

**Département de Sciences de l'éducation  
Master Sciences de l'éducation à distance  
Année universitaire 2017-2018**

**Unité d'Enseignement 5**

**Dossier Exploratoire de Recherche réalisé par**

Hensel Igor

Numéro étudiant : 21714101

# **L'interdisciplinarité dans les projets d'éducation au développement durable**

**Sous la direction de : Gilles Ubrich**

**Session :**

**2017- 2018**

# Attestation d'authenticité

*Ce document rempli et signé par l'étudiant  
Doit être inséré dans le DER après la page de garde.*

Je, soussigné(e) :

Igor Hensel.....

Étudiant(e) de . L'Université de Rouen

Normandie.....

.....

Certifie par la présente que le texte soumis ne comporte aucun passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à.....Grenoble.....

Le.....02/06/18.....

Signature de l'étudiant(e)

Igor Hensel

*Tout passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources, selon les normes de citation universitaires, sera considéré par le jury ou le correcteur comme plagié.*

*Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les EPCSCP. La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.*

# Table des matières

<b>Introduction.....</b>	<b>5</b>
<b>1. Genèse de l'éducation au développement durable.....</b>	<b>7</b>
<b>1.1.Le développement.....</b>	<b>7</b>
1.1.1. Essor de la notion de développement.....	7
1.1.2. Un nouveau paradigme.....	7
1.1.3. Une difficulté contemporaine à définir le développement.....	8
<b>1.2.le développement durable.....</b>	<b>9</b>
1.2.1. Aux origines du développement durables.....	9
1.2.2.Un terme controversée.....	11
<b>1.3. L'ERE.....</b>	<b>13</b>
1.3.1 Apparition de l'éducation relative à l'environnement dans l'éducation nationale.....	12
1.3.2 Typologie de l'éducation relative à l'environnement.....	13
1.3.3 Les acteurs de l'ERE.....	14
<b>1.4. L'éducation au développement durable (EDD).....</b>	<b>16</b>
1.4.1.Des décisions à l'échelle internationales et nationales.....	16
1.4.2 Spécificités et craintes relatives à l'EDD.....	17
<b>1.5. Conclusion partie 1.....</b>	<b>19</b>
<b>2. Cadre conceptuel de la recherche.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1. La question de l'interdisciplinarité.....</b>	<b>20</b>
2.1.1. Disciplinarité et interdisciplinarité.....	20
2.1.2. Pluridisciplinarité, interdisciplinarité et transdisciplinarité.....	22

<b>2.2. Les éducation à.....</b>	<b>23</b>
2.2.1 Essor des <i>éducations à</i> et notion de compétence.....	23
2.2.2. Les questions socialement vives .....	25
2.2.3. Curriculum du développement durable.....	26
<b>2.3.Caractéristiques de l'enseignement professionnel.....</b>	<b>28</b>
2.3.1.Rappels historiques et objectifs du cursus bac pro.....	29
2.3.2.Le rapport au savoir des élèves.....	29
2.3.3 Conclusion partie 2.....	30
<b>3. Méthodologie de recherche et déroulement.....</b>	<b>31</b>
<b>3.1. Cadre épistémologique de notre recherche.....</b>	<b>32</b>
3.1.1. Paradigme et démarche.....	32
3.1.2. Notre enquête de type qualitative.....	32
3.1.3. Les biais possibles de notre méthodologie.....	32
<b>3.2. Les entretiens dans notre recherche empirique.....</b>	<b>33</b>
3.2.1.Contexte des entretiens.....	33
3.2.2. Analyse des entretiens.....	34
<b>3.2.3. Discussion.....</b>	<b>41</b>
<b>4. Conclusion générale.....</b>	<b>42</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>43</b>

## Introduction

Ma pratique d'éducateur à l'environnement pour différentes structures associatives puis de moniteur en maison familiale rurale pour un cursus bac professionnel, depuis 2009 jusqu'à 2016, s'inscrivait dans un processus politique et économique de généralisation de l'éducation au développement durable initiée depuis 2004 (et se développant encore aujourd'hui).

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République a introduit l'éducation à l'environnement et au développement durable dans le code de l'éducation. Elle stipule aussi que «au titre de sa mission d'éducation à la citoyenneté, le service public de l'éducation prépare les élèves à vivre en société et à devenir des citoyens responsables et libres, conscients des principes et des règles qui fondent la démocratie».

La dernière circulaire du 2 avril 2015 correspond à l'instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018. Elle nous informe qu'avec le social, l'économie et la culture, l'environnement constitue l'un des quatre piliers du développement durable, qui vise plus largement à atteindre un « développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre à leurs propres besoins ». Pour atteindre ses objectifs, l'éducation au développement durable utilise un levier : l'interdisciplinarité. Ainsi, «au-delà des programmes, les approches interdisciplinaires permettent la nécessaire prise en compte de la complexité des situations et des problématiques liées au développement durable. »<sup>1</sup>

La formation bac professionnel a pour objectif de rendre les étudiants fonctionnels dans le monde de l'entreprise. Cela s'illustre notamment à travers le choix des curriculums formels et l'évaluation des capacités et compétences. Puisque l'éducation au développement durable s'est généralisée, que son levier est l'interdisciplinarité, nous pouvons nous poser la question : comment l'interdisciplinarité inhérente à l'éducation pour le développement durable peut contribuer à ce qu'ils deviennent « des citoyens libres et responsables » ? (objectif de la [loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013-art12](#))

Pour répondre à cette question il va nous falloir préciser certaines notions nous permettant d'avancer assurément sur le chemin de l'exercice de ce dossier.

---

1 Source : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=85723](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85723)

Ainsi en première partie nous tâcherons de préciser la notion même de développement durable. Nous ferons appel au concept de développement. Puis, à partir du contexte historique d'apparition du développement durable, nous nous efforcerons d'en préciser le sens et les objectifs. Cette démarche nous permettra de décliner les objectifs de l'éducation pour le développement, durable dans le champ éducatif.

En deuxième partie nous nous attacherons à restreindre notre analyse des termes au domaine éducatif en lien avec notre problématique. Nous préciserons ainsi à quoi correspondent *les éducation* à, afin de préciser si l'éducation au développement durable (EDD) est *une éducation* à comme les autres. Nous nous appuierons enfin sur des recherches ayant pour propos le curriculum du développement durable, afin de pouvoir étayer notre analyse de terrain. Pour nous rapprocher de la partie Recherche, restreinte au bac professionnel, nous contextualiserons l'apparition de ce cursus et nous interrogerons le rapport au savoir des élèves.

Enfin la troisième partie nous permettra d'obtenir des éléments de réponse à notre problématique, à travers des entretiens et une analyse qualitative de ces mêmes entretiens.

# 1. Genèse de l'éducation au développement durable

Afin de pouvoir répondre à notre problématique il nous faut, dans un premier temps, tenter de comprendre le sens et les objectifs de l'éducation au développement durable dans notre société contemporaine. Pour ce faire nous avons besoin d'éclairer les notions de développement, de développement durable et d'éducation au développement durable ainsi que leur contexte d'apparition.

## 1.1. Le développement

Alors que la notion de développement, pour une société, pourrait signifier instinctivement l'amélioration de la qualité de vie des individus qui la composent, nous nous proposons de l'interroger historiquement, afin de mieux en cerner le sens et les enjeux.

### 1.1.1. Essor de la notion de développement.

Le développement, au sens de modèle économique, est apparu avec l'essor des économies occidentales (Vivien, 2003). Bien que le mot ait déjà été maintes fois utilisé, c'est à partir du discours d'investiture à la Maison Blanche de Harry Truman en 1949 que ce terme est perçu comme un modèle économique à suivre. En effet, lors de ce discours la notion de *sous développement* apparaît. Pour Jégou (2007), l'utilisation de ce terme implique la référence à un modèle de développement. C'est à partir de ce moment que « tous les pays sont appelés à connaître le même processus de développement économique »<sup>2</sup>. La référence est le modèle économique américain. Les pays dits sous développés doivent rattraper les pays développés. Selon Rist (2013), le développement devient le « projet collectif de l'humanité toute entière »<sup>3</sup>. Quels sont les facteurs qui auraient permis sa pérennité ?

### 1.1.2. Un nouveau paradigme

En 1960, l'engouement populaire pour la théorie de Rostow permet d'appuyer le nouveau modèle à suivre. Pour l'économiste, toutes les sociétés passent par une des 5 phases suivantes : la société traditionnelle, les conditions préalables du démarrage, le démarrage, le progrès vers la maturité et l'ère de consommation de masse (Rist, 2013). Le Tiers-Monde doit donc rattraper les pays développés selon un modèle unique (Jégou ,2007)

---

2 Source : <https://www.cairn.info/revue-l-information-geographique-2007-3-page-19.html>, tableau présentant la partie croissance versus développement

3 Source : Rist,G.(2012).Le développement, histoire d'une croyance occidentale. Paris : Presse des sciences Po, p146.

De plus, pour les économistes de la moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, le développement occidental procède d'une analogie avec les sciences naturelles (Vivien, 2003). Le développement peut donc plus facilement être perçu comme un processus naturel. Ainsi, à terme et par analogie: « dans le domaine social et pour les sociétés occidentales, cette norme (le développement) est représentée par la révolution industrielle anglaise et, plus largement, par l'évolution des sociétés occidentales. Utilisée sans précaution particulière, la notion de développement devient ainsi une simple figure de l'évolutionnisme social et acquiert un caractère naturel et obligatoire. C'est ainsi qu'il faut comprendre l'apparition de l'expression *sous-développement* dans le discours de Harry Truman en janvier 1949 ». <sup>4</sup>

Ainsi, le vocabulaire utilisé par les économistes, associé aux nouvelles théories économiques et notamment la théorie de la modernisation, ont permis de penser le développement comme un phénomène vers lequel toute forme de société doit tendre. Si l'idée de développement est acceptée par tous, comment pouvons-nous le définir aujourd'hui?

### **1.1.3. Une difficulté contemporaine à définir le développement**

L'OCDE (organisation de développement et de coopération économique) et le PNUD (programme des nations unies pour le développement), pour lesquels le développement sont au cœur de leurs préoccupations de travail, définissent la notion en terme d'objectifs. Ainsi pour L'OCDE, il « permet de créer un monde durable où chacun a la possibilité de vivre en bonne santé une vie productive » <sup>5</sup>. Dans le contexte contemporain le développement est assimilé au développement durable. Le PNUD décline 17 objectifs de développement<sup>6</sup>. Ces objectifs sont liés à des valeurs humaines d'équité de respect et d'espoir d'un monde meilleur. Est- ce suffisant pour définit la notion de développement ?

Selon Bret, le développement « désigne l'amélioration des conditions et de la qualité de vie d'une population, et renvoie à l'organisation sociale servant de cadre à la production du bien être. » L'auteur rajoute : « Définir le développement implique de le distinguer de la croissance »<sup>7</sup>. Il procède ainsi, comme d'autres économistes, à une différenciation entre changement quantitatif et changement qualitatif. Le développement étant de l'ordre du qualitatif et la croissance relevant du quantitatif (Vivier, 2003). Néanmoins, selon Rist

---

4 Source : Vivien,F. (2003). Jalons pour une histoire du développement durable. Monde et développement, 121, 1-21. doi :10.3917/med.121.0001 .p6.

5 Source: <http://www.oecd.org/fr/developpement/>

6 Source:<http://www.undp.org/content/undp/fr/home/sustainable-development-goals.html>

7 Source:<http://www.hypergeo.eu/spip.php?article511>

(2013) définir le développement nécessite de caractériser ce qui permet la transformation sociale. Pour l'auteur, ce sont ces caractéristiques qui définissent le développement et donc qui permettent cette potentielle amélioration. Il considère donc comme similaire le concept de croissance économique et celui de développement. Il propose cette définition: «Le développement est constitué d'un ensemble de pratiques parfois contradictoires en apparence qui, pour assurer la reproduction sociale, obligent à transformer et à détruire, de façon généralisée le milieu naturel et les rapports sociaux en vue d'une production croissante de marchandises (bien et services) destinées, à travers l'échange, à la demande solvable».

Ainsi le concept de développement paraît difficile à cerner. Il a été utilisé après la deuxième guerre mondiale pour imposer un modèle économique dominant, aux pays du sud dits sous développés. Malgré l'introduction de l'indice de développement humain par le PNUD en 1990 afin d'obtenir une perception qualitative du développement, la distinction entre croissance économique et développement reste sujette à controverse. Dans ces conditions comment définir le développement durable ?

## **1.2 Le développement durable**

Les années 70 sont caractérisées par une mise en lumière des préoccupations environnementales sur la scène internationale. A partir de cette décennie, les nombreuses commissions, rapports et conférences vont permettre l'essor de la notion de développement durable à l'échelle planétaire.

### **1.2.1. Aux origines du développement durable**

En réaction aux crises écologiques et sociales des années 60, le rapport Meadows de 1972, commandité par le Club de Rome a un important retentissement. Il est intitulé *The Limits to growth* et alerte quant aux dangers d'une population en perpétuelle augmentation, qui tend à consommer de plus en plus, dans un contexte de modèle économique reposant sur la croissance exponentielle, dans un monde où les ressources sont limitées. Pour les auteurs de ce rapport, développement et environnement doivent être traités comme un seul et même problème. (Jégou, 2007). Ce rapport a été actualisé en 1992 et 2002.

Cette même année a lieu la Conférence des Nations Unies sur le Développement Humain, appelée aussi conférence de Stockholm. Elle a permis de créer le PNUE (programme des Nations Unies pour l'environnement), et de rédiger 26 principes soutenus pour la première

fois communément par les différents pays participant. Maurice Strong, alors secrétaire général de cette conférence avait proposé le terme *d'éco-développement* pour qualifier le mode de transformations à venir des sociétés. Le terme fut refusé par les États-Unis, notamment parce qu'il induit une préoccupation trop importante de l'environnement dans le processus de développement (A.Euzen, F.Gaillard, 2013).

En 1983 la création de la Commission des Nations Unies sur l'Environnement et le Développement, comprenant 21 membres et présidée par Mme Gro Harlem Brundtland, alors premier ministre de la Norvège, a été à l'origine du rapport Brundtland intitulé *notre avenir à tous*, publié en 1987. Les objectifs de cette commission étaient de «redéfinir les rapports entre *environnement* et *développement* afin de proposer un programme global de changement » (Rist, 2013). Bien que ce ne soit pas la première fois que le terme apparaisse, ce rapport propose une définition du développement durable qui va être adoptée par 178 pays lors du sommet de la Terre de 1992, à Rio de Janeiro,. (Vaillancourt, 2002).

Ce sommet de la Terre, qui a eu un impact médiatique important a permis, en outre, la création de 5 outils officiels permettant de penser le développement durable comme outil potentiel du changement social:

- la charte de Rio qui contient 27 principes concernant l'environnement.
- la Convention sur le changement climatique.
- la Convention sur la biodiversité.
- la Déclaration sur la forêt.
- l'Agenda 21, ou le plan d'action pour le 21ème siècle.

La définition communément admise du développement durable est la suivante : « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs », (rapport brundtland<sup>8</sup>, 1987). Le consensus d'autant de pays envers cette définition et l'acceptation de ce terme est-il lié à la prise de conscience collective d'une nécessaire protection de la nature ou au fait de l'utilisation d'un terme aux limites peu contraignantes pour les différents pays signataires ?

---

<sup>8</sup> Source :[https://www.diplomatie.gouv.fr/sites/odyssee-developpement-durable/files/5/rapport\\_brundtland.pdf](https://www.diplomatie.gouv.fr/sites/odyssee-developpement-durable/files/5/rapport_brundtland.pdf)

### 1.2.2. Un terme controversé

Le terme de développement durable est né du constat d'une crise écologique due à l'activité humaine. Il n'a de sens qu'à partir du moment où il sert de levier au changement sociétal.

Or le succès du terme est lié à son ambiguïté (Rist, 2012). En effet d'une part le terme renvoie à la finitude des ressources naturelles : les capacités de production de notre société sont liées à ce que peuvent supporter les écosystèmes. Mais d'autre part le terme peut être interprété comme un développement (au sens croissance économique), qui doit durer. La durabilité est perçue ici au sens de la pérennité (Rist, 2012). Par conséquent ce terme n'est pas assez restrictif au vu des enjeux de protection de notre planète, face à une société de consommation qui produit en détruisant les milieux naturels.

De plus, concernant la protection de la nature, et le lien que l'homme entretient avec celle-ci, le développement durable propose une approche dominante, celle des partisans de la conservation qui appellent à une préservation raisonnable des ressources naturelles. Le lien privilégié avec l'environnement est celui de la gestion des milieux naturels. Néanmoins cette approche ne doit pas en occulter une autre : celle des partisans de la préservation, pour qui l'environnement n'est pas un simple réservoir de ressources (Vivien, 2003). Nous évoquons ceci, car nous pensons (nous le verrons plus loin), que ces perceptions sont essentielles dans la compréhension et dans l'élaboration d'une éducation au développement durable.

Enfin, pour Lucie Sauvé (1998), culturellement, le développement durable est un concept occidental, qui n'a pas vocation à inclure d'autres formes de cultures. Les arguments en faveur d'un développement durable ne sont utiles que pour une partie de la population de la planète qui tend à imposer un modèle de société (lié à la production et à la croissance), à d'autres formes d'organisations sociales qui éthiquement ont les mêmes droits d'existence, bien qu'elles ne se développent pas, bien qu'elles ont un autre rapport au monde et au temps. Le développement durable n'est donc pas, pour l'auteur, un levier de protection de l'homme et de la nature mais un outil de protection du développement.

Ainsi le développement durable, pensé comme un levier de protection des ressources pour les générations futures, est un terme qui, médiatiquement, à travers la conférence de Rio de 1992, a permis de diffuser les préoccupations environnementales. Néanmoins, comme le rappelle Vivien (2003), et nous nous permettons d'actualiser ses propos,

malgré l'apparition de ce concept en 1987, en réaction à une problématique environnementale majeure, les problèmes liés à la crise écologique due à l'homme sont aujourd'hui toujours plus présents.

Selon l'UNESCO, l'éducation « doit être un moyen de donner aux enfants comme aux adultes la possibilité de devenir participants actifs de la transformation des sociétés dans lesquelles ils vivent »<sup>9</sup>. Nous pouvons donc supposer que l'éducation au développement durable, qui succède à l'éducation à l'environnement, pourrait être un outil de transformation sociale fort, prenant en compte la crise environnementale. Nous tâcherons, dans la partie suivante, de définir *éducation relative à l'environnement* et *éducation au développement durable*, pour identifier les leviers et les limites pour cet objectif de transformation sociale.

### **1.3 L'éducation relative à l'environnement**

#### **1.3.1 Apparition de l'éducation relative à l'environnement (l'ERE) dans l'éducation nationale**

La première circulaire ministérielle relative à l'éducation à l'environnement apparaît en 1971, année de création du ministère de l'environnement mais c'est la circulaire Haby qui « fonde l'instruction Haby ou *Instruction générale sur l'instruction des élèves en matière d'environnement* qui fonde réellement, en 1977, l'éducation à propos d'environnement »<sup>10</sup>. Cette circulaire annonce deux objectifs : « développer chez l'élève une attitude d'observation, de compréhension et de responsabilité à l'égard de l'environnement » ainsi que « l'appel à l'ensemble des disciplines en mettant l'élève en relation directe avec le milieu de vie »<sup>11</sup>.

Ainsi l'approche pédagogique de compréhension de l'environnement en tant que milieu naturel est privilégiée, dans le cadre d'une démarche d'interdisciplinarité. Cette dernière va être reconduite dans le cadre de l'éducation au développement durable. Cette circulaire est le point de départ de la mise en place de différentes approches que nous allons tenter de cerner à travers une typologie de l'éducation à l'environnement reprise par Lucie Sauvé et Yves Girault (2008).

---

9 Source : <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/fight-against-discrimination/role-of-education/>

10 Source : Sauvé, L., Girault, Y (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. Aster n°46, p 11. DOI : 10.4267/2042/20028

11 Source sitographique : [http://media.eduscol.education.fr/file/EEDD/21/8/circulaire1977\\_115218.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/EEDD/21/8/circulaire1977_115218.pdf)

### 1.3.2 Typologie de l'éducation relative à l'environnement

Le tableau ci dessous permet de repérer 3 types d'ERE, à savoir l'éducation au sujet de l'environnement, l'éducation pour l'environnement et l'éducation par et dans l'environnement.

L'éducation au sujet de l'environnement est centrée sur les savoirs. Dans cette approche, «la crise environnementale est une affaire de connaissances et de compétences ; les individus informés et formés seront plus aptes à être respectueux de leur environnement et responsables de leurs actes»<sup>12</sup>.

L'éducation pour l'environnement s'inscrit « dans une perspective de changement social, lié à un territoire »<sup>13</sup>. Elle s'est développée dans les années 90. L'opération «mille défis pour ma planète » , qui en découle en est l'illustration. L'objet principal étant de pratiquer les bon gestes de l'écocitoyenneté (nettoyage d'un rivière, de la cours d'école, etc). La dérive de ce genre d'approche est de reporter sur les enfants la responsabilité des adultes notamment à travers l'emploi de la culpabilité (Girault,Y & Sauvé,L. 2008)

L'éducation par et dans l'environnement est « centrée sur les liens entre la personne, son milieu de vie et la nature (...)L'objectif n'est pas d'acquérir des connaissances, de changer de comportements mais bien de «rentrer» en contact avec son cadre de vie et avec les éléments naturels qui s'y trouvent »<sup>14</sup> .

---

12 Source:Girault,Y.,Fortin Debart,C. Etat des lieux et des perspectives en matière d'éducation à l'environnement à l'échelle nationale disponible sur :[www.espace-ressources.uqam.ca/images/.../Y.GIRAULT.pdf](http://www.espace-ressources.uqam.ca/images/.../Y.GIRAULT.pdf), consulté le 15/04/18

13 *Ibid*, p22 consulté le 15/04/18

14 *Ibid*, p6 consulté le 15/04/18

Catégories d'ÉRE selon Lucas (1980 -1981)	Catégories d'ÉRE selon Robottom et Hart (1993)	Objectifs privilégiés	Objet central
Éducation au sujet de l'environnement	Approche positiviste	Acquérir des connaissances	Les savoirs
Education pour l'environnement		Changer les comportements ; adopter des gestes favorables à l'environnement	Les comportements
	Approche de la critique sociale	Transformer les pratiques sociales à partir d'investigations et de choix collectifs	Le changement social
Éducation par et dans l'environnement	Approche interprétative	Construire un lien d'appartenance entre la personne et son environnement ; favoriser l'empathie envers les autres vivants ; développer des valeurs environnementales	La personne et son rapport à l'environnement

**Catégories d'éducation relative à l'environnement (adapté de Sauvé, 1997a et de Fortin-Debart, 2004)<sup>15</sup>**

L'ERE met en scène différents acteurs tant sur le plan de l'éducation formelle que sur le plan de l'éducation informelle. La typologie de l'ERE caractérise le champ d'action dans lequel interviennent ces différents acteurs.

### 1.3.2. Les acteurs de L'ERE

Par acteurs nous entendons les structures qui ont un lien avec l'éducation nationale pour des projets d'éducation à l'environnement. En effet même si à l'intérieur des

<sup>15</sup> Source : Sauvé, L., Girault, Y (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. Aster n°46 , p 8. DOI : 10.4267/2042/20028

établissements scolaires et notamment les écoles, l'éducation à l'environnement est présente, un partenariat a assez rapidement vu le jour entre ces structures et l'éducation nationale. Cette partie ne constitue pas un inventaire exhaustif des acteurs mais a pour but de donner une vision générale du fonctionnement de l'ERE à partir des années 1970.

En terme d'éducation non formelle :

Un partenariat fort s'est rapidement créé entre les associations et les établissements scolaires, notamment les écoles. Prenons en exemple les CPIE (centres permanents d'initiatives à l'environnement). Ils correspondent à des associations labellisés pour des activités d'éducatrices à l'environnement. De « création interministérielle en 1972 »<sup>16</sup>, ce label permet de donner de la lisibilité quant aux partenaires associatifs. Ils continuent à œuvrer aujourd'hui. Nous pouvons évoquer aussi les clubs pour la nature qui ont été créés en 1971 et qui sont gérés par la fédération des clubs nature. Les Parcs naturels régionaux et nationaux sont aussi de forts partenaires à partir des années 1970. Toutes ces structures ont pour point commun d'avoir commencé par faire de l'éducation au sujet de l'environnement, c'est à dire de privilégier la connaissance naturaliste, à propos des milieux naturels (Girault, 2006). Ainsi nous pouvons utiliser la typologie précédente pour évoquer les acteurs et leurs rôles. Concernant l'éducation par et dans l'environnement nous pouvons citer le scoutisme (les éclaireurs de France existent depuis 1911. L'éducation pour l'environnement, quant à elle n'est pas prise comme un axe privilégié pour les différents acteurs de l'ERE (Girault, 2006), mais complète les autres approches.

En terme d'éducation formelle :

Les institutions scolaires ont joué un rôle important dans l'ERE pour les trois types d'éducatrices. Ainsi la circulaire Haby de 1977 met l'accent sur l'éducation au sujet de l'environnement, mais les classes transplantées illustrent une évolution vers l'éducation par et dans l'environnement. Enfin, dans les années 1990, « l'opération mille défis pour ma planète » (Girault, 2006) permet d'illustrer que l'éducation nationale a favorisé, de manière évolutive, l'émergence des 3 approches éducatrices des années 1970 jusqu'à 2003, date à laquelle l'éducation au développement durable a émergé.

Ainsi l'ERE s'est intégrée à l'éducation formelle et non formelle à travers ses différentes approches. Loin d'avoir fait un inventaire exhaustif des acteurs, auquel cas nous aurions pu faire l'effort d'évoquer les mouvements d'éducation populaires comme les CEMEA (qui

---

16 Source: <http://www.cpie.fr/spip.php?article2384>

ont intégré l'ERE dans l'animation de loisir) ou encor l'essor d'associations d'ERE comme les petits débrouillard ou les fermes pédagogiques apparues officiellement au début des années 2000, et malgré ce foisonnement d'acteurs pourquoi sommes nous passé de l'ERE à l'éducation au développement durable ? Quels en sont les enjeux en terme éducatif ?

## **1.4 L'éducation au développement durable (EDD)**

Si l'éducation au développement durable peut être perçue comme une mise à jours des pratiques d'éducation à l'environnement, cette transformation n'est pas sans cristalliser des tensions entretenues par la notion de développement durable, qui, transposée dans le domaine éducatif peut interroger sur l'objectif de cette nouvelle éducation.

### **1.4.1.Des décisions à l'échelle internationales et nationales**

Pour cerner les enjeux de l'EDD, il nous faut éclairer sur les acteurs internationaux et la déclinaison des décisions prises, au niveau national :«dans les pays membres de l'OCDE, la mise en place de l'éducation à l'environnement et au développement durable dans les programmes d'enseignement du primaire et du secondaire s'effectue à trois niveaux :

- les instances internationales (ONU, UNESCO) prennent des résolutions ;
- l'OCDE à travers sa Commission donne un cadre général en faisant des propositions ;
- les États membres mettent en place des actions dans le cadre des orientations définies par les deux autres niveaux. »<sup>17</sup>

A l'échelle internationale, la déclaration de Tbilissi de 1977, portée par l'UNESCO et le PNUE, avait pour objectif de d'encourager les États à inscrire l'ERE dans leurs politiques éducatives. Par la suite la conférence de Moscou de 1987 propose une «stratégie pour développer l'éducation à l'environnement »<sup>18</sup>. C'est en 1992, dans le cadre de l'agenda 21 du sommet de la Terre de Rio que la notion de développement durable apparaît (Meunier, 2006), mais c'est en 1997 lors de la conférence de Thessalonique que l'éducation à l'environnement est dirigée pour le développement durable (Meunier, 2006) et que les Etats sont incités à agir en ce sens. Enfin en décembre 2002, « l'Assemblée plénière des Nations Unies a proclamé la Décennie mondiale pour l'éducation au développement durable (...). Ce faisant, elle suit une recommandation du Sommet mondial sur le développement durable, qui s'est tenu à Johannes-burg (...), et s'appuie sur l'Agenda 21 (Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement [CNUED], Rio de

---

17 Source : page: <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/Dossiers/EEDD/didactiques/ocde.htm>

18 Source : [https://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/Dossier\\_EEDD.pdf](https://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/Dossier_EEDD.pdf), p23, consulté le 19/04/18

Janeiro, 1992 [chapitre36]). L'UNESCO a été chargée de mettre en œuvre et de coordonner la Décennie de l'ONU sur l'EDD, laquelle a été ouverte officiellement par l'ONU en mars 2005 »<sup>19</sup>. Chaque pays doit se doter d'une stratégie de d'EDD (Sauvé,2008).

A l'échelle nationale, en 2003, le rapport de l'inspection générale (Bonhoure et Hagnerelle, 2003) met en cause l'efficacité de l'ERE pour plusieurs raisons :

« -un manque de cohérence des programmes scolaires et des instructions.

-une interdisciplinarité difficile à mettre en œuvre;

-des pratiques parfois créatives et originales mais dispersées et en nombre insuffisant ;

- un faible nombre de projets impliquant réellement les élèves et incitant au débat »<sup>20</sup>.

C'est donc à partir de 2004 que l'ERE devient l'éducation à l'environnement pour un développement durable et en 2007 et que le concept d'éducation au développement durable va apparaître. A partir de cette date l'objectif est de généraliser à tous les établissements scolaires l'éducation au développement durable. Ainsi en 2013, « la loi de refondation de l'École fait entrer cette éducation transversale dans le code de l'éducation ». Cette même année a lieu « le lancement de la labellisation "E3D" des écoles et des établissements scolaires en démarche globale de développement durable ». Enfin en 2015 une nouvelle phase de généralisation a lieu : « L'EDD fait partie intégrante de la formation initiale des élèves, dans l'ensemble des écoles et des établissements scolaires. »<sup>21</sup>

Si une injonction à l'EDD est généralisée depuis le début des années 2000, qu'en est-il des spécificités de cette nouvelle éducation et quelles craintes sont exprimées par les chercheurs ?

#### **1.4.2 Spécificités et craintes à l'égard de l'EDD**

Les textes officiels présentent les objectifs du développement durables, comme devant permettre « la compréhension des relations entre les questions environnementales, économiques, socioculturelles ». L'EDD est intégrée aux disciplines existantes, par

---

19 Source : [https://edudoc.ch/static/web/arbeiten/bne\\_vorgehen\\_edk\\_bund\\_f.pdf](https://edudoc.ch/static/web/arbeiten/bne_vorgehen_edk_bund_f.pdf) , p11, consulté le 19/04/18

20 Source : Coquide, M.,Lange, JM.,Pincemin, JM. Education à l'environnement en France : éléments de situation et questions curriculaires (p4), consultable sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00526082/document> , consulté le 19/04/18

21 Source : L'ensemble des citations du paragraphe ont été prises sur le site : <http://www.education.gouv.fr/cid205/l-education-au-developpement-durable.html>

conséquent elle se situe dans la continuité de l'ERE à savoir, ne pas constituer une discipline à proprement parlé mais faire parti d'un enseignement interdisciplinaire. Pour l'éducation nationale, l'EDD implique « de nombreux partenariats avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, les associations, les établissements publics, les centres de recherche et les acteurs économiques »<sup>22</sup>. Ici encore ce qui avait été engagé pour l'ERE est continué avec l'EDD. Loin de vouloir aborder précisément le curriculum formel du développement durable (abordé dans la partie 2), une étude (Girault & Zwan, 2012) va permettre néanmoins de nous éclairer quant aux spécificités de l'EDD. A travers une analyse de corpus de textes (legislatifs, internationaux, nationaux...), auxquels se réfèrent l'éducation nationale, les auteurs veulent éclairer sur sa conception de l'EDD. Il en ressort que, d'un point de vue pédagogique, il n'y a pas de d'innovation pédagogique à proprement parlé, si ce n'est un appui plus important à l'éducation à la citoyenneté. Concernant l'épistémologie, les auteurs notent que « plutôt que d'apporter de nouvelles thématiques, le changement induit par l'entrée du développement durable dans les programmes se traduit par un ancrage fort dans une éthique environnementale anthropocentrique »<sup>23</sup>. Concernant l'objectif du développement durable il n'est pas lié directement à la protection de l'environnement mais davantage au bien être des hommes. Enfin les auteurs précisent les finalités en évoquant une éducation *pour le développement durable*, qui selon eux « interrogent au regard du cadre éthique restreint dans lequel elles peuvent se déployer »<sup>24</sup>.

Ainsi la spécificité anthropocentriste du développement durable (la nature étant perçue uniquement comme une ressource à gérer), allié à la difficulté de définir le cadre du développement durable peut nourrir à juste titre des craintes en terme éducatif.

Ces craintes sont signifiées à travers une étude (Berryman, Brunelle & Sauvé, 2003). Cette étude se propose d'analyser 29 propositions internationales, en terme de « contenu lexicométrique et thématique<sup>25</sup> ».

---

22 Source : Tout les citations de ce paragraphe proviennent de la page internet : <http://www.education.gouv.fr/cid205/l-education-au-developpement-durable.html>

23 Source : Girault, Y., Zwan, A. (2012), Quelle(s) spécificité(s) pour le développement durable (p188), consultable sur la page [http://www.persee.fr/doc/spira\\_0994-3722\\_2012\\_num\\_50\\_1\\_1099](http://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2012_num_50_1_1099)

24 Ibid., p189

25 Berryman, T., Brunelle, R., Sauvé, L. (2003) Environnement et développement : la culture de la filière ONU. P35.

Il en ressort de cette analyse, en terme éducatif le tableau suivant :

Education	
Les propositions internationales mettent généralement l'accent sur les aspects suivants :	Les propositions internationales négligent généralement les aspects suivants :
1. L'éducation comme instrument. 2. L'éducation vise l'action urgente pour résoudre des problèmes. 3. On doit adhérer à un consensus. 4. L'ensemble du système éducatif doit être réformé. La perspective proposée peut grandement contribuer au renouvellement du système éducatif.	1. L'éducation comme processus de développement humain. 2. L'éducation vise la réflexivité à l'égard des réalités environnementales et du développement. 3. On doit favoriser le développement et l'exercice de la pensée critique. 4. Il importe de tenir compte des leçons du passé et ainsi reconnaître, conserver et promouvoir des expériences et initiatives éducatives pertinentes.

**L'éducation dans les propositions internationales abordant les questions d'éducation, d'environnement et de développement<sup>26</sup>**

Les auteurs analysent aussi les termes liés à l'environnement et au développement. Nous ne reviendrons pas sur le développement car nous avons déjà élaboré une partie à ce sujet.

Concernant la considération environnementale, les auteurs affirment qu'un accent est mis sur « l'environnement problème » et non considéré pour « sa propre valeur intrinsèque »<sup>27</sup>, l'appréhension de l'environnement est principalement fait par la science et la technologie au détriment d'une plus approche disciplinaire plus large (philosophique, holistique...) et enfin sur le fait que « le développement et la croissance vont résoudre les problèmes environnementaux »<sup>28</sup>. Cette analyse nous permet d'avoir une vision de l'éducation pour le développement durable en terme de trajectoire claire, celle d'un modèle économique à suivre lié à la croissance et au développement. Elle permet de se poser la question de la finalité d'une telle éducation et par conséquent pose la question de l'éthique éducative.

### 1.4.3 Conclusion partie 1

Cette partie nous a permis de dresser un premier portrait, au demeurant pas très positif, du développement, du développement durable et des possibles dérives de l'éducation au développement durable, à travers l'analyse textuelle de différents auteurs. Ainsi s'il y a consensus depuis les années 60 quant aux problèmes liés à la dégradation de

<sup>26</sup> Ibid., p 41

<sup>27</sup> Ibid., p 45

<sup>28</sup> Ibid.

l'environnement, par le développement des sociétés occidentales, peu s'accorde sur de véritables changements sociétaux à créer pour endiguer le phénomène. Les textes officiels internationaux et nationaux favorisant l'injonction au développement durable ou à l'éducation pour le développement durable, à travers un vocabulaire ne permettant pas la mise en place d'une véritable transformation sociale à la hauteur des enjeux, peuvent faire perdurer un système économique planétaire qui est à l'origine de la catastrophe écologique actuelle.

Cependant une stricte analyse des textes officiels n'est pas suffisante pour avoir une perception de ce qui se passe en pratique dans les établissements scolaires. De plus, nous avons rendu compte des points communs clés perdurant entre éducation à l'environnement et éducation au développement durable, à savoir l'interdisciplinarité et le partenariat. Par conséquent, pour avoir une meilleure connaissance du terrain éducatif relatif à notre thématique de recherche, nous tâcherons pour la deuxième partie de relier notre étude à son cadre conceptuel. Cette deuxième partie va nous permettre d'aborder les notions clés permettant la mise en place de notre protocole de recherche.

## **2. Cadre conceptuel de notre recherche**

Notre problématique est contemporaine des questions socialement vives et pose en partie la question de savoir comment l'école les intègre au sein de ses différents curriculum. Afin de dégager certains éléments de réponses, nous tâcherons de préciser les différents concepts inhérent à notre questionnement, puis nous explorerons notre champ d'investigation qui est le baccalauréat professionnel.

### **2.1 La question de l'interdisciplinarité**

« Les approches interdisciplinaires permettent la nécessaire prise en compte de la complexité des situations et des problématiques liées au développement durable »<sup>29</sup>.

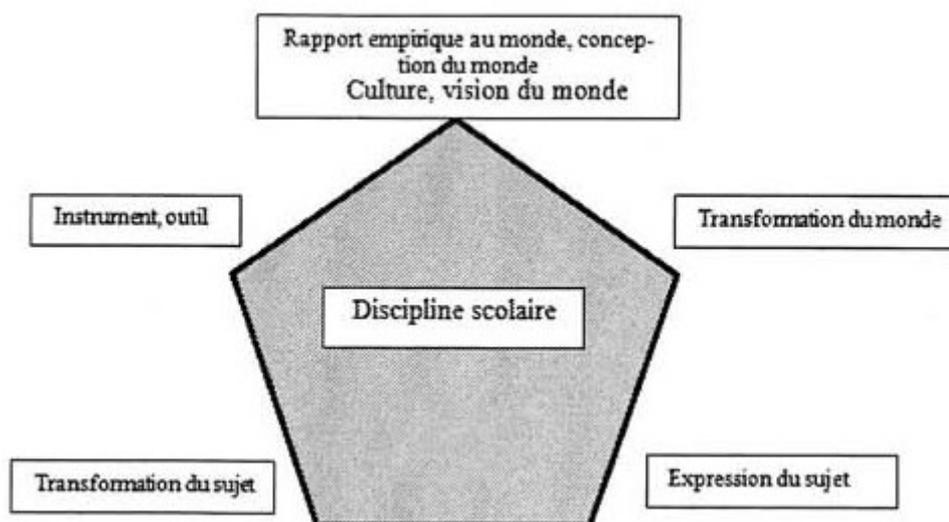
#### **2.1.1. Discipline et interdisciplinarité.**

L'essor du terme de discipline scolaire, au sens où il est lié aux apprentissages, est apparu au milieu de XIX<sup>e</sup> siècle et fut fréquemment utilisé au début du XX<sup>e</sup> (Chervel, 1988). Pour Reverdy, (2015), Chervel (1988) et Audigier (2012) les disciplines scolaires et par conséquent leur importance relative, s'inscrivent dans un contexte social, culturel et

---

29 Source: [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=85723](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85723)

politique. Les fonctions des disciplines, peuvent se résumer selon le schéma suivant :



**Source : Audigier, F.(2012). Les éducations à...Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse. Recherches en didactiques,13, 25-38**

Citant Chartier, (2013), Reverdy précise : « un contenu d'enseignement ne peut (...) devenir une discipline scolaire qu'en trouvant, pour mettre les enfants au travail, des formes compatibles avec les contraintes de situation (enseignement collectif, exercices réitérables, appréciations, examens)»<sup>30</sup>. De plus l'auteur propose la distinction entre disciplines académiques et matières scolaires indiquant que «les matières sont la recontextualisation des disciplines dans un but pédagogique, c'est à dire la sélection et le découpage des contenus en respectant la cohérence de la discipline et les limitations dues au développement des élèves»<sup>31</sup>.

Si cette approche cloisonnée des apprentissages est à la base de l'organisation de notre enseignement, elle peut rencontrer des difficultés à traiter les phénomènes (sociaux, environnementaux ou autres) dans leur globalité. Ainsi l'interdisciplinarité scolaire pourrait être une réponse au traitement de ces phénomènes. Pour Lenoir (2008), « l'interdisciplinarité scolaire est la mise en relation (...) de deux ou plusieurs matières scolaires, qui s'exerce à la fois au plan curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopérations, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (...), en vue de favoriser (...) l'intégration des apprentissages et des savoirs chez l'élève»<sup>32</sup>.

30 Source :Ibid.

31 SourceIbid.p.3.

32 Source : Lenoir, 2008, cité par Reverdy, 2015, p.5

L'interdisciplinarité fait appel à l'utilisation de plusieurs matières. Qu'est ce qui caractérise cette approche ? quelles distinctions pouvons nous faire entre interdisciplinarité, pluridisciplinarité et transdisciplinarité ?

### **2.1.2. Pluridisciplinarité, interdisciplinarité et transdisciplinarité**

Selon Resweber (2011), «la pluridisciplinarité définit la logique d'une mise en convergence de plusieurs disciplines, en vue d'examiner, sous plusieurs aspects, une question donnée. »<sup>33</sup>. Cette description, qui n'est pas uniquement lié à la pluridisciplinarité scolaire, illustre cependant l'aspect cloisonné de cette notion dans les enseignements, sur lequel insiste Reverdy (2015). L'interdisciplinarité, évoquée dans la partie précédente, se différencie en cela qu'elle « suppose une réelle interaction entre les matières (par exemple sous forme d'un modèle commun qui prenne en compte les logiques des matières) et, pour l'élève, elle suppose une intégration « fluide », continue des processus d'apprentissage ou des savoirs issus des différentes matières<sup>34</sup> ». Reverdy (2016) propose, pour favoriser cette interaction, de travailler dans le cadre d'un projet, ce qui permet, méthodologiquement, de poser une problématique d'apprentissages, favorisant le lien entre les disciplines. Pour Lenoir (2015) c'est l'acte de problématisation qui est au cœur de l'interdisciplinarité. L'auteur considère qu'il n'y a pas « interdisciplinarité sans disciplinarité » et que cette interdisciplinarité est un moyen permettant de « promouvoir la mobilisation des processus et des savoirs pour assurer la réalisation de l'action et sa réussite » en ayant pour finalité « l'intégration des processus d'apprentissage et l'intégration des savoirs qui en résultent ». Enfin, la transdisciplinarité a cette caractéristique de s'affranchir des matières. Ainsi «la notion de transgression des frontières disciplinaires est (...) associée à la transdisciplinarité, également dans le sens où ce n'est pas tant la résolution d'un problème qui importe (...), que l'ouverture au-delà de l'école pour appréhender l'ensemble de la question complexe, étudiée, en s'affranchissant des regards disciplinaires »<sup>35</sup>.

Dans le cadre de notre recherche, cette clarification lexicale nous paraît de la première importance. En effet, notre expérience professionnelle nous a permis de constater le flou qui existe chez certains enseignants dont nous même, concernant ces notions (notamment lors de la mise en place d'un projet d'établissement écoresponsable). Nous

---

33 Source : <https://www.cairn.info/revue-questions-de-communication-2011-1-p-171.htm>. p.176.

34 Source : Reverdy,C. (2016). L'utilisation de l'interdisciplinarité dans le secondaire. Veilles et analyses-L'essentiel-Ife-ENS de LYON, p.2.

35 Source : Reverdy .(2015). Eduquer au-delà des frontières disciplinaires. Dossiers de veille de l'IFE, 100, 1-32, p.6.

supposons un besoin de formation de enseignants tant sur le plan de l'EDD que sur celui de l'interdisciplinarité. Cette clarification pourrait donc nous aider à la conception d'un outil d'analyse de nos entretiens exploratoires (cf partie 3).

L'injonction à la transversalité, à travers l'interdisciplinarité n'est pas exclusive à l'EDD mais inhérente aux *éducations à* dont fait partie l'EDD. Après en avoir contextualisé l'essor et l'intérêt, nous tacherons d'y faire la place de l'EDD parmi ces *éducations à*.

## **2.2 les éducations à**

Aujourd'hui il existe environ une quarantaine d'*éducations à*. Si le foisonnement de ces formes d'éductions sont contemporaines, et liées à des orientations internationales, elles trouvent aussi leurs origines dans la volonté historique de l'école d'influer sur le comportement des individus. Quel en est l'origine, à quels enjeux répondent ce type d'éducation, quelle mise en perspective pouvons nous faire avec l'EDD?

### **2.2.1 Essor des éducations à et notions de compétences**

Si Fabre (2014) prend pour origine des *éducation à*, la circulaire Fontanait de 1973, relative à l'éducation sexuelle à l'école, Lebaume (2012) quant à lui insiste sur le fait que, prenant comme exemple l'alcoolisme, ces *éducations à* trouvent leur origine dans les Instructions d'urgence au début du XX<sup>ème</sup> siècle. L'auteur distingue une rupture dans les années 70 sur le fait que nous soyons passé à «des conceptions de l'acquisition des dispositions (ou des prédispositions), par conditionnement puis par construction»<sup>36</sup>. Au delà de ces distinctions pédagogiques, *les éducations à* ont donc vocation à influencer sur les comportements. Elles sont directement liée aux finalités de l'école. Ainsi les « *Éducation à...* sont une tentative de réponse à l'énigme du sens des savoirs scolaires et de leur contribution à la préparation des élèves à la vie dans un contexte sociétal et mondial radicalement nouveau »<sup>37</sup>. Ces nouveautés correspondent entre autre à la priorité donnée à la construction de compétences destinées à permettre à chacun de faire preuve de son «employabilité»<sup>38</sup>. Tout comme pour l'EDD, les injonctions internationales aux *éducations à*, par des organismes comme l'OCDE, suscite des débats, notamment chez les chercheurs, quant au bien fondé des objectifs de ces éducations ; certains défendant leur utilité dans le contexte social et économique actuel, d'autres les inscrivant dans des réformes

---

36 Source : Lebaume, J. (2012). Effervescence contemporaine des propositions d'éductions à...Regard retrospectif pour le tournant curriculaire à venir. *Spiral*, 50,11-24. p.15.

37

38 Source : Audigier, F.(2012). Les éducations à...Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse. *Recherches en didactiques*,13, 25-38..p.31.

néolibérales (Audigier, 2012).

Cette nouvelle forme d'enseignement interroge le rapport de l'école aux savoirs. Ainsi si la scolarité a pour but de former des individus cultivés, des citoyens engagés et des travailleurs compétents<sup>39</sup>, les disciplines scolaires ont des difficultés à répondre à ces trois objectifs. Pour Audigier (2012) « Les adaptations constantes des savoirs scolaires telles qu'elles ont été pratiquées antérieurement dans le cadre de l'organisation de l'enseignement selon un découpage en disciplines distinctes les unes des autres, ne sont plus suffisantes devant les mutations du monde et les exigences qui en découlent pour la formation des élèves »<sup>40</sup>. Or si ces disciplines ne sont plus suffisantes elles sont cependant encore indispensable. En effet, privilégier les éducations à au détriment des disciplines scolaires viendrait à défavoriser la formation de l'esprit critique et favoriser un comportement normatif. Ainsi, pour permettre la complémentarité entre les disciplines scolaires et *les éducation à*, Audigier (2012) fait appel à la notion de compétence. Issues des textes de la commission européenne, les compétences fondamentales sont liées aux savoirs et les compétences transversales correspondant à des mises en correspondance de différentes disciplines scolaires.

Ainsi il est temps de revenir à une clarification sous forme de parenthèse d'une partie de notre question de départ. L'objectif de devenir un « citoyen libre et responsable » ( [loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013-art12](#) ) , utilise comme levier *ces éducation à*, à travers le socle commun de compétences pour les élèves de 6 à 16 ans, et notamment le socle n° 3, lié à l'éducation à la santé et à la citoyenneté dans lequel l'article 12 est repris. Précisons donc maintenant, pour notre recherche, ce qu'est un citoyen libre et responsable. Concernant le citoyen, pour ne pas commettre de redondance de sens en terme de valeurs (en incluant le rôle d'un citoyen dans sa définition), nous nous limitons sa définition étymologique : « qui habite la cité ». Puisque les valeurs de l'école sont liées à la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, nous reprenons que « la liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui » (article 4 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789) . Dans le cadre de la scolarité nous associons la liberté à l'élaboration de l'esprit critique, perçue comme une « finalité majeur de l'école »<sup>41</sup> et définie comme « une disposition de l'esprit qui consiste à ne jamais admettre une

---

39 Source : Audigier. Conférence de plénière : les éducation à..., Quel bazar !! issu de Lange, J-M. (2015). Actes du colloque Les Educations à : Un (des) Levier(s) de transformation du système éducatif,

40 Source : Audigier, F. (2012). Les éducations à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse. Recherches en didactiques, 13, 25-38..p.31.

41 [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu\\_2016/31/3/a\\_1\\_ecole\\_de\\_1\\_esprit\\_critique\\_680313.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2016/31/3/a_1_ecole_de_1_esprit_critique_680313.pdf)

affirmation, un jugement ou un fait sans en avoir reconnu la légitimité rationnelle ou sans en avoir éprouvé la valeur. »<sup>42</sup> Enfin nous considérons que le responsable est celui « qui doit accepter et subir les conséquences de ses actes »<sup>43</sup> mais nous ajoutons que la responsabilité est multidimensionnelle (professionnelle, civile, pénale...) et qu' « elle est le contrepoids de la liberté »<sup>44</sup>. Nous nous accordons donc pour dire que des citoyens libres et responsables correspondent à des individus vivant sur un territoire, prenant des décisions à travers leur esprit critique et étant capable dans la mesure du possible d'anticiper les conséquences de leur choix, à la faveur d'une considération collective permettant le respect de chacun.

Refermant la parenthèse, la notion de compétences serait donc un levier (notamment à travers le socle commun de compétences pour coordonner, au sein de l'enseignement scolaire, les savoirs scolaires, à travers les disciplines et les comportements à acquérir, au regard du contexte sociétal contemporain, à travers les *éducations à*. Ces dernières peuvent contribuer à faire rentrer à l'école les questions socialement vives. Dans le cadre de l'EDD, nous pouvons citer par exemple les OGM, le nucléaire, etc. Après avoir précisé la notion de questions socialement vives, nous évoquerons certaines difficultés didactiques rencontrées pour ce type d'enseignement.

### **2.2.2. Les questions socialement vives**

Pour Legardez (2006), ces questions correspondent à trois critères simultanés. Tout d'abord, il faut qu'elles soient vives dans la société, suscitant enjeux et débats. Ensuite qu'elle soit vives dans les savoirs de référence (c'est à dire les savoirs scientifiques) et enfin qu'elles soient vives dans les savoirs scolaires. Pour l'auteur la vivacité, à ce dernier niveau, dépend de son intensité dans les niveaux précédent..

Traiter ces questions à l'école peut s'avérer délicat d'autant plus que l'école souffre d'une crise de légitimité des savoirs (Alpe, 2006). Dans le cadre du curriculum réel, Legardez (2006) souligne trois risques liés à la pratique de l'enseignement de ces questions : « le risque de la dérive normative : l'enseignement deviendrait alors un cours de morale privilégiant le « politiquement correcte » au détriment des savoirs (...), le risque de la dérive relativiste : la nécessité d'un recul critique est remplacée par un repliement des savoirs sur des opinions(...), le risque de nier la distance entre les savoirs scolaires et les

---

42 Ibid

43 Source : le Grand Robert : <https://gr-bvdep-com.ezproxy.normandie-univ.fr/robert.asp>

44 Source : <https://www.cairn.info/revue-empan-2015-3-page-105.htm>

pratiques sociales »<sup>45</sup> Il rajoute : « il faudrait (...)pouvoir gérer ce risque et faire en sorte de « problématiser » ces questions, en assumant la nature de l'école comme « mise à distance » du réel pour contribuer à la formation du citoyen et de la citoyenne »<sup>46</sup>.

Pour traiter ces questions nous relevons deux points importants : tout d'abord l'importance de la problématisation dans le cadre scolaire. Cette problématisation passant obligatoirement par la transposition didactique, première étape permettant la création d'outils (grilles d'analyses...), favorisant le cadre d'un enseignement scolaire légitime. (Legardez 2006). Ensuite évoquons l'importance de la « bonne distance d'enseignement »<sup>47</sup>. En effet, les questions socialement vives peuvent se confronter à la fois aux pratiques sociales de références et/ou aux valeurs (Alpe, 2006). Ainsi, l'enseignant « doit se situer par rapports aux savoirs savants de références, mais aussi par rapport aux savoirs sur l'éducation et la formation et aux savoirs sociaux (les siens et ceux des élèves, de leurs parents) »<sup>48</sup>.

Le traitement de ces questions au sein de l'École est complexe et n'est pas sans conséquence sur les curriculum formels de l'enseignement. En effet, en tant qu'objet d'enseignement, les questions socialement vives qui font appel aux savoirs sociaux (savoirs construits en dehors de l'école), ne peuvent être traitées directement par l'École qu'après une problématisation permettant d'éviter les conflits de valeurs (Alpe, 2006),. Elles subissent un « double processus de disciplinarisation (entrée dans un programme, un référentiel, définition de tâches scolaires y afférentes...) et de didactisation (modalités de construction du savoir à transmettre dans le cadre scolaire) »<sup>49</sup>.

S'i l'EDD est amenée à traiter ces questions socialement vives, comment pouvons nous les intégrer à son curriculum formel ?

### **2.2.3. Curriculum du développement durable**

Nous avons précisé en première partie que l'injonction d'une éducation pour le développement durable n'est pas sans poser de questions d'ordre éthique et politique,

---

45 Source :Legardez,A., Simonneaux,L. (2006) L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives. ESF editeur, Paris.p. 28.

46 Ibid.

47 Source: Alpe, Y., Barthes,A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement:comment légitimer des savoirs incertains ? Les dossiers des sciences de l'éducation. Les sciences et les crises contemporaines. 33-44. Repéré à <https://journals.openedition.org/dse/95>

48 Source : Legardez,A., Simonneaux,L. (2006) L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives. ESF editeur, Paris.p. 28.

49 Source :Legardez,A., Simonneaux,L. (2006) L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives. ESF editeur, Paris.p. 243.

d'autant plus que le développement durable est difficile à définir. D'après Alpe et Legardez (2012), ces injonctions au développement durable sont présentées uniquement en terme de cadrage et non de contenus. Dans cette sous-partie à travers la présentation d'une partie des travaux de Lange (2014 & 2015), nous tacherons donc d'illustrer l'intérêt de la recherche en didactique pour la mise en place d'un curriculum du développement durable.

Tout d'abord, et malgré les critiques précisées dans la première partie de notre dossier, le chercheur part d'un postulat : « nous admettons(...)l'idée d'un développement durable (DD) comme idée politique, mobilisatrice et coactive (...), nécessairement contestée (...) et controversée, et l'EDD scolaire comme l'opportunité pour l'éducation formelle, et la condition pour la société, de sa transformation rapide et profonde, et ce en accord avec la stratégie dite de Vilnius »<sup>50</sup>.

Ensuite, le chercheur appuie sa proposition sur deux concepts clés, d'une part celui d'*îlot de rationalité* proposé par Fourez<sup>51</sup> et d'autre par celui de *multiréférentialité* proposé par Ardoino (1993). *L'îlot de rationalité* correspond à une représentation d'une situation, faite à travers la sélection d'informations. « Sa caractéristique principale est d'être explicitement (...) relié à un contexte (...) et à un projet, contrairement aux savoirs disciplinaires dont les contextes et projets d'origine sont généralement oubliés »<sup>52</sup>. Dans le contexte éducatif, Fourez insiste sur l'intérêt des *îlots interdisciplinaires* de rationalité (utilisation de plusieurs disciplines nécessaires à la prise de décision par exemple). La *multiréférentialité* proposée par Ardoino (1993) insiste sur la représentation plurielle d'un même phénomène. Pour l'auteur, les phénomènes sociaux, complexes, peuvent être appréhendés dans leurs globalité, à travers différentes grilles de lectures, en « assumant les ruptures épistémologiques »<sup>53</sup>.

En adaptant ces notions au cadre de l'éducation au développement durable, Lange (2014) développe le concept *d'usage scolaire des investigations multiréférentielles d'enjeux*. Nous comprenons l'investigation comme un outil d'éducation permettant à l'individu apprenant d'être son propre co-auteur, c'est à dire d'acquérir la capacité de pouvoir choisir, de s'autoriser, même si le choix dépend d'un contexte (social, environnemental, etc (Ardoino,1993), d'où le préfixe *co*. D'un point de vue curriculaire et didactiques deux étapes sont nécessaire à la mise en place du concept. Tout d'abord « établir la

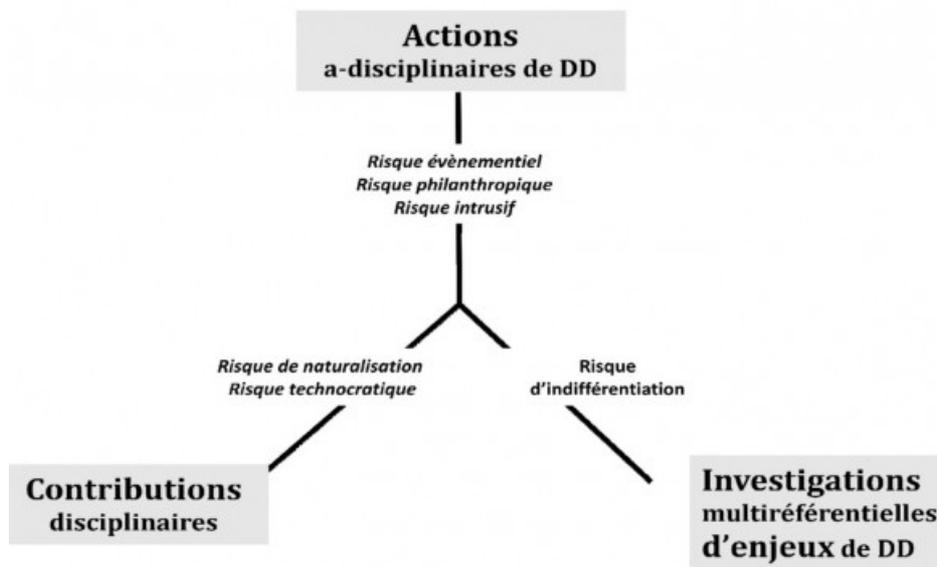
50 Source : <https://journals.openedition.org/ere/441#quotation>, consulté le 06/05/18

51 Source : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA025-10.pdf>, consulté le 06/05/18

52 <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA025-10.pdf> p.221

53 Ardoino, J.(1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. Pratiques de formations-analyses. p.7.

pluridimensionnalité de la question étudiée »<sup>54</sup>, puis « la prise en compte de l'expertise académique et citoyenne. Elle passe par la reconnaissance des conflits de rationalités existant entre domaines académiques et entre ces expertises. Sur le plan curriculaire ces conflits existent également entre disciplines »<sup>55</sup>. En précisant que pour l'auteur une approche multiréférentielle est plus concevable à mettre en place dans le champ éducatif, qu'une démarche interdisciplinaire (Lange, 2014), nous reprenons son schéma pour illustrer son propos :



**Figure 1 : Schéma des pôles d'élaboration et d'analyse d'un curriculum possible d'EDD<sup>56</sup>**

Ce qui différencie l'approche *multiréférentielle* de l'interdisciplinarité c'est le fait que l'objectif n'est pas d'élaborer une seule représentation commune à partir d'un problème, au travers des disciplines, mais l'élaboration de plusieurs représentations même contradictoires, à partir de différents savoirs scolaires et sociaux.

L'auteur accorde une place importante aux savoirs disciplinaires qui permettent de structurer l'enseignement et de différencier les savoirs (Lange, 2014). Nous n'irons hélas pas plus loin dans cette sommaire présentation. Nous signalons seulement que, pour l'auteur, l'EDD doit être une éducation politique ou l'engagement peut être un levier pour un besoin d'éducation globale, démocratique, dépassant le cadre scientifique et académique proposé à l'école (Lange, 2015).

Après avoir précisé l'essentiel de notre cadre conceptuel de recherche, il nous reste à en

54 Source : <https://journals.openedition.org/edso/959#quotation>.

55 Source : Ibid.

56 Source : Ibid.

explorer le terrain de recherche, qui est lié à l'enseignement professionnel et plus particulièrement au baccalauréat professionnel.

## **2.3. Caractéristiques de l'enseignement professionnel.**

Dans le cadre de notre DER, nous nous intéressons plus spécifiquement à l'enseignement professionnel. Les fondements de ce cursus ainsi que le rapport des élèves au savoir, sont des éléments clés pour cerner les enjeux d'une éducation au développement durable.

### **2.3.1 Rappels historiques et objectifs du cursus bac professionnel**

La création du bac professionnel, crée en 1985 répond à deux préoccupations sociétales majeurs de l'époque (Frigul, N. & Sulzer, E, 2015), à savoir pallier aux difficultés d'insertion et de précarité professionnelle des jeunes de moins de 25 ans d'une part, et de « promouvoir la formation et la qualification pour doter l'économie d'un capital humain »<sup>57</sup>, dans un contexte de concurrence économique internationales, transformant la qualification ouvrière. Les acteurs liés à la création de ce nouveau diplômes sont pluriels. Ils représentent à la fois les institutions avec le Ministère de l'éducation Nationale, le monde de l'entreprise avec l'Union des Industries Métallurgique et Minières et les enseignants avec le Syndicat National des Provoiseurs des Lycées Professionnels. Nous soulignons que « la création du bac professionnel résulte non pas d'un conflit ou de l'action dominante d'un seul acteur, même l'État, elle est le produit d'intérêts convergents portés par tous ces acteurs, en particulier ceux de la classe dirigeante »<sup>58</sup>« est d'abord un diplôme d'insertion professionnelle »<sup>59</sup> avec comme objectif politique : « 80 % de jeunes bacheliers en 2000 ». Le bac professionnel se préparait en quatre années, deux pour préparer un BEP et ensuite deux ans pour préparer le bac professionnel.

La réforme de 2009 relative à ce diplôme, a uniformisé le cursus en 3 ans pour tous les baccalauréats. D'après une étude réalisée par Bernard & Troger (2015) ,cette réforme a permis d'une part une plus grande attractivité pour cette filière et d'autre part, elle « augmente significativement la demande de poursuite d'études supérieures des bacheliers professionnels »<sup>60</sup>. Ces constats nous amène questionner le rapport aux savoir des élèves qui entrent dans ce cursus professionnalisant.

---

57 Source : Renaud,T. , Baluteau, F. Cours de sociologie de l'éducation, CNED, p.64.

58 Source : Ibid. p.65.

59 Source : Frigul, N., Sulzer,E.(2015). Introduction : Bac pro : des paradoxes d'hier aux incertitudes d'aujourd'hui. Formation emploi, 131.p.15.

60 p.33.

### **2.3.2 Le rapport des élèves aux savoirs**

Pour Jellab (2001), « le rapport aux savoirs et le sens de l'apprendre se construisent à l'interface d'une histoire individuelle (sociale et scolaire) et du contexte de scolarisation que constitue le LP »<sup>61</sup>(lycée professionnel). A la suite de ses différentes enquêtes adressées au CAP/BEP, l'auteur a pu dresser une typologie du rapport au savoir. Il distingue quatre formes (Jellab, 2015) qui sont transposables au cursus du bac professionnel. L'auteur distingue :

« un rapport pratique aux savoirs (l'élève reste plus centré sur les apprentissages professionnels, jusqu'à surestimer les périodes de formation en milieu professionnel, au détriment des savoirs généraux, voire de l'enseignement technologique) ; un rapport réflexif aux savoirs (l'élève valorise la réflexion devant les situations pratiques en vue d'en maîtriser les enjeux ; il peut aussi manifester un intérêt particulier envers les savoirs décontextualisés, indépendamment de leurs usages, comme moyens servant l'action); un rapport désimpliqué aux savoirs (il s'agit de l'expérience la plus tendue de quelques élèves de LP, faiblement ou pas mobilisés sur les savoirs, avec un absentéisme récurrent et des conflits relationnels) ; un rapport intégratif-évolutif aux savoirs (la capacité de l'élève à mettre en dialogue et en cohérence différents contenus enseignés, à ne pas opposer l'enseignement général et l'enseignement technologique et professionnel). »(p.84).

L'auteur précise que le rapport pratique au savoir prédomine pour les élèves suivant le cursus bac professionnel. Il existe donc un paradoxe pour ces élèves, qui à la fois formulent le souhait de poursuites d'études après le bac mais qui continuent après la réforme de 2009, à mettre en cause la forme scolaire classique (Bernard & Troger, 2015).

Ainsi le bac professionnel, à travers l'évolution de son curriculum est passé d'une formation préparant directement au monde professionnel à une formation plus standardisée, en trois ans, sur le modèle des autres filières, favorisant le goût pour la poursuite d'études supérieures, bien que les élèves accordent davantage d'importance aux savoirs pratiques dans le cadre de leurs apprentissages.

### **2.3.3 Conclusion partie 2**

Cette partie nous a permis d'avoir d'une part les clés de compréhension des différents concepts liés à notre questionnement. Ainsi en interrogeant les disciplines et

---

61 Source : Jellab,A. (2001). Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : une approche sociologique. L'homme et la société. 139, 83-102. p.91.

l'interdisciplinarité, nous avons mis en avant l'importance de la problématisation dans le cadre de projets interdisciplinaires. *Les éducations à*, à travers la notion de compétence ont permis de préciser la signification de « citoyen libre et responsable », au cœur de notre questionnement. Les questions socialement vives nous ont permis de contextualiser le cadre d'une éducation pour le développement durable et nos recherches nous ont conduit, encore une fois, à mettre l'accent sur l'aspect problématisation. De plus, à travers ces dernières, nous avons commencé à évoquer la didactique, qui est notre angle d'approche pour ce dossier.

D'autre part, dépassant le cadre conceptuel nous avons voulu explorer le champ des recherches en didactique, concernant l'éducation au développement durable, et ce, afin d'avoir des éléments supplémentaire de contextualisation . A travers notre tentative de synthèse de travaux récents de Lange (2014, 2015), nous avons essayé de montrer l'intérêt d'une méthodologie, favorisant une intelligibilité des pratiques sociales, permettant la construction d'un curriculum pour une éducation au développement durable au regard d'un intérêt ou non pour l'interdisciplinarité.

Enfin, appréhender historiquement le baccalauréat professionnel et interroger le rapport au savoirs des élèves nous a conduit à mettre en relief un paradoxe lié à l'objectif même du bac professionnel, à savoir l'injonction aux compétences professionnelles pour des jeunes qui, depuis la réforme 2009, envisagent massivement des études supérieurs. Notre questionnement fera peut être ressortir si ce paradoxe a été pris en compte ou non par les enseignants, dans la manière de dispenser les savoirs, à travers l'objectif de former des « *citoyens libres et responsables* » .

### **3.Méthodologie de recherche et déroulement**

**Comment l'interdisciplinarité inhérente à l'éducation pour le développement durable peut contribuer à ce que les élèves des filières bac professionnel deviennent « des citoyens libres et responsables » ?**

Nos recherches théoriques postérieures à l'élaboration de notre problématique nous confirme l'intérêt de notre questionnement du fait d'une transformation actuelle de l'école et de l'avancée des recherches actuelles sur le sujet. Ainsi interroger la mise en place d'un tel curriculum, au regard des différents concepts décrits en partie 2, dans un contexte développé en partie 1, nous amène, notamment dans le prolongement des recherches de

Lange (2014, 2015), qui remet en cause la possibilité d'une réelle interdisciplinarité scolaire, à interroger cette interdisciplinarité supposée, relative à l'EDD à partir du champ didactique, au regard des projets déjà élaborés.

### **3.1 Cadre épistémologique de notre recherche**

Notre posture d'apprenti chercheur nous amène à relativiser les propos qui suivent en ce sens ou nous n'avons pas le recul nécessaire pour avoir une vision précise des différents courants de recherche. Nous voulons néanmoins inscrire nos travaux dans un contexte épistémologique.

#### **3.1.1 Paradigme et démarche**

Nous situons notre recherche dans le paradigme constructiviste. En effet, nous acceptons l'idée que les éléments de réponses à notre problématique ne traduisent pas une réalité objective déterminée, mais s'inscrivent dans un schème d'interprétation d'une réalité locale socialement construite. Notre démarche est de type holistico inductive puisque au-delà d'apporter des éléments de réponses, notre enquête exploratoire nous a permis et va nous permettre de repreciser notre questionnement de départ au vu d'un approfondissement dans le cadre de notre Master 2.

#### **3.1.2 Notre enquête de type qualitative**

Notre démarche nous amène donc à choisir une enquête empirique de type qualitative. Nous choisissons de procéder à des entretiens semi directifs car le champs didactique de nos recherches nous demande, malgré la démarche exploratoire, d'analyser des données didactiques (et pas uniquement liées aux valeurs) et d'autre part notre expérience professionnelle, nous permet de ne pas explorer un terrain totalement inconnu.

Nous choisissons d'enquêter au moins sur deux lycées professionnels étant dans une démarche forte d'éducation au développement durable. Ce choix nous permet de ne pas analyser des données relatives à un savoir trop local, et de relativiser le contexte de l'enquête. Nous faisons le choix de nous entretenir avec au moins un enseignants impliqués dans la démarche d'EDD pour chaque établissement, afin de relever différents éléments de didactique relatifs à la notion d'interdisciplinarité, pour un même projet.

#### **3.1.3. Les biais possibles de notre méthodologie**

Une étude ( Bathes & Lange, 2018) nous semble pertinente pour évoquer la posture du

chercheur en EDD. En effet, le travail des auteurs a consisté à montrer que les chercheurs en EDD possèdent des représentations sociales différentes de l'EDD et que ces représentations influent sur leur posture de chercheur et donc sur leurs recherches. Ils ont ainsi catégorisé 6 postures différentes. Dans notre dossier, nous nous sommes appuyés sur des chercheurs en EDD, notre travail est donc influencé par leur posture, qui pourrait refléter en partie la notre. En partie car en tant qu'apprenti chercheur, notre posture est en cours de construction. A travers les références citées, notre recherche s'inspirerait d'une posture à la fois « critique » de l'EDD associée à celle de la construction « curriculaire » .

Concernant notre méthodologie, en parallèle de nos entretiens, nous devrions mettre en place une phase d'observation dans les établissements scolaires, afin de procéder à une analyse à la fois du curriculum mis en place mais aussi des élèves, ce qui permettrait en quelque sorte pondérer nos entretiens qualitatifs. En outre une analyse quantitative de nos entretiens permettrait de dégager ou étayer d'autres prolongements possibles pour cette étude. Notre activité professionnelle hors temps de formation ne nous permet pas d'avoir ce temps

Enfin pour revenir à la notion de posture, notre expérience professionnelle nous permet d'appréhender ce qu'est l'enseignement pour des bac pros dans un établissement scolaire, mais nous devons faire attention à ne pas généraliser notre représentation afin de laisser le plus possible la place à la prise d'information dans l'objectif d'obtenir un corpus de qualité à analyser.

Conscient de ces biais, nous avons contacté des établissements scolaires afin d'obtenir des entretiens. Quels établissements avons nous privilégié, quelles sont nos analyses ?.

## **3.2 Les entretiens dans notre recherche empirique**

### **3.2.1 Contexte des entretiens**

Pour notre étude, nous avons contacté des établissements scolaires proposant un cursus bac pro, ayant une dynamique d'EDD. Partant du postulat que des établissements labellisés sont garants de cette dynamique, nous avons choisi des établissements étant labellisés E3D<sup>62</sup> (label national) soit labellisés *établissement écoresponsable* (label proposé par la Région Auvergne Rhône Alpe complémentaire du label national), la

---

62 Le label Ecole ou Établissement en Démarche globale de Développement Durable « a été officiellement lancée par le ministère de l'éducation nationale le 29 août 2013 ». page internet :<http://eduscol.education.fr/cid78075/labellisation-e3d.html>

transversalité étant le moteur de ces 2 dispositifs<sup>63</sup>. Pour avoir plus de chances d'obtenir des entretiens nous avons sollicités à la fois des établissements publics ou privés. Nous avons sélectionné les établissements par rapport à deux listing d'établissement E3D trouvé sur le site site de l'académie de Lyon, Grenoble et sur le site *etablissement-ecoresponsable.auvergnerhonealpes.fr/* . Le choix des établissements contactés s'est fait au hasard.

Nous avons abordé les établissements par un premier contact téléphonique, puis par mail puis à nouveau par contact téléphonique. Sur 14 établissements contactés, nous avons deux réponses négatives par mail, une réponse négative d'un établissement par téléphone suite à l'abandon du projet pour cause d'un enseignant moteur parti à la retraite. Nous avons eu deux réponses positives (deux enseignants de deux établissements différents), l'une directement après l'envoi du mail (copie en annexe, l'autre après un deuxième contact téléphonique suite à l'échange de mail.. Les autres établissements n'ont pas donné suite. Il est à noter que le mois de Mai est une période chargée pour les enseignants puisque nous somme en pleine préparations des examens. Nous avons privilégié l'entretien téléphonique puisque les établissements sont éloignés du lieu de vie de l'apprenti chercheur. (au moins 50km).

### 3.2.2 Analyse des entretiens

Nous procéderons à une analyse thématique individuelle de nos entretiens. Une fois les thématiques trouvées nous tâcherons d'en approfondir le sens afin de dégager des pistes de travail.

#### 3.2.2.a .Analyse thématique de nos entretiens

- entretien n°1

Thème évoqués	Extraits	Analyse préalable
La description des projet d'EDD	<p><b>Premier projet :</b>  <i>«j'ai, heu commencé par une sensibilisation via des affiches publicitaires de la WWF (/). Et j'ai interrogé, questionné les élèves sur l'environnement, qu'est ce que l'environnement, heu,heu au travers de ces images, puisque donc je suis prof d'art, fallait que je sensibilise via un médium, c'était, c'était celui de, de la</i></p>	<p>Démarche pédagogique, recueil des représentations initiales des élèves</p>

63 Ce label « atteste (...) de la façon dont l'établissement s'inscrit dans son territoire et dans le monde. Il incite à un travail en équipe entre les différents acteurs de l'établissement et les partenaires » page internet :<http://draaf.auvergne-rhone-alpes.agriculture.gouv.fr/Labelisation-lycee-ecoresponsable>

	<p><i>publicité. Donc c'était un état des lieux de ce qu'ils connaissent »</i></p> <p><i>« on est parti sur l'idée heu, vous connaissez adopte un mec, le site internet heu ? (...)Et en fait on est parti sur ce heu, on est parti sur un slogan qui s'appelle adopte un pull et l'idée c'était adopter un pull plutôt que d'augmenter son, son chauffage ».</i></p> <p><i>« Donc cette année heu, ha oui pis, on a eu aussi fait appel à une intervention d'une association qui s'appelle i-graine, qui est venue heu expliquer un petit peu heu ben le cheminement d'un vêtement heu dans le monde, par exemple ce que le jean a comme impact environnemental pour aussi sensibiliser les élèves à ça donc ya eu 3 interventions de cette heu cette pers heu cette association. »</i></p> <p><b>Deuxième projet</b></p> <p><i>« j'ai travaillé avec une fille qui faisait de l'impression textile végétale, avec des végétaux, pariel les élèves ont fait un expérience avec un artiste, ils ont fait des emprunts de plantes, ils ont fait des ils se sont aperçus que le jus des plantes, le tanin des plantes pouvait donner des couleurs donc on a fait les, les encres heu print, éco print ça s'appelle, sur des textiles. Voilà, on récolté heu,j'leur ai montré, ON leur a montré que il fallait pas aller en montagne pour trouver des végétaux qui pouvaient avoir de jolies formes, de jolies couleurs, ça pouvait se trouver dans l'jardin du lycée »</i></p>	<p>D'après la typologie de Sauve et Fortin Debart(i.e partie 1) ce projet correspond à une action pour l'environnement.</p> <p>De plus nous serions dans une approche positiviste plutôt que liée à une démarche d'investigation</p> <p>Éducation par et dans l'environnement, approche interprétative</p>
L'interdisciplinarité	<p><i>« Heu l'interdisciplinarité heu n'est pas vraiment effective, jdirais. C'est sur l'impulsion de l'intendante de mon établissement qui a découvert que l'on pouvait heu labelliser notre établissement en établissement développement durable, et moi j'étais déjà très sensibilisée à cette question »</i></p> <p><i>« Ce dont jm'aperçois c'est que les élèves sont comprimés dans un emploi du temps, qui ne facilite pas et l'échange et l'investissement dan un projet heu parce qu'ils sont saucissonné une de français, une heure de maths, heu au sein »</i></p> <p><i>« on a pas un chef d'établissement qui coordonne tout ça, qui donne un peu de</i></p>	<p>Projet impulsé par une ou deux personnes, sans être interdisciplinaire.</p> <p>La forme scolaire classique liée aux disciplines est un frein à la mise en place de projets</p>

	<i>cohérence, et qui donne un élan, parce qu'il y a des initiatives environnementales qui sont données »</i>	Il y a un manque d'organisation structurelle pour mettre en place une démarche interdisciplinaire
Choix des contenus d'enseignement	<p><i>« Enfin jme suis servie du projet et j'ai pris des éléments du programme (...)Par exemple heu analyser une aff heu analyser une oeuvre, analyser une affiche, ben c'est dans le programme des arts ; Heu produire, créer heu une œuvre, ben ça on l'a fait avec le photographe »</i></p> <p><i>« bon moi je travaille toujours par projets, je suis convaincue que c'est quelque chose qui porte et les élèves et le enseignant et qui crée heu un lien fort heu entre les apprentissages, les enseignants et les élèves ».</i></p> <p><i>« mon avis tout ce qu'on enseigne est transdisciplinaire sur le principe que forcément heu ça fait appel à plusieurs disciplines »</i></p>	<p>Démarche de pédagogie de projet</p> <p>Rapprochement avec la démarche( et non l'investigation) multi référentielle de Lange (i.e partie 2)</p>
Evaluation des élèves	<p><i>« Heu donc en fait oui l'évaluation elle a été portée sur les exercices que j'ai mené avec les élèves, donc ptit à ptit j'évaluais heu, quand on a fait le pictogramme heu, quand on a fait les photos, heu le projet photo, j'ai évalué de façon ponctuelle. Heu j'ai évalué aussi sur heu la présence des élèves, leur investissement et la façon dont ils se sont impliqués dans le projet, c'est plus une évaluation de savoir être ».</i></p> <p><i>« Et puis, et puis l'évaluation finale ça va être en fin d'année là en, au mois de juin ils vont passé leur bac et leur dossier porte sur un ptit peu tout ça ».</i></p>	<p>Evaluation formative, , probablement sommative, pas uniquement lié un contenu de connaissances à acquérir</p> <p>et certificative</p>
Conception pédagogique de l'enseignante	<i>« Maintenant c'est ce que je fais. Jm'en fout qu'ils retiennent qui est Matisse, mon objectif c'est heu que, on a passé un moment ensemble, on va passer 3 ans ensemble, dans leur vie et dans ma vie heu et je vais les croiser et il faut que je leur apport quelque chose pour eux, que ça les construisent eux . C'est ça maintenant que je vise. C'est plus du tout la</i>	Importance du savoir être, en lien avec la notion de libre et responsable

- Bilan de ce premier entretien

La répondante a 43 ans , enseigne depuis 17 ans les arts appliqués pour différents cursus bac pro (ARCU, ASSP, Cuir et sellerie). L'entretien, d'une durée de 1H07 (environ 30 min retranscrites) s'est fait par téléphone, notamment par Whats'up, sous sa demande. Cet entretien nous permet de questionner l'interdisciplinarité effective dans ce genre de projet et le fonctionnement par projet dans l'enseignement, notamment en terme de valeurs à transmettre. L'enseignante nous apparaît comme dynamique car malgré son heure hebdomadaire de cours avec les classes, elle est à l'initiative de nombreux projets et au moins deux dans le domaine de l'éducation à l'environnement et au développement durable. Ils correspondent à la fois à une éducation pour l'environnement et une éducation par et dans l'environnement (Typologie Sauvé, Fortin Debart, partie 1). Pour l'enseignante, les projets d'EDD ne sont pas déroulés de manière interdisciplinaires, il existe une réelle difficulté de mise en place de l'interdisciplinarité pour deux raisons : à la fois par manque de coordination générale des projets au sein de l'établissement et aussi à travers une forme scolaire trop axée sur les disciplines. L'enseignante valorise la mise en place de projets pour ses enseignements ce qui lui permet de toucher à plusieurs disciplines au cœur même de son enseignement, les élèves faisant références aux savoirs acquis en Histoire Géo et en Sciences. Malgré l'importance de la mise en place de projets, nous n'avons pas trouvé d'éléments nous permettant d'illustrer une véritable démarche d'investigation des élèves caractéristique de la pédagogie de projet. Nous avons plutôt trouvé des éléments directifs comme par exemple « ON leur a montré que » Nous pouvons l'expliquer peut être par le peu d'heures consacrées aux arts appliqués. Néanmoins, à travers l'échange, l'enseignante favoriserait l'utilisation de plusieurs références disciplinaires, dans une démarche de projet d'EDD, et donc l'émergence d'îlots de rationalités chez ses élèves. Enfin concernant la formation du « citoyen libre et responsable » l'enseignante procède à des évaluations « ponctuelles » à différents moments du projet. Elle n'évalue pas uniquement les savoirs mais aussi l'investissement dans le projet. De plus, elle accorde une grande importance à adapter des éléments du programme dans le cadre d'une dynamique de projet. Cette dynamique de projet aurait comme principal objectif, à travers les échanges qui se mettent en place, de faire passer des valeurs qui seraient liées à la liberté et la responsabilité, ce que les institutions, dans

leur organisation formelle permettrait plus difficilement.

- Entretien n°2

Thèmes évoqués	Extraits	Analyse préalable
La descriptions des projets d'EDD	<p>« on a travaillé d'abords sur le gaspillage, l'idée c'était d'leur montrer que heu en évitant le gaspillage »</p> <p>« pour les première, les premières on a travaillé, on a fait quoi, on a travaillé avec eux sur les, on a fait des produits ménagers heu écologiques (/) »</p> <p>« on travaillait sur les écogestes qui pouvaient avoir lieu à la MFR, en stage ou bien chez eux, heu sur les différents, différents techniques, moyens d'économiser les ressources heu en général, les différentes ressources, l'eau , l'électricité, heu l'énergie. »</p>	<p>D'après la typologie de Sauve et Fortin Debart(i.e partie 1) ces projets correspond à une action pour l'environnement</p>
Organisation du travail entre les disciplines	<p>« Heu donc voilà chaque matière, heu chaque enseignant va faire son, son plan de formation, en fonction de sa matière, en fonction du thème. Vous voyez ? »</p> <p>« <b>Moi</b> : Donc y a un travail en amont qui a été fait en réunion d'équipe,avant la rentrée, c'est ça ?</p> <p><b>Répondant</b> : Voilà, exactement, donc c'est ce travail là qui nous a permis de dégager les objectifs puis les, les moyens pour y arriver et ensuite c'est chaque enseignant qui, qui va développer à partir de là se séquences ou ses plans de séquence pour arriver alors heu souvent on a le résultat final heu alors ça peut être heu, ça peut être une affiche de sensibilisation dans une matière et puis dans l'autre ça peut être la mise ne place concrète du compostage par exemple heu, chaque matière aura, quasiment chaque matière donnera lieu à un rendu de production. »</p> <p>« Oui, c'est un thème qui revient chaque</p>	<p>Choix d'un thème d'étude décliné en différentes matières Travail pluridisciplinaire plutôt qu'interdisciplinaire.</p> <p>Importance d'une préparation entre enseignants pour un travail entre les disciplines</p> <p>Production finale, caractéristique de la pédagogie de projet</p>

	<p><i>année et que toutes les classes abordent. En fait de toute façon les thèmes ils sont abordés par toutes les classes heu pas forcément d'la même, jamais d'la même façon et, et heu mais ce sont des thèmes qui heu voila, qui vont être transversales à tout heu à toutes les autres formations ».</i></p> <p><i>« quand ils nos ramène leur plan d'étude, quand ils reviennent d'une session de stage, heu ce qui revient souvent dans leur conclusion et puis dans leurs dire, c'est qu'ils on DÉCOUVERT quelque chose, heu ils ont pu faire des découvertes par eux même, donc ça les intéresse vachement enfin ça, heu ils font ce travail là assez sérieusement, le plan, le travail d'étude, heu et ça leur permet de faire des découvertes par eux même »</i></p>	<p>pérennisation des projets écoresponsables</p> <p>Démarche d'investigation via le plan d'étude</p>
Évaluation des élèves	<p><i>« Alors heu l'évaluation elle se fait avec le plan d'étude déjà. La on a une évaluation . Les autres travaux qui sont faits peuvent donner lieu parfois aussi à des évaluations. Par exemple quand je vous disais qu'on leur faisait faire heu des supports de communication heu ou de sensibilisation , ben ça peut nous arriver de noter ces travaux là par exemple. »</i></p> <p><i>« Heu ça permet aussi aux maitres de stage de voir ce que les jeunes font à la MFR, ça permet aux jeunes de donner du sens à ce qu'ils font en stage aussi, de trouver du sens à ça et aussi à la MFR, donc comprendre pourquoi heu à la MFR on composte nos déchets. »</i></p>	<p>Évaluation formative et probablement sommative ponctuelle à travers entre autres le plan d'études.</p> <p>Le plan d'étude favorise les savoirs être à travers les liens stage, famille MFR.</p>

- Bilan de ce deuxième entretien

Le répondant a 28 ans, dispense des cours de physique chimie et biosport pour un bac pro SAPAT, aide à la personne en MFR. Il a 1 ans et d'ancienneté et est titulaire d'un Master professionnel aménagement et développement durable spécialité espaces ruraux et développement local. L'entretien, enregistré, s'est fait par téléphone et d'une durée de 40 minutes. Environ 30 minutes ont été retranscrites. Le répondant était dans

l'établissement scolaire lors de l'entretien. Cet entretien nous permet d'analyser un travail fait entre différentes disciplines, relatives à plusieurs projets d'éducation au développement durable. Pour mettre à bien la collaboration entre les disciplines, l'établissement utilise deux moyens. Tout d'abord le travail de pré-rentrée qui va permettre de définir des thèmes (en général mensuel de travail et la déclinaison de ces thèmes par les enseignements disciplinaires. Et ensuite le plan d'étude, qui va permettre une démarche d'investigation de l'élève, à la fois en milieu professionnel, familial et aussi via l'établissement (notamment lors de son élaboration). Nous ne percevons pas dans le discours le phénomène de problématisation inhérente à l'interdisciplinarité. De plus le répondant précise que « *chaque enseignant va faire son plan de formation, en fonction de sa matière* ». Ce cloisonnement des contenus nous permet de soutenir que l'interdisciplinarité décrite pour les projets d'EDD correspond davantage à une forme de pluridisciplinarité.

Néanmoins il nous paraît intéressant d'évoquer l'outil plan d'étude. Le formateur le prépare avec les élèves dans le but de permettre une démarche d'investigation sur le lieu de stage donc de permettre d'être moteur de son apprentissage. Lorsque nous posons la question du regard des élèves sur ces projets et de l'évaluation, le répondant, évoque l'évaluation formative du plan d'étude et insiste sur la « cohérence » des apprentissages à travers le plan d'étude : « *Heu ça permet aussi aux maîtres de stage de voir ce que les jeunes font à la MFR, ça permet aux jeunes de donner du sens à ce qu'ils font en stage aussi, de trouver du sens à ça et aussi à la MFR, donc comprendre pourquoi heu à la MFR on composte nos déchets* ». Nous supposons donc que le plan d'étude est perçu comme un levier de compréhension d'une démarche de EDD qui s'inscrit dans le cadre d'une citoyenneté permettant de devenir « libre et responsable » au sens que nous donnions plus haut. Ainsi la compréhension de la démarche permettrait d'influer sur les savoirs être. Pour ce faire elle doit s'élaborer dans et hors forme scolaire. Nous pondérons notre propos en précisant que les projets d'EDD cités appartiennent à la typologie des éducations pour l'environnement ayant pour objectif le changement de comportement. Même s'il y a investigation, il ne nous semble pas apparaître d'éléments favorisant la confrontation d'idée sur des questions socialement vives liées au développement durable. Il nous apparaît seulement un outil (le plan d'étude) favorisant la compréhension de l'utilité des gestes « écoresponsables » du quotidien.

### 3.2.3 Discussion

De ces deux entretiens il ressort deux éléments importants qui pourraient correspondre à des pistes de travail pour la suite de notre recherche:

Tout d'abord il semble difficile de mener une véritable interdisciplinarité pour les projets d'EDD au sein des établissements scolaires. Dans les deux cas la forme scolaire rendrait difficile cette interdisciplinarité et ce raison du cloisonnement des matières (hypothèse 1). De plus l'entretien numéro 1 évoque l'importance de la motivation des enseignants pour monter des projets d'EDD sans toutefois mentionner l'intérêt de l'interdisciplinarité. Enfin la notion même d'interdisciplinarité peut être perçue différemment chez les enseignants (hypothèse 2). Dans nos entretiens nous avons vu qu'elle pouvait se confondre avec la pluridisciplinarité.

Ensuite la plupart des projets cités sont caractéristiques des éducations pour l'environnement (lutte contre la gaspillage énergétique et alimentaire). Or nous pensons que ces éducations ne permettent que partiellement de répondre à l'objectif de devenir des citoyens libres et responsables puisque elles ne favorisent pas le développement de l'esprit critique. En effet favoriser les bons comportements ne laisse pas le choix du comportement. Dans ce contexte, comment inclure le débat, l'investigation qui sont les outils pour répondre à l'objectif de de venir libre au sens de développer un esprit critique, et responsable. Ces constats nous conduisent à questionner les projets d'éducation à l'environnement sous deux angles : d'une part l'approche positiviste des éducations pour l'environnement serait privilégiée parce qu'elle serait plus facile à mettre en place dans le cadre de la forme scolaire classique (hypothèse 4). D'autre part nos entretiens semi directif malgré l'expérience différente de chacun des répondants en terme de développement durable, ne permet pas de nous indiquer si la qualification des enseignements pourrait influencer sur le type de projet mis en place. Néanmoins puisque notre démarche sur le terrain ne s'est limité qu'a 2 entretiens, il nous semble pertinent de poser comme piste de recherche que la représentation, le rapport personnel et la connaissance de l'environnement sont des facteurs qui pourraient influencer sur le type d'éducation qui va être envisagé pour un projet d'éducation au développement durable. Ainsi nous pourrions croiser à la fois une analyse liée au fonctionnement de l'établissement à une analyse liée au curriculum réel du développement durable davantage lié aux personnes.

Enfin évoquons les limites de notre recherche. Une phase d'observation et d'analyse sur les établissements dans lesquels exercent les répondants nous aurait permis d'étayer d'avantage nos questionnement et hypothèses dans la partie ci dessus, notamment au regard du rapport au savoir des élèves. De plus 2 entretiens ne sont pas suffisante pour notre recherche selon nous, car d'une part nous avons interrogé des enseignants qui fonctionnaient dans des structures ayant une organisation différente, ce qui ne nous permet pas de supposer si les informations recueillies sont influencées par ces organisations (la savoir est de fait devenu trop local si l'on considère l'importance du facteur deux organisations différentes) et d'autres part nous aurions pu découvrir d'autres projets d'EDD nous permettant d'élargir notre analyse.

## **4 Conclusion générale**

Pour l'élaboration de ce dossier nous avons axé une grande partie de notre travail d'une la définition de nombreux termes inhérents à notre problématique. Nous devons aller en ce sens puisque la plupart des termes employés pouvaient avoir plusieurs significations ou tout du moins ne pas en avoir d'assez précise. Ce travail nous a permis de faire ressortir des éléments d'appuis pour notre analyse qualitative. D'autre part nos entretiens nous ont permis de faire ressortir des pistes de travail pour l'approfondissement de notre dossier. Toutefois la fiabilité de des analyses de notre recherche de terrain se trouve pondérée par un manque d'analyse du terrain. Ainsi même si nous avons pu dégagé des axes de travail pour la suite du dossier, il nous faudra peut être par commencer à étayer notre démarche qualitative et donc les pistes à suivre pour notre recherche, par d'autres analyses en provenance du terrain.

## **Bibliographie**

Alpe, Y., Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement: comment légitimer des savoirs incertains ? Les dossiers des sciences de l'éducation. Les sciences et les crises contemporaines. 33-44. Repéré à <https://journals.openedition.org/dse/95>

Alpe, Y., Legardez, A. (2012). Le curriculum sournois du développement durable : l'exemple de l'usage de certains concepts économiques, Actes du Colloque International francophone : Le développement durable : débats et controverses, 15-16 décembre 2011, université Blaise Pascal, Clermont Ferrand. En ligne <http://www.oeconomia.net/private/colloquediufm/30.colloquedd-alpe-legardez.pdf>

Arduino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. Pratiques de formations-analyses, 25-26. Repéré à <http://www.arianesud.com/content/download/779/3076/file/ARDOINO%20approche%20multireferentielle%20educatives%20et%20formatives%201993.pdf>

Audigier, F. (2012). Les éducations à...Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse. Recherches en didactiques, 13, 25-38. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2012-1-page-25.htm>

Barthes, A., Lange J. (2018). Développement durable, postures et responsabilité sociale des chercheurs en éducation. Recherches en éducation, Université de Nantes. 31, 92-109 Repéré à : <https://hal.umontpellier.fr/hal-01694989/document>

Bernard, P., Troger, V. (2015). Les lycéens professionnels et la réforme du bac pro en trois ans : nouveaux contextes, nouveaux parcours ? Formation Emploi, 131, 23-40.

Berryman, T., Brunelle, R., Sauvé, L. (2003). Environnement et développement : la culture de la filière ONU. Repéré à : [http://www.revueere.ugam.ca/PDF/Volume4/03\\_Sauve\\_L\\_et\\_al.pdf](http://www.revueere.ugam.ca/PDF/Volume4/03_Sauve_L_et_al.pdf)

Chartier, A. (2013). Les disciplines scolaires : entre classification des sciences et hiérarchie des savoirs. *Hermes la revue*, 66, 73-77. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2013-2-page-73.htm>

Coquide, M., Lange, J-M. (2010). Education à l'environnement en France : éléments de situation et questions curriculaires. Hal, archives ouvertes. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00526082/document>

Debart, C., Simmoneaux L., Lebeaume, J. (2007), La formation des enseignants dans le cadre de l'éducation au développement durable: problèmes didactiques», *Éducation relative à l'environnement*, Vol. 6. 119-136.

Euzen, A., Eymard, F.(2013). Le développement durable à découvert, CNRS Edition. Repéré à : <http://books.openedition.org/editions-cnrs/10570>

Fabre, M.(2014). Les éducations à. *Education et socialisation*, 36, dossier n°1, les éducations à...et le développement de la pensée critique, les « éducations à » problématisation et prudence. Repéré à : <https://journals.openedition.org/edso/875>

FORTIN-DEBART, C.(2008). Analyse des actions d'ÉEDD mises en œuvre dans l'enseignement scolaire. In F. Grumiaux & P. Matagne (dir.). *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire : de la réflexion aux pratiques éducatives et de formation*, vol. 1, Éducation et formation. Paris : L'Harmattan, p. 69-86.

Frigul, N., Sulzer, E.(2015). Introduction : Bac pro : des paradoxes d'hier aux incertitudes d'aujourd'hui. *Formation emploi*, 131. Repéré à <http://formationemploi.revues.org/4445>

Garniez, C., Sauvé, L.(1999). « Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement – Conditions pour un design de recherche ». *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 1, pp. 65-77. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/7100/>

Girault, Y.,Sauvé,L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation au développement durable ; Croisements, enjeux et mouvances. *Aster*, 46, 1-21. Repéré à <http://journals.openedition.org/ere/333>

Girault, Y., Zwang, A. (2012). Quelle(s) spécificité(s) pour l'éducation au développement durable (EDD). *Spirale*, 50, 181-195. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/spira\\_0994-3722\\_2012\\_num\\_50\\_1\\_1099](https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2012_num_50_1_1099)

Girault, Y., Fortin-Debart, C. (2006). Etat des lieux et des perspectives en matière d'éducation à l'environnement à l'échelle nationale. Repéré à :[www.espace-ressources.uqam.ca/images/.../Y.GIRAULT.pdf](http://www.espace-ressources.uqam.ca/images/.../Y.GIRAULT.pdf)

Jégou, A. (2007). Les origines du développement durable. *L'information géographique*, 71, 19-28. doi :10.3917/lig.713.0019 .

Jellab, A. (2001). Le sens des avoirs chez les élèves de lycée professionnel : une approche sociologique. *L'homme et la société*. 139, 83-102. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-l-homme-et-la-societe-2001-1-page-83.htm>

Lange, J-M. (2014). Éducation au développement durable : intérêts et limites d'un usage scolaire des investigations multiréférentielles d'enjeu. *Éducation et socialisation, les cahiers du CERFEE*, 36. Repéré à <http://journals.openedition.org/edso/959>. DOI : 10.4000/edso.959.

Lange, J-M. (2015). Education et engagement : la participation de l'école à relever les défis environnementaux et de développement. *Éducation relative à l'environnement. Regards, recherches, réflexions*, 12. <http://journals.openedition.org/ere/441>.

Lange, J-M. (2011). Éducation au développement durable : éléments pour une problématisation de la formation des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, hs 1,(3), 71-85. doi:10.3917/cdle.hs01.0071.

Latour, B. (2004). *Politiques de la nature, Comment faire entrer les sciences en démocratie ?* Paris :La Découverte.

Lebeaume,J. (2012). Effervescence contemporaine des propositions d'éducatons à...Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir. *Spiral*, 50,11-24. Repéré à : [http://www.persee.fr/doc/spira\\_0994-3722\\_2012\\_num\\_50\\_1\\_1085](http://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2012_num_50_1_1085)

Lebrun, P. (2015). La responsabilité. *Empan*, 99,(3), 105-109. doi:10.3917/empa.099.0105.

Legardez,A., Simonneaux,L. (2006) L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives. ESF editeur, Paris.

Meunier,O.(2004). Education à l'environnement et au développement durable ? Les dossiers de la veille. INRP.

<https://www.cairn.info/revue-questions-de-communication-2011-1-p-171.htm>

doi:10.4000/questionsdecommunication.2661. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-questions-de-communication-2011-1-p-171.htm>.

Sauvé, L. (1998-1999). Pour une ERE réflexive. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, vol. 1, p. 7-10.

Sauvé, L. (1998). L'éducation relative à l'environnement – Entre modernité et postmodernité : Les propositions du développement durable et de l'avenir viable.

Vivien,F. (2003). Jalons pour une histoire du développement durable. *Monde et développement*, 121, 1-21. doi :10.3917/med.121.0001

Vaillancourt, J.-G. (2002). Action 21 et le développement durable. *Vertigo*,3, repéré à <https://journals.openedition.org/vertigo/4172>

# Annexes

## Notre grille d'entretien, (d'après notre cours)

<p><b>Renseignements généraux sur le répondant</b></p>	<p>En dehors de l'entretien :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-nom, prénom</li> <li>-âge</li> <li>-expérience professionnelle</li> <li>-formation sur le développement durables</li> <li>-expériences complémentaires cap couture floue (sur mesure)</li> <li>-type de classe bac pro toute filière 5 filière bac pro 2 cap et 1 troisième prépa pro. Bc arcu (accueil) commerce cce, assp santé personne, bac pro cuir et sellerie, cap coiffure, agent3 eme polyvalent restauration</li> </ul>
<p><b>Contexte</b></p>	<p>Grille d'entretien auprès d'enseignants en bac pro, ayant participé à la mise en place de projets d'EDD interdisciplinaires</p>
<p><b>Objectifs</b></p>	<p>Les questions suivantes visent à recueillir les éléments qui, après analyse, permettront de mieux comprendre le rôle de l'interdisciplinarité dans un projet éducatif de développement durable, ayant pour but de rendre les élèves libres et responsables</p>
<p><b>Informations transmises par l'enquêteur, avant le début de l'entretien</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-présentation du cadre institutionnel de l'étude</li> <li>-présentation générale du sujet d'étude, sans précisions sur le cadre théorique, la question de recherche ou l'hypothèse adoptée</li> <li>-rappel du respect de l'anonymat</li> <li>-demande d'autorisation d'enregistrement après explications sur le traitement des données</li> </ul>
<p><b>Thématiques abordées et prolongement possible</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pouvez vous décrire un projet interdisciplinaire d'EDD mis en place au sein de l'établissement ainsi que ses acteurs?</li> <li>-Comment s'est déroulé le travail interdisciplinaire ?</li> <li>-Comment les contenus d'enseignements ont été pensés dans le cadre de ce projet ?</li> <li>-Quel regard les jeunes portent ils sur ce projet ?</li> <li>-En quoi ce genre de projet a permis des évolutions comportementales chez les élèves ?</li> </ul> <p><u>Prolongement possible :</u>          Y a t il eu des formes d'évaluation spécifique?          Y a-t il eu des prolongements pour ce projet ?</p>

## **COPIE DU MAIL ENVOYE AUX ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES**

Bonjour,

ancien enseignant en MFR et actuellement en reprise d'étude pour un master 1 en science de l'éducation via le Cned et l'université de Rouen, je rédige actuellement un mémoire sur l'interdisciplinarité inhérente aux projets de développement durable en bac pro.

Votre établissement est labellisé établissement écoresponsable.

Dans le cadre de mon travail, je cherche à m'entretenir avec au moins 2 enseignants de votre établissement ayant travaillé sur ce genre de projet. Les entretiens sont anonymes et d'une durée d'environ 30 min, ils peuvent se faire par téléphone. Ces entretiens me permettent d'avoir un contenu à analyser au regard de mon dossier de recherche.

Serait il possible de m'entretenir cette semaine ou début de semaine prochaine avec les enseignants. Votre créneau sera le mien.

Cordialement,  
Igor Hensel  
06 88 83 86 86

## **ENTRETIENS**

**L'objectif de ces entretiens est d'obtenir des informations à analyser à propos des projets interdisciplinaires mis en place dans l'établissement et de les mettre en lien avec l'objectif de devenir un citoyen libre et responsable ».**

### **Entretien numéro 1 :**

**Contexte :** un lycée professionnel public labellisé E3D. La répondante a 43 ans , enseigne depuis 17 ans les arts appliqués pour différents cursus bac pro (ARCU, ASSP, Cuir et sellerie). L'entretien, d'une durée de 1H07 s'est fait par téléphone, notamment par Whats'up, à la demande de la répondante et enregistré simultanément. L'entretien s'est fait le jour de la pentecôte, l'enseignante était donc chez elle. Environ 30 minutes sont retranscrites ci dessous :

### **La transcription :**

**Moi : Pouvez vous décrire un projet interdisciplinaire d'EDD auquel vous avez participé au sein de l'établissement ainsi que ses acteurs?**

**Répondante :** « Alors, donc, heu, un projet auquel j'ai participé, donc moi je suis

professeur d'arts appliqués (attente) en lycée professionnel. J'avais déjà fait des projets auparavant avec des élèves et la heu, j'étais un peu seule et là mon intendante m'a, m'a accompagné dans ce projet puisqu'on avait un financement. Donc heu on a choisi heu , j'ai choisi une classe qui est une classe heu de seconde heu ASSP c'est à dire soin à la personne. Et, le, le projet a démarré en 2015, 2016. Notre heu, l'objectif de cette sensibilisation d'abord c'était de faire comprendre heu aux élèves heu que, ben que notre planète était en danger, donc heu, j'ai, heu commencé par une sensibilisation via des affiches publicitaires de la WWF (/). Et j'ai interrogé, questionné les élèves sur l'environnement, qu'est ce que l'environnement, heu,heu au travers de ces images, puisque donc je suis prof d'art, fallait que je sensibilise via un médium, c'était, c'était celui de, de la publicité. Donc c'était un état des lieux de ce qu'ils connaissaient, on a parlé de la COP21 parce que à cette période la c'était (mot inaudible) de la COP 21,

**Moi:**Mmm

et puis ils avaient quand même fait des liens parce que heu en histoire géo, ils avaient un professeur d'histoire qui leur avaient parlé un petit peu heu et géographie aussi qui leur avait parlé un ptit peu d'environnement. Et donc heu, l'idée c'était heu on s'est avec la ,comment dire, avec l'intendante (silence), on est parti sur l'idée heu, vous connaissez *adopte un mec, le site internet heu ?*

**Moi :** Ha non pas...ok(rire)

**Répondante:** Un site internet heu de rencontre,

**Moi :** ok

**Répondante :**Et en fait on est parti sur ce heu, on est parti sur un slogan qui s'appelle *adopte un pull* et l'idée c'était adopter un pull plutôt que d'augmenter son, son chauffage.

**Moi :** ok

**Répondante :** On trouvait ça rigolo

**Moi :** oui c'est génial.

**Répondante :**Du coup on a, voila,on a, on est passé par le biais un peu rigolo, donc les élèves ont découvert ce site de *adopte un mec*, donc le principe adopte un garçon,voila c'est les filles qui choisissent, et la adopte un pull et heu ben heu c'est à dire que c'est des gens qui deviennent acteurs, qui décident d'adopter un pull pour heu faire un geste pour

l'environnement. Donc ça c'était notre idée. Donc les élèves ont créé à partir de cette idée là un pictogramme, un petit pictogramme, qui heu, qui en fait était un petit macaron heu qu'on imaginait heu, donner aux gens qui heu adopteraient un pull pour cet événement. Donc je précise, donc on a créé d'abord un petit macaron, un autocollant, et l'année d'après, 2016-2017, on continue le projet ET heu on a fait intervenir un photographe japonais pour faire une campagne publicitaire heu sur adopte un pull et que dans le lycée en fait on fasse une grosse campagne publicitaire, avec ce slogan là, t'adopte un pull et tu fais un geste pour la planète, et on devait récolter plein de pulls, afin de heu de créer des doudous avec ces pulls en fait on voulait recycler ces pulls et on s'était même dit avec l'intendante, on devrait couper le chauffage ce jour là pour qu'tout l'monde mette son pull, mais bon on l'a pas fait, on a pas été jusqu'au bout, donc on a fait heu, donc en février 2017 on a, donc le photographe japonais est un photographe qui a eu plusieurs projets avec les élèves donc on a, on a pu être financé par des dispositifs culturels et donc on a fait des photos en noir et blanc très belles heu ou le pull, un pull est mis en scène et le pull heu donne une petite phrase du type heu si tu veux protéger ta planète adopte un pull enfin voilà, on a fait un petit slogan. On a récolté des pulls au lycée (silence) et à chaque personne qui donnait un pull on donnait un macaron heu avec pictogramme (/). Heu voilà ça s'est arrêté là parce que, parce que n'ayant qu'une heure d'art appliqué avec mes élèves heu,

**Moi :** Ha oui c'est sûr.

**Répondante :** C'est pas énorme. Et donc cette année 2017/2018 on a poursuivi, donc j'ai poursuivi avec une autre classe, donc là j'avais gardé la seconde heu la seconde et la première, et là avec une autre classe, avec tous les pulls qu'on a récolté, on a fait l'étape fabrication de doudou. Et la heu ce qu'on va faire, c'est à la fin de l'année, là on les a presque terminés, j'espère qu'on pourra les exposer cette année sinon l'année prochaine.

**Moi :** oui

**Répondante :** Et on créera, l'idée c'est de créer une journée adopte un pull, c'est à dire que ces doudous seraient là pour montrer ben ce qu'on a pu fabriquer avec ces pulls(/), et on voudrait pérenniser cette action, c'est à dire que chaque année il y a une journée adopte un pull, tout le monde amène un pull heu à recycler et voilà (/), alors après on les donnerait aux émmaüs (inaudible).

**Moi :** Et

**Répondante :** Donc pour sensibiliser les élèves heu y avait pas que la campagne heu

publicitaire hein, on a aussi heu, la classe qui avait heu mené ce projet, est passée dans toutes les classes et a communiqué au sujet de ça, c'est à dire voilà heu, à telle date on va récolter des pulls heu, voilà notre démarche, on a écrit un petit texte (silence). Voilà mais j'ai, en tant qu'interdisciplinarité, heu j'aurais ça na pas été possible, j'ai pas pu heu,ptet l'année prochaine, j'ai pas pu heu fédérer plus que ça les enseignants autour de moi.

**Moi** : d'accord

**Répondante** : C'est surtout l'intendante et heu moi.

**Moi** : Et le professeur d'hist...

**Répondante** : Mais ça (/). Ben le professeur d'histoire il était après sur son programme donc c'était un peu compliqué.

**Moi** : D'accord

**Répondante** : Donc cette année heu, ha oui pis, on a eu aussi fait appel à une intervention d'une association qui s'appelle i-graine, qui est venue heu expliquer un petit peu heu ben le cheminement d'un vêtement heu dans le monde, par exemple ce que le jean a comme impact environnemental pour aussi sensibiliser les élèves à ça donc ya eu 3 interventions de cette heu cette pers heu cette association.

**Moi**: D'accord

**Répondante** : Qu'on a reconduit encore cette année.

**Moi** : Ok. Et ça a été mis en, cette sensibilisation là, est ce qu'il y a eu une trace de ça ou c'était plus au sein de la classe ou c'est resté à l'intérieur de la classe ou y a eu une communication heu,

**Répondante** : Ouai c'est resté au sein de la classe (Silence)

**Moi** : d'accord, trop bien.

**Répondant** : je sais pas si je suis très clair, c'est un peu venu comme ça

**Moi** : Si c'est très clair ; le projet est bien décrit, j'ai noté des choses et puis j'ai enregistré donc je reprendrais heu ça m'a l'air plutôt pas mal. Et puis je vous retéléphonerai si (silence).

**Répondante** : oui, oui y a pas de souci.

**Moi** : Comment les contenus d'enseignements ont été pensés dans le cadre de ce projet?

Du coup j'avais cette question puisque j'étais dans le cadre de l'interdisciplinarité mais heu peut être qu'on peut la poser sans forcément l'être quoi (Silence)

**Répondante** : Alors comment, c'est comment j'ai adapté mon enseignement à ce projet, c'est ça ?

**Moi** : Oui.

**Répondante** : Ben en fait heu (silence)

**Moi**:est ce que c'est lié au programme ?

**Répondante** : Ha non pas du tout, ben si, moi mon programme, je me suis servie de ce que je dois faire dans le programme.

**Moi**:Ok

**Répondante** : Enfin jme suis servie du projet et j'ai pris des éléments du programme.

**Moi** : Ok

**Répondante** : Par exemple heu analyser une aff heu analyser une œuvre, analyser une affiche, ben c'est dans le programme des arts ; Heu produire, créer heu une œuvre, ben ça on l'a fait avec le photographe, heu mettre en place heu un dispositif créatif, une démarche créative on l'a fait, heu pff, la les élèves, maintenant ils sont en Terminal, ceux avec qui j'ai commencé, ben leur dossier de bac, il porte sur heu sur la thématique du heu du Japon puisqu'on avait travaillé avec ce photographe japonais heu non non j'ai vraiment pu l'intégrer complètement dans mon cours, ça donnait même plus de corps à ce que je disais, c'était du concret (/).

**Moi**: Ok, ça marche.

**Répondante** : Et puis humainement les élèves ont vécu heu une expérience, une expérience forte dans leur scolarité heu j pense que c'est aussi ça que je vise, c'est que à la fois heu alors après je sais pas si ça va devenir des citoyens voila libres et responsables

Sourire des 2 participants

**Moi** :Oui, bon je

**Répondante** : En tout cas (silence) ils ont été éveillés à cette question. Quand je leur dit simplement le slogan adopte un pull, ha oui heu j'm'en rappelleee, voilà

**Moi :** D'accord, mais heu c'était, c'était le fruit de ma troisième question heu, comment, c'est quoi leur regard sur ce genre de projet, du coup apparemment ça a laissé une trace vous dites ?

**Répondante :** Oui, oui, oui ça a laissé un trace, heu bon moi je travaille toujours par projets, je suis convaincue que c'est quelque chose qui porte et les élèves et le enseignant et qui crée heu un lien fort heu entre les apprentissages, les enseignants et les élèves. Heu donc cette année j'irais que ça crée bien sûr heu du lien les élèves heu se sont investis et ont été vraiment acteurs dans le projet, ils, ils ont fait aussi des liens avec les autres matières à commencer par les, par exemple avec l'association on a fait des interventions heu, donc l'association est venue, a parlé un peu des, des pays en voie de développement, des pays justement qui, qui polluaient, ceux qui polluaient moins, ceux qui consommaient, ceux qui consommaient moins, et les élèves ont fait très spontanément les, les liens avec ce qu'ils avaient vu en histoire, en histoire géo et heu si vous, enfin vraiment jme suis aperçue que si on stimulait un ptit peu ça, par le projet, ils faisaient automatiquement le lien entre les matières. Heu y a eu aussi plus ou moins des liens avec les sciences parce que quand on a parlé d'énergie, on a parlé des énergies renouvelable et heu en science je sais qu'ils font heu, ils font des choses, ils font des expériences pour savoir quel est l'objet qui consomme plus ou moins d'énergie pour faire des choix pour acheter des produits.

**Moi :** Ha oui, oui, ok

**Répondante :** Nan puis humainement j'étais, j'ai pu moi porté un autre regard sur des élèves parfois éteints, jme suis aperçue qu'ils avaient une vraie culture générale, heu , ya d'autres élèves aussi comme c'est des élèves qui sont dans une mixité heu sociale, y a des élèves qui arrivaient d'Afrique, y a des élèves qui ont parlé de leur expérience heu de comment ça s'est passé aussi dans leur pays, donc ça a été même au-delà de , dede mes espérance quoi, j'ai, c'était intéressant.

**Moi :** Heu ok (sourire), Y a eu, y a eu une évaluation sur ce genre de projet, pas de projet mais par rapport aux élèves peut être ?

**Répondante :** Heu donc en fait oui l'évaluation elle a été portée sur les exercices que j'ai mené avec les élèves, donc ptit à ptit j'évaluais heu, quand on a fait le pictogramme heu, quand on a fait les photos, heu le projet photo, j'ai évalué de façon ponctuelle. Heu j'ai évalué aussi sur heu la présence des élèves, leur investissement et la façon dont ils se

sont impliqués dans le projet, c'est plus une évaluation de savoir être.

**Moi:**mmm

**Répondante :** Et puis, et puis l'évaluation finale ça va être en fin d'année là en, au mois de juin ils vont passé leur bac et leur dossier porte sur un petit peu tout ça. Jvais, par l'oral en fait jvais voir ce qu'ils ont retenus et voila, jvais axé mon questionnement sur, sur ce qu'on a fait.

**Moi :** D'accord.

**Répondante :** C'est comme ça que j'évalue.

**Moi** d'accord et heu (silence). Et du coup en terme de prolongement pour ce projet, vous avez parlé que ça va être repris heu cette année par rapport aux doudous...

**Répondante :** Alors en fait l'idée c'était de pérenniser heu cette action, c'est à dire chaque année comme je vous l'ai dit on ferait l'action adopte un pull, on récolte des pulls heu ça devient puisqu'on est labellisé hein quand même on a eu le label heu on a été reconnu établissement développement durable, on s'est dit on va pérenniser ça. Alors heu cette année ça a pas pu trop sfaire, j'ai pas pu remener l'action, mettre les affiches, mettre le pictogramme et tout ça en place parce je vous avoue ben jsais pas j'avais d'autres projets, heu j'étais toute seule parce que l'intendante est partie. On a un une nouvelle personne qui est venue, et surtout heu jme suis pas assez appuyée heu, jle reconnais, jme suis pas assez appuyée sur d'autres enseignants. Et c'est vrai que le projet seule, c'est lourd, et avoir une équipe et intégrer une équipe me permettrait un de le pérenniser, de lui donner plus d'ampleur et c'est ce qui manque un peu. Alors l'année prochaine j'ai encor 50000 projets, celui ci c'est vrai que je l'avis mis un peu de coté. Heu jvous cache pas il va falloir que jremette en place un peu tout ça. En fait que je créé une équipe autour de moi. Jcrois qu'c'est ça, pour le pérenniser pour le rendre à la hauteur de ce que je veux.

**Moi :** Ha oui, vous avez, vous avez combien d'heures par semaines du coup ?

**Répondante :** Moi j'ai une heure par semaine.

Rire des deux participants

**Répondante :** On a quand même banaliser, on a pu banaliser une journée ou deux mais c'est tout quoi. En fait voila je, jvais y arriver.

**Moi** : Oui.

**Répondante** : Jvais y arriver ptit à ptit, ce qui y a, cqui est lourd, c'est que dans un établissement scolaire tout est figé, ya un emploi du temps, c'est très cadré, alors même si j'ai une administration alors qui, une herarchie qui est très compréhensive et qui me laisse une grande souplesse, heu jpeux pas heu, jpeux pas être partout et faire plein de choses à la fois. Donc c'est ça j'ai de grandes ambitions et il faudrait que je trouve un relais, quelqu'un qui me relais aussi, et qu'on soit une équipe , 3 enseignant ce serait pas mal

**Moi** : Oui oui, et du coup vous êtes, et du coup vous faites heu des réunions, je suppose y a des réunions d'équipe qui aurait permis heu de peut être fédérer du monde heu autour de sois ?

**Répondante** : Oui, oui, ça pourrait heu. Le point positif jdirais heu, le point positif c'est que déjà l'action a vraiment, comment dire, l'action a vraiment été heu connue et vraiment heu comment dire. Les enseignants étaient au courant et ils savent que y a ce truc au lycée. Toute la communication autour du projet a fonctionné, les enseignants le savent, maintenant il faut faut que, il faut que je trouve des acteurs et on a pas pu se réunir, car j'ai pas, j'ai pas pu contracté une équipe (...) Ya des enseignants qui sont prêt à s'investir mais qui sont rattrapés par leur programme enfin on peut l'intégrer dans un programme aussi mais ils sont rattrapés par autre chose, et puis on a plein de casquettes, y a des gens qui font, souvent les gens très actifs et très impliqués, c'est les gens qui font déjà plein d'autres choses à coté et c'est ça qu'est compliqué aussi. Moi c'est pareil heu, jveux dire heu l'année prochaine, j'ai encore 5 projets culturels et c'est cette multiplication de tâches qui font heu qu'on a du mal à s'investir heu correctement. Je, je, et puis l'organisation heu, vraiment heu, le temps scolaire heu

**Moi** : Au delà de l'interdisciplinarité, le travail en équipe ça, ça vous avez du temps scolaire de réunion par semaine pour revenir sur des projets ?

**Répondante** : non

**Moi** : Clairement vous avez pas ça quoi ?

**Répondante** : Non, non on a pas ça et heu bon moi jsuis un peu particulière parce que jfais des expériences avec les élèves, enfin jsuis heu dans un autre démarche, jsuis plus un enseignant heu comme on peut, traditionnel quoi, je privilégie la relation avec les élèves et je trouve, et le système il est trop rigide en fait. Ce dont jmaperçois c'est que les

élèves sont comprimés dans un emploi du temps, qui ne facilite pas et l'échange et l'investissement dans un projet heu parce qu'ils sont saucissonnés une de français, une heure de maths, heu au sein dmon établissement scolaire il se passe beaucoup de choses mais on a pas un chef d'établissement qui coordonne tout ça, qui donne un peu de cohérence, et qui donne un élan, parce qu'il y a des initiatives environnementales qui sont données hein, il y a heu y a eu le tri des déchets, on récupère les papiers, on a essayé dfaire des poubelles, des poubelles différentes mais ça n'a pas marché et puis on a aussi heu,voilà, je crois que c'est l'affaire de personnes et de convictions (silence) et d'emploi du temps et de voilà heu, jdis pas qu'il faut tout revoir parce que (silence) dans, dans le côté utopique, oui ça srait super qu'on travail que par projet, qules équipes se fassent par projets, des cours avec des équipes de projet. .C'est pas possible donc on fait avec et en faisant avec et ben on fait un PEU et pas heu

**Moi :** oui c'est ça c'est un compromis

**Répondante :** Donc moi de toute façon j'continue heu, cette année j'ai refais un projet sur l'environnement, mais il est un peu différent, j'lai heu abordé d'une autre façon différente j'ai travaillé avec une fille qui faisait de l'impression textile végétale, avec des végétaux, les élèves ont fait un expérience avec un artiste, ils ont fait des empruntes de plantes, ils ont fait des ils se sont aperçus que le jus des plantes, le tanin des plantes pouvait donner des couleurs donc on a fait les, les encres heu print, éco print ça s'appelle, sur des textiles. Voilà, on récolté heu,j'leur ai montré, ON leur a montré que il fallait pas aller en montagne pour trouver des végétaux qui pouvaient avoir de jolies formes, de jolies couleurs, ça pouvait se trouver dans l'jardin du lycée ; et on a fait un herbier heu, on a fait des, des ptits carnets avec des empruntes de plantes (...). Le projet c'était de porter un regard sur la nature, autour de nous y a la nature, elle est riche de choses, elle peut être source de créativité, de création et on a fait ça, donc cette année j'ai parlé de l'environnement mais autrement et la jleur ai fait, j'ai pas fait un questionnaire aux élèves mais jleur ai demandé aux élèves parce que c'était une classe de seconde aussi si ils avaient remarque » que toute l'année on avait travaillé sur un thème et quel était le thème et ils ont tous dit on a travaillé sur la nature.

**Coupure, moment informel.**

**Reprise sur une fin de moment informel :**

**Moi :** Quand j'étais en MFR, je parlais beaucoup d'interdisciplinarité, mais qu'est ce que

c'est vraiment, c'est quoi ce concept, c'est quoi la différence avec la transdisciplinarité et la pluridisciplinarité et c'est quoi vraiment les fondement de ce truc la ?

**Répondante** : Juste pour rebondir la dessus, c'est que la transdisciplinarité, c'est heu, à mon avis tout ce qu'on enseigne est transdisciplinaire sur le principe que forcément heu ça fait appel à plusieurs disciplines même si on est seul. Après la pluridisciplinarité, c'est qu'on est plusieurs sur un truc, moi je pense que ça fonctionne pour avoir enseigné, heu ça fait 17 ans que j'enseigne, j'ai jamais quitté l'éducation nationale, j'ai toujours fait des projets, j'ai même fait de la recherche sur comment monter un projet heu, qu'est ce que c'est que chef de projet et tout ça, et bien heu on m'enlèvera pas l'idée que, si on a pas des gens motivés, si on a pas des gens avec qui on s'entend bien.

**Moi** : ben oui

**Répondante** :c'est ça ,que c'est artificiel. Et heu pendant une période heu la au début dma carrière on faisait des PPCT, des projets pluridisciplinaires et en fait c'était artificiel et ça, du coup ça manquait de de fond et c'était nul. Quand je fais intervenir des gens c'est soit des amis artistes, soit des gens avec qui j'ai eu un une relation super intéressante heu et puis pareil avec les enseignants.

**Coupure, moment informel.**

**Reprise sur une fin de moment informel :**

**Répondante**: Et puis jtrouve, par rapport à la question que vous posez, heu, puisque maintenant être citoyen libre et responsable, jcrois que heu , jcrois qu'cest ça, en tout cas en bac pro, pour moi c'est un objectif heu majeur, c'est le noyau en fait. Qu'est ce qu'on veut faire quand on est enseignant en lycée pro, ou en MFR, c'est quand même faire de ces jeunes de futurs citoyens. jJavais des convictions liées à la matière, jvoulais sensibiliser les élèves au beau, à l'art heu, voilà heu à nourrir un regard heu, et finalement heu, jcrois que (pause) l'objectif premier est , on l'oublie parce que quand on est jeune, quand on est étudiant on sait pas, et puis au fur et à mesure que les années passent jm'apperçois que l'objectif premier c'est ce que , c'est ce que vous dites dans votre question, faire des citoyens libres et responsables et heu il faut se servir de sa matière pour les rendre libre et responsable.

**Moi** : oui

**Répondante** : Maintenant c'est ce que je fais. Jm'en fout qu'ils retiennent qui est Matisse,

mon objectif c'est heu que, on a passé un moment ensemble, on va passer 3 ans ensemble, dans leur vie et dans ma vie heu et je vais les croiser et il faut que je leur apporte quelque chose pour eux, que ça les construise eux . C'est ça maintenant que je vise. C'est plus du tout la matière pour la matière.

## **Entretien numéro 2**

**Contexte :** L'enseignant a 28 ans, dispense des cours de physique chimie et biosport pour un bac pro SAPAT, aide à la personne en MFR. Il a 1 ans et d'ancienneté et est titulaire d'un Master professionnel aménagement et développement durable spécialité espaces ruraux et développement local. L'entretien, enregistré, s'est fait par téléphone et d'une durée de 40 minutes. Environ 30 minutes ont été retranscrites. Le répondant était dans l'établissement scolaire lors de l'entretien.

### **La transcription :**

**Moi :** Ma première question est la suivante : Pouvez vous décrire un projet interdisciplinaire d'EDD mis en place au sein de l'établissement ainsi que ses acteurs?

**Répondant :** On a travaillé avec les secondes, heu avec les secondes on a travaillé, sur le, en fait on était parti d'un constat avec eux (inaudible) la nourriture à la cantine, ils trouvaient que c'étaient pas bon. Alors on a, on a travaillé d'abords sur le gaspillage, l'idée c'était d leur montrer que heu en évitant le gaspillage, on pouvait éventuellement économiser de l'argent. Du coup on a fait un peu de maths la dessus pour voir les équivalents du tri heu par exemple ben quand on jette, quand on jette l'équivalent heu de 4 ou 5 frites par jours, qu'est ce que ça représente sur une semaine sur un mois sur une année. Donc heu ça c'était pour la partie plutôt maths. On a vu, ensuite on a abordé la notion de filière, pour voir si le gaspillage avait lieu à tous les niveaux, donc la c'était plutôt de la oui on va dire oui c'était plutôt de la bio. Heu après on a travaillé, on a réalisé des affiches de sensibilisation, donc là c'était plutôt de l'art plastique, de l'éducation socio culturelle, plutôt.

**Moi :** Oui

**Répondant :** Heu donc là ils ont fait des affiches pour sensibiliser les jeunes heu au compostage, enfin à la lutte contre le gaspillage et heu au compostage, parce qu'on ensuite vu la notion de compostage, donc comment faire d'un déchet une ressource, heu

sachant qu'on avait déjà mis en place le compostage en début d'année, un petit peu avant.

**Moi :** D'accord

**Répondant :** ça a permis d'aborder heu le compostage, puis la gestion des déchets, heu on a fait venir le SICTOM, donc le syndicat intercommunal de traitement des ordures ménagères heu de Morestel

**Moi:**Oui

**Répondant :** Et heu pour parler heu, de lutte contre le gaspillage, compostage et heu coût des déchets. Heu, suite à ça ils ont eu un plan d'étude. Vous voyez ce que c'est ?

**Moi :** Ouioui.

**Répondant :** Et donc qui portait sur l'éco responsabilité, donc avec aussi des, des notions heu, heu de maths heu, physique chimie de,de, de biologie avec l'idée d'économ,d'économisation des ressources heu, alors c'est un peu loin pour moi c'était en début d'année, heu voilà on travaillait sur les écogestes qui pouvaient avoir lieu à la MFR, en stage ou bien chez eux, heu sur les différents, différentes techniques, moyens d'économiser les ressources heu en général, les différentes ressources, l'eau , l'électricité, heu l'énergie. Heu ils ont, donc on a continué sur ce projet là qui était intégré dans un projet plus vaste, un projet eureka donc financé par la région heu

**Moi :** Un projet comment vous dites ?

**Répondant :** Eureka, c'est un dispositif régional qui finance les projets dans les établissements scolaires donc heu, ce projet eureka portait sur le lien entre le sol et l'assiette, donc heu on a continué la dessus, heu on a valorisé le compost en faisant un potager, en plantant des radis. Donc ces radis seront ensuite heu récoltés, transformés en cuisine ben au cours des TP cuisines, pour faire heu, pour s'en servir pour la présentation de plats, en salade ou autre.

**Moi :** et tout ça toujours avec la classe de secondes

**Répondant :** Voilà toujours avec la classe de seconde. Et là on va aller voir heu dans les semaines à venir, on va visiter des exploitations et heu, des exploitations agricoles et heu on va avoir aussi des intervenants de la chambre d'agriculture et de natura 2000 heu pour aborder les enjeux de réduction et heu d'agriculture et les enjeux écologiques liés à l'agriculture. Donc heu la c'est pour avoir une vision heu on va dire à la fois de pff, une

approche territoriale et écologique heu de la question.

**Moi** : oui

**Répondant** : de l'a, de l'agriculture. (/) Et en même temps ils ont aussi visité un jardin solidaire, donc là c'était plutôt en lien avec leur cours de matière professionnelle heu, heu en lien avec le besoin d'(inaudible), don heu c'était un jardin solidaire qui proposait de la cueillette sur place mais aussi un restaurant, y avait aussi un restaurant qui transformait les produits, donc ils ont pu voir d'autres types de productions que celles qu'on voit arriver dans, dans les camion frigorifère, frigorifiques qui arrivent à la MFR

**Moi** : Oui

**Répondant** : Des légumes qui, dont ils ne soupçonnaient même pas l'existence. Là c'était à la fois une ouverture sur le monde et les autres et heu une ouverture aussi heu, ben heu l'agriculture et puis le rôle de l'agriculture, le rôle social de l'agriculture. Heu voilà. Pour les autres bac pro, pour les premières, les premières on a travaillé, on a fait quoi, on a travaillé avec eux sur les, on a fait des produits ménagers heu écologiques (/)

**Moi** : Oui

**Répondant** : Donc heu ça, ça a permis d'aborder des notions de physique chimie, heu de biologie aussi, sur la désinfection heu, heu oui essentiellement sur la désinfection, c'est à dire comment tuer les bactéries heu les microbes, les agents pathogènes, comment s'en débarrasser. Et ça a été aussi utilisé en matière professionnelle sur l'entretien des locaux. Donc heu ils ont également appris les techniques pour l'entretien et, et l'entretien des locaux, et heu en même temps, on a valorisé comme ça aussi heu, on avait valorisé des épluchures. Je sais plus heu, on avait heu mélangé heu, bref, c'était des épluchures. Pour aromatiser, des épluchures d'agrumes pour aromatiser les différents produits. On avait utilisé aussi les huiles essentielles à ce moment là qui nous a permis, qui nous a permis d'aborder aussi ce sujet là, heu c'est à dire les façons de soigner non médicamenteuses. En fait heu c'est une question qui revient souvent dans les examens, c'est donner, donner des techniques de, des techniques non médicamenteuses pour soigner les patients ou soulager la douleur, donc c'était une application en fin ça permettait d'aborder aussi ces sujets là en fait.

**Moi** : Oui

**Répondant** : Avec l'huile essentielle qui est, enfin qui est un produit que tout le monde ne

connaît pas, qu'on a pu en parler un moment (/). Heu voilà. En même temps ça permettait d'parler d'écoresponsabilité et puis heu, aussi, comment ça s'appelle, les produits qu'on appelle les CMR, cancérogène, mutagène heu, cancérogène, mutagène reprotoxique. C'est toutes les molécules chimiques qui se retrouvent dans l'air, heu et qui sont nocifs et qui provoquent des cancer heu...

**Moi** : ha oui

**Répondant** : Heu chez l'homme. Et donc en fait ça nous permis de faire de la prévention sur les gestes professionnels et d'aborder, c'est un sujet les heu, l'impact de l'environnement sur heu, sur la santé humaine et qui heu et qui est abordé lors de leur cursus. Ça a permis d'aborder ce sujet là, heu par l'biais des, des produits heu ménagers heu écologiques. Donc on a vu qu' on pouvait voila, qu'on pouvait substituer les produits très toxiques, très mauvais pour la santé, par des produits naturels, heu qui avaient même heu, le même effet au final.

**Moi** : Oui

**Répondant** : Voilà, c'était pour qu'ils comprennent ben que heu, ces produits, les produits chimiques auxquels ils sont exposés, ben durant leurs stages heu, à l'école aussi, pendant les (inaudibles) effectués, heu sont ptet dangereux en fait, donc on a pu heu aborder un ptit peu la dangerosité de ces produits, heu et puis heu parler par exemple des, on a parlé des maladies professionnelles heu, qui était provoquées par ces produits et donc heu, on a vu que ça coûtait aussi moins cher de les faire soit même, c'est beaucoup moins dangereux pour la santé et heu, et voilà, et ça nous a permis de faire de la prévention santé la dessus.(/). Heu, voila, voila, J'ai pas, pas beaucoup d'autres heu...

**Moi**: Ben c'est déjà super riche, c'est super et du coup ça me permet d'aborder la deuxième question, comment s'est déroulé le travail interdisciplinaire ?

**Répondant** : Alors heu les objectifs ont été préparés heu et heu arrêtés en début d'année pour le projet Euréka avec les secondes. Heu pour le projet avec les premières c'était dans le cadre de leur heu, heu de leur thème, parce que vous savez chaque mois on a un thème différent.

**Moi** : Ha oui.

**Répondant** : En fait ils ont deux semaines à la MFR et deux semaines en stages et on utilise les mêmes thèmes qui va nous guider à la fois sur le plan d'étude et à la fois heu

c'est ce thème qui va nous permettre de faire du lien entre les matières. Donc de dire par exemple heu, en maths vous avez vu comment on calcule les heu, le poids par exemple le poids d'un bouchon de plastique, enfin comment on calcule la quantité de plastique nécessaire pour faire heu, pour faire une centaine de bouchons en plastique, par exemple, et ben aujourd'hui on va voir ben comment le plastique est fabriqué et la quantité de pétrole par exemple dont on va avoir besoin (/) et la quantité d'énergie qui va être utilisée heu, mobilisée pour la construction de ce plastique, donc heu en fait le lien il se fait grâce au thème, grâce au thème du mois.

**Moi :** Oui

**Répondant :** Heu, et heu on énonce les objectifs au début d'année et heu...

**Moi :** Donc y a un travail en amont qui a été fait en réunion d'équipe, avant la rentrée, c'est ça ?

**Répondant :** Voilà, exactement, donc c'est ce travail là qui nous a permis de dégager les objectifs puis les, les moyens pour y arriver et ensuite c'est chaque enseignant qui, qui va développer à partir de là ses séquences ou ses plans de séquence pour arriver alors heu souvent on a le résultat final heu alors ça peut être heu, ça peut être une affiche de sensibilisation dans une matière et puis dans l'autre ça peut être la mise en place concrète du compostage par exemple heu, chaque matière aura, quasiment chaque matière donnera lieu à un rendu de production.

**Moi :** D'accord

**Répondant :** heu (//), voilà, et pour les secondes c'était dans le cadre de l'Eureka, pour les premières c'était dans le cadre de leur thème d'étude, le thème du mois et pour les quatrièmes, c'était dans le cadre du thème aussi.

**Moi :** D'accord ; Dans le cadre du plan d'étude, c'est ça ?

**Répondant :** Oui, le plan d'étude s'intègre du coup dans ce thème là

**Moi :** Donc ya des réunions en amont, vous préparez ça avant la rentrée et ensuite, peut être plus précisément comment les contenus d'enseignement ont été pensés dans le cadre de ces projets ?

**Répondant:** Heu ils ont été pensés heu en fonction en fait du, du comment dire ? En fait quand on a, quand on a commencé, heu pendant la heu avant la rentrée en fait on a

développé les thèmes qu'on allait aborder, heu ensuite face à ces thèmes, on a trouvé ces thèmes pour les plans d'étude, pour les heu comment ça s'appelle les heu les projets, les différentes matières en fait les différents enseignements, on essaie d'avoir une heu enfin comment dire, de pouvoir mettre en parallèle les différents chapitres qui vont être vu au cours des semaines, avec les thèmes de ces mois. Alors c'est pas toujours possible mais la plupart du temps quand même on y arrive, heu, l'écoresponsabilité, ce thème là et ben il va permettre en science d'aborder heu la notion d'énergie, enfin au même moment en science on abordera l'énergie, heu à coté, heu dans les autres matières par exemple heu en biologie on a, on verra que ben, ya l'énergie, on verra l'énergie musculaire et le fonctionnement des muscles heu...

**Moi :** Mmm

**Répondant :** Heu donc voilà chaque matière, heu chaque enseignant va faire son, son plan de formation, en fonction de sa matière, en fonction du thème. Vous voyez ?

**Moi :** Oui j'vois très bien, j'vois très...

**Répondant :** (inaudible) on met les thèmes à gauche et puis après à droite on met les différents enseignements et puis heu...

**Moi :** ça demande une coordination assez importante quoi

**Répondant :** Ouai, alors heu oui, oui après bon (/) Comment dire, c'est aussi quelque chose qui est redondant en fait, qui revient d'années en années donc heu, comment dire heu on repar tjamaïs de zéro quoi

**Moi:** Oui ok, ok. Parce que du coup l'écoresponsabilité c'est un thème qui est pérenne au final

**Répondant :** Oui, c'est un thème qui revient chaque année et que toutes les classes abordent. En fait de toute façon les thèmes ils sont abordés par toutes les classes heu pas forcément d'la même, jamais d'la même façon et, et heu mais ce sont des thèmes qui heu voila, qui vont être transversales à tout heu à toutes les autres formations.

**Moi :** et donc par sur une année c'est sur une période.

**Répondant :** Oui chaque thème va durer un mois, un mois et demi.

**Moi:** Un mois un mois et demi.

**Répondant :** En fait comme vous le savez y a trois parties qui rentrent en jeu dan la MFR,

ya, ya le maitre de stage heu la MFR et les parents.

**Moi** : oui

**Répondant** : Donc heu le plan d'étude va aborder ça avec les parents et le maitre de stage. Heu,et, et puis nous à la MF heu, ben on aborde ça dans le cadre de nos enseignements.

**Moi** : Oui (/) Oui oui (...)

**Coupure, moment informel.**

**Reprise sur une fin de moment informel :**

**Moi** : Et du coup les jeunes ils voient ça comment ? Comment est ce qu'ils voient ce genre de projet, comment est ce qu'ils vivent ces choses la du coup ?

**Répondant** : Alors en général heu les jeunes sont plutôt heu, heu comment dire,ils sont plutôt content parce que quand, quand ils nous ramènent leur plan d'étude, quand ils reviennent d'une session de stage, heu ce qui revient souvent dans leur conclusion et puis dans leurs dire, c'est qu'ils ont DÉCOUVERT quelque chose, heu ils ont pu faire des découvertes par eux même, donc ça les intéresse vachement enfin ça, heu ils font ce travail là assez sérieusement, le plan, le travail d'étude, heu et ça leur permet de faire des découvertes par eux même, alors on leur donne bien sûr un plan, heu que l'on fait avec eux, heu on prépare le plan avec eux, après on met au propre et on leur donne heu avant qu'ils partent en stage donc heu à ce moment là c'est, c'est eux qui vont avoir leur propres découvertes, le plan est là pour les guider mais c'est eux qui vont faire les recherches et tout ça et donc c'est une autre façon d'apprendre, c'est une autre façon de, de découvrir, qui leur plait beaucoup heu et puis il faut savoir ben qu'après chaque chaque thème, en fin la plupart des thèmes donnent heu lieu à des visites derrière, on fait une visite d'une demi journée, des fois c'est les intervenants qui viennent heu donc ça permet vraiment d'aborder le thème à 360 degrés et heu ça permet à chacun de pouvoir comprendre aussi selon ses points forts et selon ses points faibles en fait.

**Coupure suite un une partie hors de notre sujet**

**Reprise :**

**Moi** :Vous pensez, en quoi ce genre de projet aurait permis des évolutions comportementales chez eux chez les élèves ? La je voudrai aborder la notion de

l'évaluation, comment, comment ce genre de projet d'éducation au développement durable est , est évalué en fait ?

**Répondant :** Alors heu l'évaluation elle se fait avec le plan d'étude déjà. La on a une évaluation . Les autres travaux qui sont faits peuvent donner lieu parfois aussi à des évaluations. Par exemple quand je vous disais qu'on leur faisait faire heu des supports de communication heu ou de sensibilisation , ben ça peut nous arriver de noter ces travaux là par exemple. Après pour ce qui est de la, c'est le plan d'étude qui nous permet de voir s'il a été compris ou pas, heu parce que le plan d'étude ça va être heu ouai ça va être vraiment le,ça qui va nous permettre de voir comment la notion a été comprise et heu le fait qu'elle soit, heu le fait que le plan d'étude permette de, de travailler sur le stage heu avec les maîtres de stage heu avec les parents, qui vont aider leur enfants, qui vont être derrière eux, qui vont terminer entre le stage et la maison et la MFR aussi des fois heu disons qu'avec ces, ces, disons qu'avec la MF, la maison et les maîtres de stages, ces trois façons de voir heu trois façons trois regards différents sur la question

**Moi : oui**

**Répondant :** Heu ça permet aussi aux maitres de stage de voir ce que les jeunes font à la MFR, ça permet aux jeunes de donner du sens à ce qu'ils font en stage aussi, de trouver du sens à ça et aussi à la MFR, donc comprendre pourquoi heu à la MFR on composte nos déchets.

**Moi : ok**

**Répondant :** Heu don heu c'est (/), pour la question de heu, les apports disons que heu au niveau comportemental, en fait si le gamin arrive à échanger avec son maître de stage, déjà la ça participe quand même bien à son intégration dans la structure, à à un suivi par le maître de stage aussi, que l'élève sente que le maître de stage est derrière lui, qu' il peut lui poser des questions, il peut heu s'appuyer sur son maître de stage pour sa formation.

**Moi : ok**

**Répondant :** Heu donc ça permet aux élèves surtout de trouver de la cohérence dans leur formation. Et, et c'est souvent ce qui manque aux élèves disons les plus, les plus turbulents ou les plus à coté de la plaque, heu souvent c'est (/) quand, quand, quand un élève heu a des difficultés en stage, c'est quand même souvent qu'il a du mal à trouver du

sens à ce qu'il fait en stage.

**Moi** : Mmm

**Répondant** : Donc heu ça nous aide quand même pas mal à ce niveau là et heu je pense que c'est plus la dessus qu'on peut voir l'évolution des comportements heu parce qu'ils trouvent de la cohérence, ils comprennent que ces geste ne se font pas qu'à la MFR, heu mais qu'ils se font aussi en stage que, par exemple si l'on rprend l'écoresponsabilité et plus précisément la gestion des déchets, au début du thème personne avait idée de ce que c'était la gestion des déchets, ce qu'ils pouvaient mettre derrière, heu qu'est ce qu'une filière de valorisation des déchets et cetera heu une fois qu'ils ont terminé leur plan d'étude en général ils ont les idées assez claires sur la question quand même.

Moi : Ha oui

**Répondant** : ils ont vu ça sous différents angles, à la maison à la MFR en stage, ils ont trouvés de la cohérence, ils comprennent pourquoi ;en fait ça permet de, la cohérence ça permet aussi de rassurer les élèves parce qu'ils comprennent heu pourquoi leur maître de stage leur demande, pourquoi la MFR leur demande ça, pourquoi leur parents leur demande de, d'éteindre les lumières et cetera, heu

**Moi** : Et du coup ça permet d'avoir une crédibilité plus forte puisqu'il y a trois acteurs qui en parlent, c'est ça ?

**Répondant** : Oui, plus de crédibilité donc aussi plus de confiance (/) ils se rendent compte qu'on leur dit pas que des conneries

Petit rire des deux interlocuteurs

**Répondant** : Ouai c'est, c'est c'est plutôt global en fait, heu au niveau propre comportemental on voit une évolution positive par exemple sur heu sur la valorisation des déchets heu, heu le compostage avant qu'on mette ce plan d'étude sur le compostage, heu on avait beaucoup moins de déchets qui arrivaient au compost. Heu suite à la lutte contre le gaspillage aussi on a pesé, on pesait les déchets et on a vu heu, on a vu une baisse des déchets heu non consommés, enfin une baisse de la nourriture gaspillée. (...)

