situe dans la perspective d'un enseignement/apprentissage scolaire, les choses semblent beaucoup moins simples. On comprend assez bien, maintenant, qu'il est plus raisonnable de ne pas abandonner nos déchets à l'air libre dans une décharge sauvage ou administrée, mais on ne comprend pas toujours bien les subtilités du tri dont les critères apparents varient au gré des municipalités ou des entreprises. (Ainsi dans telle commune, on sépare le verre et les bouteilles plastiques, dans telles autre, non). La diversité constatée, peu expliquée, permet aux plus sceptiques de trouver là un argument pour douter du bien fondé des efforts qui leur sont imposés pour organiser leurs déchets. On peut trouver d'autres exemples. Les carburants verts sont présentés, d'une part, comme une alternative à la consommation de la ressource fossile, et d'autre part sont condamnés comme une cause de l'accroissement des famines parce qu'ils mobilisent des terres agricoles pour des productions non alimentaires. De grandes campagnes nous ont convaincus d'installer des ampoules qui diminuent la consommation d'électricité mais on apprend qu'elles nous exposeraient à des rayonnements qui pourraient s'avérer nocifs pour notre santé. Si certains gestes semblent de bon sens, certains autres posent questions : peut-on se nourrir, en hiver dans une ville du nord de la France, de fruits et légumes de saison produits localement, ou aurait-il fallu se préoccuper de faire des conserves estivales pour que, la bise étant venue, la variété alimentaire se trouve encore dans l'assiette ? Sans même parler des contradictions entre gestes étiquetés tous deux « développement durable », par exemple, acheter aux petits producteurs des pays du sud, pour favoriser le développement et acheter aux producteurs locaux pour réduire le coût énergétique des produits... Si nous entrons dans ces détails, c'est que ce sont eux auxquels se réfèrent les enseignants lorsqu'ils envisagent l'EDD. Les enseignants militants sont prudents, eux aussi, vis-à-vis des apprentissages à faire acquérir aux élèves de leur classe. Une enseignante avec laquelle nous travaillons exprime cette crainte de « dire aux élèves ce qu'il faut faire ou ne pas faire plutôt que leur donner des moyens pour se forger une opinion ». L'école est bien un lieu d'apprentissages, les connaissances que l'on y acquiert contribuant à façonner un individu doué d'une pensée autonome⁴.

Les enseignants du primaire que nous avons contactés, en général, sont donc assez circonspects devant l'enseignement « du développement durable » ou devant l'EDD, sans doute d'autant plus qu'ils n'en ont guère d'expérience antérieure. Nous avons interrogé plusieurs de ces enseignants d'une même école au cours d'une de leurs réunions visant à élaborer un projet d'école sur un thème lié au développement durable. Le moment de travail se situe en tout début de réflexion, la question requiert d'énoncer ce qui vient à chacun à propos du développement durable. Le but était de provoquer une discussion entre les membres de cette équipe afin que des propos échangés puissent émerger un certain nombre de « références propres à l'équipe » qui pourront constituer un socle sur lequel bâtir le projet. Les chercheuses, elles, peuvent interpréter ces mêmes propos comme l'expression des représentations sociales du DD et de l'EDD, ou y lire les obstacles et supports éventuels à un enseignement disciplinaire visant l'EDD, ou encore, comme ici y voir les relations entre vision du monde et projet scolaire.

Ces premières représentations ont été organisées en un « tableau » (figure1) à partir duquel l'équipe pédagogique a engagé une réflexion dont l'objectif était de faire des propositions quand à des thèmes possibles à proposer aux classes dans le cadre du projet d'école. Chacun a d'abord écrit ce

qu'il souhaitait répondre à la consigne, puis s'est exprimé. Puis, la chercheuse a procédé, à chaud, à un « classement » des remarques qui a été soumis à l'équipe, ce qui constitué une base de discussion visant à établir le projet visé.

Les éléments mis en couleur ici pour les besoins de la communication correspondent aux « piliers » du développement durable : développement économique, développement social, protection de l'environnement et choix politiques. Ces enseignants, sensibilisés, puisque tous volontaires pour mener, avec leurs élèves, un projet relatif au développement durable dans l'année, prennent en compte de manière importante l'environnement. Certains thèmes évoqués croisent cependant, au moins implicitement, l'économique (ainsi l'eau dans les pays pauvres ou l'agriculture biologique), parfois le social (consommation, santé). Les choix politiques sont mis en avant : le développement durable doit concerner les Etats qui peuvent mettre en place des actions significatives. Les valeurs ne sont pas absentes. Les aspects économiques et sociaux sont cependant au second plan. L'économie n'est abordée qu'au travers de son versant solidaire révélé par le commerce équitable. Le maillon essentiel est l'individu à la fois acteur responsable et victime mais qui peut mettre en œuvre quelque chose, surtout s'il est éduqué.

Cependant au regard de notre grille de lecture, des absences se révèlent : ni les questions controversées, ni la nécessité de faire face aux doutes et à l'instabilité des savoirs, ni une explicitation de la complexité du DD et de ses approches n'est évoquée.

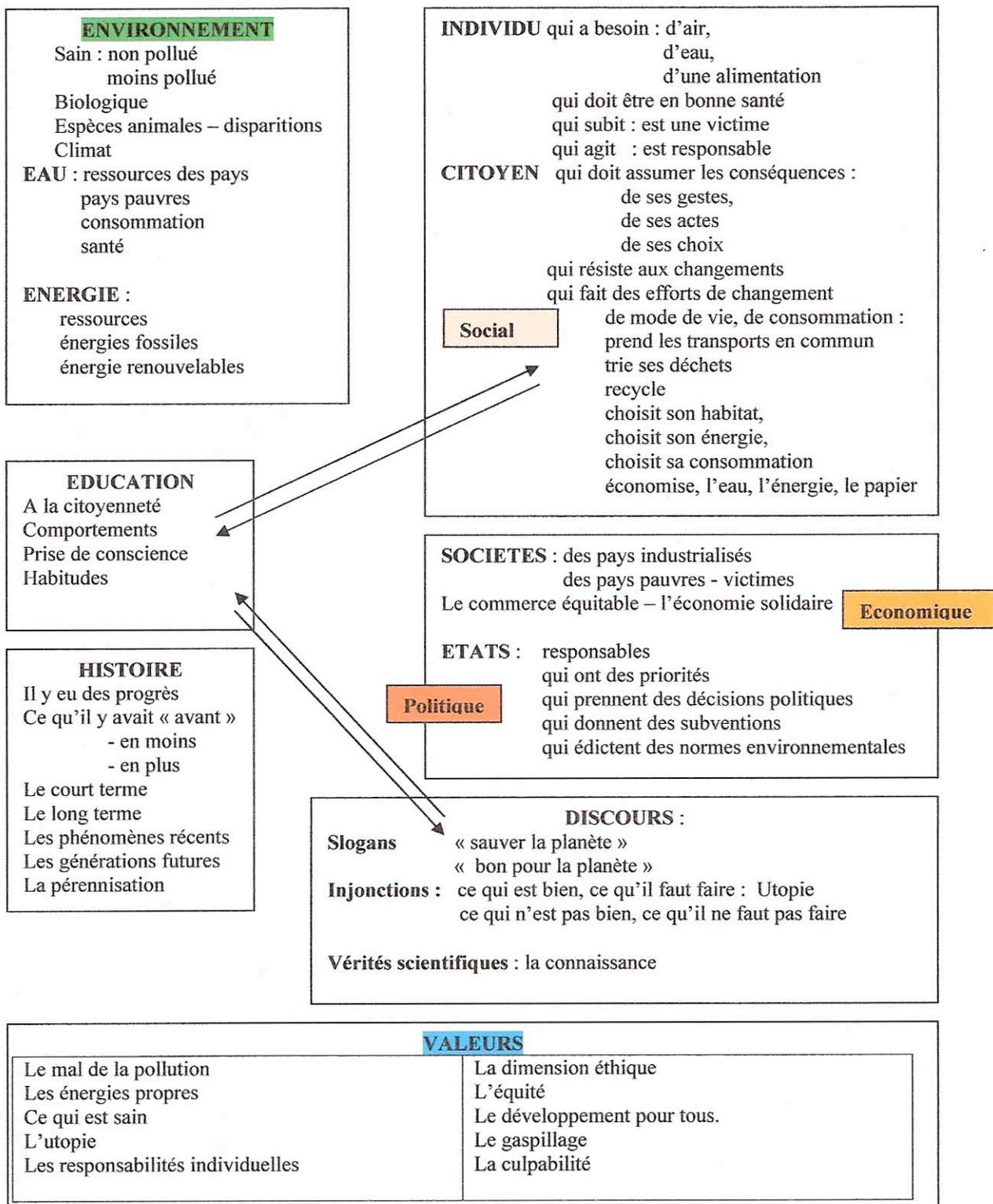


Figure 1 : Quand une équipe de 12 enseignants des cycles 2 et 3 évoquent le développement durable pour en faire le thème de leur projet d'école

La seconde phase de la réflexion collective concernait les thèmes à aborder avec les élèves. Deux thèmes ont été tout de suite mis en avant : l'eau et les déchets, thèmes énoncés dans les instructions officielles du programme de sciences. Nous montrons ci-dessous (figure 2), les savoirs que les enseignants du cycle 3 pensent pouvoir viser et quelles activités ils imaginent pouvoir mettre en place avec les élèves. Ce tableau est réalisé à partir de la production des 6 enseignants du cycle 3. Si l'on compare le tableau de la figure 1 avec celui-ci, on constate que l'entrée semble

nettement différente : à une évocation du développement durable manifestement liée aux média, aux expériences de vie etc. – tout ce que nous renvoyons aux enjeux du monde – se substitue une perspective traditionnellement scolaire, qui coïncide avec un inventaire de thèmes au programmes ou de travaux canoniques.

L'EAU

SAVOIRS	ACTIVITES
<p>Les <u>états de l'eau</u> L'<u>eau et les végétaux</u> L'<u>origine de l'eau</u> Le circuit de l'eau Les <i>cours d'eau</i></p> <p>L'utilisation de l'eau - au quotidien (l'eau du robinet et l'eau en bouteilles) - dans l'<i>agriculture</i> - dans l'<i>industrie</i></p> <p>Les consommations d'eau (comparaisons)</p> <p>Le <i>circuit de l'eau consommée</i> - les châteaux d'eau - les eaux usées</p> <p>L'<i>eau facile et l'eau qui manque</i></p>	<p>Expériences en <u>sciences</u></p> <p>Lecture de l'album « Perlette goutte d'eau ». Réaliser des <i>cartes</i></p> <p>Visiter l'usine de Saint Amand ou de Cristalline</p> <p>Comparer des quantités consommées Réaliser des graphiques (unités de mesures)</p> <p>Expériences en <u>sciences</u> « eau propre / eau sale ».</p> <p>Visiter une station de traitement des eaux usées.</p> <p>Réaliser des <i>cartes</i></p> <p>Atelier de lecture de la presse Débats réglés</p>

Figure 2 : projet sur l'eau au cycle 3, savoirs et activités.
(En italique ce qui se rapporte à la géographie. Souligné : ce qui se rapporte aux sciences)

Ce premier jet inventoriant les savoirs scolaires possibles les met a priori pas dans une perspective spécifique liée au développement durable. Il s'agit, pour la plupart, de savoirs disciplinaires inscrits au programme des sciences et de géographie, tels qu'on aurait pu les voir figurer dans la préparation de séances « ordinaires ». Les activités imaginées sont aussi révélatrices soit du retour au scolaire canonique, soit d'une volonté des enseignants d'éviter les discours injonctifs en faveur du développement durable. Par exemple, si le gaspillage est évoqué, il le sera à la lecture des graphiques comparés, mais les enseignants ne mettent pas de conseils dans leur projet : aucune rubrique ne fait figurer les buts d'un tel enseignement. La visite d'une usine de conditionnement d'eau minérale pourrait faire surgir un débat sur la consommation d'eau en bouteilles mais ce n'est pas d'emblée visé dans le projet. Est-ce parce que les enseignants ne s'autorisent pas à l'écrire dans un projet d'école, sans pour autant que cela soit absent de la séance qu'ils imaginent ? Les enseignants pensent aux débats réglés comme activités possibles, mais l'objet de ces débats n'est pas explicite, soit qu'une discussion sur la consommation d'eau en bouteilles les emmènerait trop loin des apprentissages scolaires, soit qu'ils n'assignent pas à un sujet comme celui là l'exercice autonome de la pensée chez l'élève, soit qu'ils cherchent à éviter de glisser aux discours « geste bon pour la planète ». Autrement dit, les points de rupture qui nous semblent, à nous chercheuses, fondamentaux pour une EDD sont notablement absents de ces prévisions, à la possible exception du débat réglé. L'interdisciplinarité que nous pouvions repérer aura ensuite été effacée par les enseignants qui limiteront leur projet aux sciences.

Si l'on rapproche les deux schémas, il apparaît que des éléments forts du premier (environnement, politique et valeurs, rôle de l'individu), ne sont plus présents même de manière implicite. Lorsqu'ils pensent à des séances d'apprentissages, les enseignants cherchent par habitude professionnelle des savoirs « solides », des connaissances ne faisant pas débat dans les discours

scientifiques : les états de l'eau, les cours d'eau, les consommations comparées par secteurs d'activité offrent la possibilité de trouver des données stables, même si elles évoluent dans le temps. Seule, l'évocation de « l'eau qui manque » renvoie à une dimension sociétale, encore que l'activité correspondante se limite à la réalisation de cartes. On pourrait y voir l'équité liée au développement durable appuyée sur la notion de pays riches / pays pauvres, mais seule la fiche de préparation ou l'observation de la leçon pourrait nous permettre de voir si elle est conçue pour poser un problème relatif au développement durable. La dimension politique, elle aussi, pourrait surgir dans un tel projet, si l'analyse du traitement des eaux prenait en compte les réseaux de collecte, les taxes, le rôle du secteur public, voire les accords et désaccords entre municipalités ; mais ce n'est pas, en apparence, sur ce chemin que les enseignants prévoient de guider les apprentissages de leurs élèves.

les élèves de cycle 3 : la place dominante des enjeux du monde.

Peut-on vraiment éviter les discussions, les injonctions, les conseils de base lorsqu'on aborde un sujet ayant trait au développement durable avec des élèves ? Une enseignante avec laquelle nous travaillons s'est lancée avec son CM2. Elle a voulu profiter de ce qu'une discussion en français avait permis d'évoquer des sujets en lien avec l'environnement menacé pour débiter une série de séances dont la première se propose de faire émerger ce que les élèves savent ou pensent. La consigne donnée a été « on a dit que la planète est en danger, qu'est-ce que j'en sais ? ». Les élèves ont eu un moment pour écrire individuellement puis chacun a pu s'exprimer, l'enseignante inscrivant les propositions de manière exhaustive au tableau en un classement non explicité, dans un premier temps, aux élèves. Les premiers énoncés correspondent aux écrits mais très vite les élèves ont dépassé ce premier jet pour mener une réflexion plus approfondie.

<p style="text-align: center;">LES COMPORTEMENTS</p> <p>Les gens jettent leurs papiers par terre Si on tue des arbres où on ne trie pas, ça nous ramène de la pollution Il faudrait qu'on se mette d'accord pour plus que ça pollue</p>	<p style="text-align: center;">SAVOIRS EN BRIBES</p> <p>Il y a des trous dans la couche d'ozone Une bouteille met 10 ans pour se dégrader Les océans se décongèlent et l'eau monte et c'est dangereux Si la couche d'ozone diminue alors la planète est en danger Si on joue avec le feu on jette du CO2 La machine à laver c'est 3 litres et les toilettes c'est 5 litres</p>
<p style="text-align: center;">DES INFORMATIONS TRONQUEES</p> <p>La télévision pollue quand on la met en veille En Chine, à force de jeter des papiers, ils ont été pollués Les guerres, ça pollue Quand on va être grand on aura plus de planète Les usines, ça lâche des fumées toxiques Avec les déchets dans l'eau, les baleines ne peuvent plus bien nager Il y a des bateaux qui déversent du pétrole et après les oiseaux sont tout noirs Il y a des décharges qui polluent Il y a des énergies solaires et aussi du vent Il y a des nouvelles voitures écolo qui ne polluent pas Il y avait une centrale nucléaire qui avait une fuite et après les bébés naissaient avec des déformations</p>	<p style="text-align: center;">LES INJONCTIONS MEDIATIQUES</p> <p>Il faut protéger l'eau Il faut préserver l'air Il faut économiser l'énergie Quand on utilise sa voiture pour aller tout près, les ours polaires ne nous disent pas merci Il faut utiliser les vélos Il faut être solidaire pour essayer qu'on pollue plus</p>

Figure 3 : On a dit : « la planète est en danger », qu'est-ce que j'en sais?
Recueil des remarques d'élèves de CM2

Le tableau que nous présentons ci-dessus (figure 3), prend en compte les remarques des élèves en un classement fait par la chercheuse : ce qui relève des comportements et des injonctions médiatiques, souvent en relation étroite, mais aussi des informations ou des connaissances qui, si elle ne sont pas totalement fausses, ne sont pas complètes ou contiennent des raccourcis, comme le montrent les énoncés. L'analyse de ce tableau manifeste que les élèves sont très perméables aux discours « ambiants », surtout aux slogans de type publicitaires. Ils ont très bien retenu que la planète doit être protégée par des gestes que chacun peut faire, bien que ces slogans semblent pour les élèves qui les évoquent, assez peu porteurs de sens. Ils énoncent des assertions sans aller plus loin, peut-être sans que ces gestes les impliquent : quel lien entre l'utilisation de la voiture et les ours ? qu'est ce que « préserver l'air » ? Certains élèves expliquent que leurs connaissances viennent d'émissions qu'ils ont vues ou de livres qu'ils ont regardé, mais les savoirs qu'ils mobilisent ne sont pas opérationnels pour leur permettre une compréhension des thèmes qu'ils évoquent. La couche d'ozone et son aminuement, la fonte des glaces polaires, la dégradation des plastiques, les rejets toxiques dans l'air ou dans l'eau et les effets sur la faune, le rapport existant entre malformations irradiations se bousculent et se juxtaposent. Cette séance au cours de laquelle les élèves ont parlé de ce qu'ils savent de cette planète en danger a été très animée et l'enseignante a pu se contenter de noter au tableau ce qui était dit tant les propositions étaient rapides. A sa demande, les élèves ont ensuite identifié les causes de ce qui abîme la planète, les conséquences et les solutions. Les échanges montrent bien, à notre avis, que les thèmes relatifs au développement durable ne peuvent se traiter de manière simplifiée. Les élèves mobilisent d'emblée une complexité au sujet de laquelle ils se posent des questions qui se poseront aussi à l'enseignant. La discussion que nous avons rapportée ici montre aussi que les débats peuvent naître entre les élèves, qui ont toutes les chances d'évoquer des acteurs divers ainsi que leurs responsabilités dans ces processus qu'ils nomment pollution de la planète. Ceci offrirait l'opportunité par exemple, d'approfondir ce que peut être « devenir plus solidaire pour polluer moins »...

Cependant c'est bien la situation créée par l'enseignante qui permet à ces savoirs sur le monde, plus ou moins médiatiques, de s'exprimer, et aux chercheuses de constater qu'ils fourniraient des points d'appui intéressants pour un travail sur la complexité. Un cours de sciences (deux séances) sur les énergies renouvelables et non-renouvelables, dans une autre école, ne donne guère l'occasion aux élèves d'exprimer leurs conceptions et joue sur le classement renouvelables/non renouvelables sans que jamais la question des économies possibles ou des changements de mode de vie souhaitables soit évoquée. Le dialogue engagé, tout entier tendu vers une catégorisation des énergies, ne laisse pas de place aux enjeux du monde dont les élèves auraient entendu parler – ce qui sur un tel thème semble paradoxal.

Les sujets relatifs au développement durable, qu'ils soient traités en tant que tels ou inscrits en géographie ou en sciences doivent affronter la complexité, l'instabilité des savoirs, les problèmes de valeurs, les dimensions politiques, sociales et économiques. Ils pourraient – et selon nous devraient – aussi prendre en compte des discours médiatiques assimilés mais pas toujours compris des élèves, afin de les mettre à l'épreuve de connaissances objectives mais aussi de doutes et d'incertitudes, ouvrant ainsi la possibilité que les élèves soient à leur tour des « prescripteurs », des « donneurs de leçons » remettant en cause des attitudes constatées chez les adultes. Les problèmes complexes posés aux disciplines et aux enseignants sont là, il n'est pas incontournable de « faire sans », même si cela s'avère particulièrement difficile à l'école élémentaires.

Les enseignants du secondaire : entre retrait et projet.

Les hésitations et les prudences des enseignants du secondaire se lisent en creux dans les

absences de réponse à nos requêtes, qu'il s'agisse de demande de description brève de séances (même auprès de PLC2), de demande d'entretiens ou de contacts. Pour nombre d'enseignants – des études antérieures le montrent – l'EDD est souvent une étiquette qui valorise des cours traditionnels (par exemple en géographie) ou un projet d'action (trier les déchets) plus qu'un projet d'enseignement-apprentissage inscrit dans les disciplines scolaires. A l'inverse en géographie, certaines séances qui pour nous relèvent d'une EDD, semblent aux enseignants banales, en particulier en classe de 2^{nde}. Les hésitations à nous ouvrir la porte s'expliquent sans doute par les inquiétudes ou les réticences des enseignants à accepter une chercheuse de l'IUFM dans leur classe alors qu'ils se sentent peu sûrs de leurs pratiques sur l'EDD. S'y ajoute, ce que nous avons appris auprès des IPR, le retard spécifique sur l'EDD dans l'académie : très clairement, il y a peu d'éducation au développement durable. Jusqu'à 2008, les instances académiques du second comme du premier degré n'avaient pas mis en place de politique visant à inciter les établissements à des actions ayant pour objet l'éducation au développement durable. Actuellement elles sont peu nombreuses, même lors d'événements marquants (Grenelle de l'environnement, semaine du développement durable), ne sont pas pérennes et reposent souvent sur la seule bonne volonté des enseignants (soumises aux aléas de nominations, des disponibilités ou parfois des budgets ou simplement au souci de se renouveler⁵).

Nos données empiriques se limitent donc ici à celles recueillies lors d'une formation à l'IUFM ; cette formation s'adressait à diverses disciplines, et les historiens-géographes ou lettres-histoire y étaient seulement 2. Rappelons que notre projet de recherche est bi-didactique (SVT, HG), et que les modules optionnels de formation sont ouverts à l'inscription de tous les PLC2, ce qui ne permet pas de réguler totalement les appartenances disciplinaires : ainsi les professeurs les plus nombreux appartenaient à l'enseignement professionnel. Cueillette des données et analyses ont cependant fait apparaître des positionnements et des engagements intéressants. Nous nous limitons ici à ce qui contribue à une réflexion sur le thème du colloque.

Les mots associés au développement durable sont très dispersés (50 occurrences différentes pour 17 PLC2). Un regroupement permet de mettre en évidence une forte dominante de l'environnement et de l'économie, suivis par les mentions d'actions en faveur du DD ; société et valeurs arrivent ensuite. Aucune mention ne peut être clairement rattachée au politique. Questionnés sur les actions qu'il conviendrait d'entreprendre ces jeunes enseignants ont surpris les formatrices : la plupart des actions se situent à la rencontre de l'économie et de l'environnement, ce qui est cohérent avec le classement des mots associés ; les changements sociaux ne sont pas évoqués ; mais surtout le lien avec l'enseignement scolaire est quasi-absent : une seule mention explicite de l'éducation. Ceci ne fait aucunement obstacle au travail prévu dans le module de formation, fondé sur la construction en groupes pluridisciplinaires de projets impliquant à la fois des enseignements disciplinaires et des activités transdisciplinaires. Mais ce que retiendront les PLC2 en fin de formation c'est plus ce qu'ils ont appris sur le travail avec des collègues d'autres disciplines que ce qui concerne la prise en charge de l'EDD ! Est-ce un effet immédiat résultant de ce qui leur a paru le plus neuf et le plus fructueux ? ou une indifférence face à ce qui concernait le cœur de leur travail : mettre en pratique ce qui pourrait être éducation au doute, éducation aux valeurs, éducation à la complexité, éducation comportementale non injonctive ?

conclusion provisoire

Ce qui se rapporte au développement durable fait l'objet de discours variés à la fois dans leurs nature et leur niveau : discours scientifiques, discours de vulgarisation, discours politiques ou

5 C'est le cas du groupe académique en histoire-géographie qui change chaque année ses thèmes et avait travaillé en 2006-2007 sur le développement durable.

encore médiatiques. Les élèves, mais aussi les enseignants, reçoivent ces discours sans être vraiment armés pour les appréhender selon une distance critique indispensable et ce d'autant plus que le concept impose, pour l'appréhender de manipuler simultanément différents points de vue. Les enseignants n'ont eux-mêmes apparemment pas de représentation stabilisée et partagée du développement durable. Les discours médiatiques offrent une mosaïque confuse : interviews de scientifiques, d'écologistes, d'acteurs, reportages mettant l'accent sur des réalisations ou cherchant à alerter voire à culpabiliser les habitants. Visant l'enseignement ils orientent les cours vers les savoirs et les activités disciplinaires, rattachant seulement la thématique au développement durable. Ils évitent de ce fait de se trouver trop déstabilisés par l'EDD. Mais ils évitent aussi, très largement, ce qui en fait la spécificité.

Références bibliographiques

- Aramburu Ordozgoiti F., 1998, 'los valores ambientales en la educacion', in *los valores y la didactica de las ciencias sociales*, IX simposium de didactica de las ciencias sociales, Lleida, edicions de la universita de Lleida, pp. 191-200
- Arnaud Emmanuel, Berger Arnaud, de Perthuis Christian, 2005, *Le développement durable. Fondements écologique, économique, social, pouvoirs publics, citoyenneté*, Paris, Nathan Repères pratiques, n°73, 159 p.
- Audigier François, Tutiaux-Guillon Nicole, 2004, *regards sur l'histoire, la géographie, l'éducation civique à l'école élémentaire*, Saint Fons, INRP
- Boyer Régine, Pommier Muriel, 2005, *la généralisation de l'éducation pour un développement durable vue par les enseignants du secondaire*, www.inrp.fr
- Brunel Sylvie, 2007, *le développement durable*, Paris, PUF, Qsj? (édition revue)
- Camerini C., 2003, *les fondements épistémologiques du développement durable, entre physique, philosophie et éthique*, Paris, L'Harmattan
- Droz Yvan, Lavigne Jean-Claude (dir.), 2006, *Éthique et développement durable*, IUED, Paris, ed. Karthala
- Giraud Yves et alii, 2008, "Peut-on et doit-on viser l'équité dans la mission d'éducation à la biodiversité au sein du Parc zoologique de Paris ? Le point de vue de responsables du Muséum", contribution au symposium *Efficacité de l'approche des Questions Socialement Vives pour l'éducation à l'environnement et à la durabilité*, organisé par Alain Legardez et Laurence Simonneaux, colloque Equité et Efficacité en Education, université de Rennes 2, 19-21 novembre.
- Johannesburg World Summit on Sustainable Development, 2002. *What is at stake? The*
- Mancebo François, 2006, *Le développement durable*, A. Colin coll. « U » Géographie, Paris
- Scott William, Gough Stephen, 2003, *sustainable development and learning, framing issues*, London-New York, Routledge Farmer
- Tilbury Daniela et alii ed., 2002, *education and sustainability, responding to the global challenge*, Cambridge, IUCN
- Tutiaux-Guillon Nicole, 2006, « le difficile enseignement des questions vives en histoire-géographie », in Legardez Alain & Simonneaux Laurence., *l'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*, Issy les Moulineaux, ESF, pp. 119-135
- Tutiaux-Guillon Nicole., (à paraître), «Discipline scolaire et éducation au développement durable en France : tensions et redéfinitions en histoire-géographie dans le secondaire » contribution au symposium coordonné par Barbara Bader et Lucie Sauvé, 9 &10 octobre 2007, *10e rencontres du réseau REF* université de Sherbrooke, textes en cours de publication
- Veyret Yvette (dir.), 2005, *Le développement durable : approches plurielles*, Paris, Hatier coll. Initial. Histoire-Géographie
- Wheeler Keith A., Perraca Bijur Anne, 2000, *education for a sustainable future, a paradigm of hope for the 21st century*, New York-Boston-Dordrecht, Kluwer Academic / Plenum pub.