

La posture des professeurs des écoles dans l'éducation au développement durable : une contribution empirique

Tanguy Osmont

► **To cite this version:**

Tanguy Osmont. La posture des professeurs des écoles dans l'éducation au développement durable : une contribution empirique. Education. 2017. <dumas-01612239>

HAL Id: dumas-01612239

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01612239>

Submitted on 6 Oct 2017

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

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



**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2016 - 2017**

**LA POSTURE DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DANS
L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE :
UNE CONTRIBUTION EMPIRIQUE**

TANGUY OSMONT

Directeur du mémoire : **SERGE FRANC**

Assesseur :

Soutenu le

Remerciements :

Je me permets de remercier ici mon directeur de mémoire, Serge Franc, qui a été indispensable à la genèse de ce mémoire, et qui au-delà de cet écrit m'a aidé à commencer à m'approprier le concept d'éducation ; j'aurais gagné à le solliciter bien plus que je ne l'ai fait.

Je remercie également mes collègues stagiaires de l'ESPE de Montpellier, mes collègues de l'école Paul Langevin à Montpellier ainsi que les quelques inconnus qui ont pris le temps de répondre à mon enquête en ligne anonymement et sans contrepartie.

Je remercie enfin celle et celui qui, depuis le mois d'août, ont accepté que je consacre la plupart de mes journées, de mes soirées et quelques-unes de mes nuits à ce mémoire et à cette année de stage en responsabilité, en sachant pouvoir toujours compter sur leur soutien, leurs encouragements et leurs sourires.

Résumé :

Cet écrit traite des représentations sociales qui influencent les postures enseignantes dans l'éducation à l'environnement et au développement durable. Il cherche à apporter une contribution empirique à l'étude de ces représentations sociales et de ces postures, et tente de faire le lien avec le degré d'affinité qu'a l'enseignant pour certains domaines disciplinaires, de manière qualitative et quantitative en s'appuyant sur la méthode d'évocation hiérarchisée.

Mots-clés :

Éducation au développement durable, éducation à l'environnement, représentations sociales, école élémentaire, posture

Abstract:

This piece of research deals with the social representations that influence teachers' postures in their practise of education for environment and sustainable development. It intends to bring an empirical contribution to the study of these social representations and postures, and aims to link them - qualitatively and quantitatively - with the disciplinary affinities which are specific to each teacher.

Keywords :

Education for sustainable development, education for environment, social representations, primary school, posture

Sommaire

Remerciements.....	1
Résumé et mots-clés.....	2
Sommaire.....	3
1. Introduction	4
2. Concepts	5
2.1. Les postures des enseignants dans l'EEDD	6
2.2. Les représentations sociales	7
2.3. Les parcours d'études des enseignants	8
3. Méthodologie.....	9
3.1. Démarche	9
3.1.1. Cadre de référence	9
3.1.2. Questionnaire	10
3.2. Échantillon	12
3.3. Quelques statistiques descriptives sur les données collectées	13
3.3.1. Les profils des répondants.....	13
3.3.2. Les répondants et l'éducation à l'EEDD, premier aperçu	13
3.3.3. Statistiques sur les questions 1) et 2) : les mots choisis	16
4. Analyse des résultats	18
4.1. Les mots de la question 1)	18
4.2. Les mots de la question 2)	19
4.3. Le parcours universitaire, l'ancienneté, les représentations sociales et les pratiques.	21
4.3.1. Le parcours universitaire	21
4.3.2. L'ancienneté dans le métier	23
5. Discussion	25
6. Conclusion	26
Bibliographie	30

1. Introduction

J'ai fait le choix de traiter dans ce mémoire de l'éducation à l'environnement et au développement durable. Ce choix découle d'un intérêt général prêté aux *éducations à*, étant personnellement très attaché à la visée éducative de l'école. Ce choix découle également d'un intérêt vif pour les questions socialement vives, parmi lesquelles se situe les sujets liés à l'environnement et au développement durable au 21^e siècle.

Depuis 2004 et la « généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable » par le Ministère de l'Éducation nationale (2004), l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) fait l'objet d'une attention accrue chaque année à l'école, et est inscrite dans le code de l'éducation depuis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013). Il y est précisé que l'éducation à l'environnement et au développement durable « débute dès l'école primaire », et « comporte une sensibilisation à la nature et à la compréhension et à l'évaluation de l'impact des activités humaines sur les ressources naturelles » (*ibid.*). Comme le rappellent les documents d'accompagnement de sa mise en œuvre, « chaque discipline doit contribuer à cette éducation », et « la dimension éducative s'appuie sur les enseignements disciplinaires, leurs croisements et les projets », avec « la réflexion critique qui doit en permanence s'exercer », un « travail sur les valeurs associées au développement durable » et des « actions mises en œuvre à tous les niveaux, dans la classe, dans l'établissement, *etc.* » (DGESCO/I.G.E.N., 2014).

Autrement dit, l'éducation à l'environnement et au développement durable doit se faire de manière pluridisciplinaire, interdisciplinaire et transdisciplinaire.

Or il semble que le manque de clarté par rapport à la mise en œuvre de l'éducation à l'environnement et au développement durable et par rapport aux disciplines concernées déroutent (Legardez et Simonneaux, 2011, p. 366), et cette éducation se retrouve facilement liée par défaut à l'enseignement des sciences, de la géographie et de l'enseignement moral et civique (Girault et Sauvé, 2008). Si l'on se réfère aux nouveaux programmes (M.E.N.E.S.R., 2015), ces trois disciplines semblent de fait se détacher dans leur propension à contribuer à l'acquisition de compétences liées à l'éducation à l'environnement et au développement durable : ainsi, dans le cadre de l'enseignement *Questionner le monde* au cycle 2, les élèves « commencent à acquérir une conscience citoyenne (...) en adoptant une attitude raisonnée fondée sur la connaissance, en

développant un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement » (*ibid.*) ; au cycle 3, les sciences et la technologie « explorent (...) l'environnement proche pour identifier les enjeux technologiques, économiques et environnementaux » et grâce à elles « les élèves apprennent également à adopter un comportement éthique et responsable et à utiliser leurs connaissances pour expliquer des impacts de l'activité humaine sur la santé et l'environnement ». La géographie, elle, « amène également les élèves à comprendre l'impératif d'un développement durable de l'habitation humaine de la Terre ». L'Enseignement moral et civique, au cycle 3 comme au cycle 2, est l'occasion d'apprendre « le soin (...) de l'environnement immédiat et plus lointain » et de « prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience citoyenne, sociale et écologique ».

Étant donné la transversalité et la complexité de l'éducation à l'environnement et au développement durable, on peut émettre l'hypothèse que la manière de la mettre en œuvre dépend de l'enseignant, de ses affinités disciplinaires et de son expérience personnelle, et notamment de son parcours universitaire, ce qui a par ailleurs déjà été observé (Lange, 2008 ; Alturkmani, 2015). Voici donc la problématique double à laquelle je tente de répondre dans cet écrit : qu'en est-il réellement des postures des enseignants de l'école primaire concernant leur pratique de l'éducation au développement durable et à l'environnement, et en quoi celles-ci varient-elles selon le parcours universitaire de chaque enseignant ? Notons que par enseignants, j'entends ici les instituteurs et professeurs des écoles de l'école élémentaire publique française. Autrement dit, je vais dans un premier temps chercher à cerner les attitudes adoptées par les enseignants de l'élémentaire dans leur mise en place de l'éducation à l'environnement et au développement durable à l'école. Pour cela, après avoir défini les concepts-clés utilisés dans ce mémoire, je m'appuierai sur les représentations sociales d'un échantillon d'enseignants que j'analyserai. Dans un second temps, je chercherai à lier les représentations sociales ayant émergé aux cursus universitaires d'origine des enseignants.

Dans une discussion finale, et avant de conclure, je reviendrai ensuite brièvement sur des problématiques liées aux représentations sociales et aux postures des professeurs des écoles dans leur pratique de l'éducation à l'environnement et au développement durable, ainsi que sur les éventuelles pistes pour y remédier.

2. Concepts

La notion d'éducation à l'environnement et au développement durable ayant été abordée en introduction, je reviens dans cette partie sur ce que l'on entend par posture de l'enseignant dans sa pratique professionnelle de cette éducation, puis sur les notions de représentations sociales et de parcours de formation des professeurs des écoles.

2.1. Les postures des enseignants dans l'éducation à l'environnement et au développement durable

Une *posture* enseignante telle qu'on l'entend ici se définit comme une « attitude morale », est synonyme de « comportement », de « (ligne de) conduite » (Posture, 2012). Autrement dit, nous nous intéressons dans cette étude à l'ensemble des attitudes adoptées par l'enseignant dans sa pratique professionnelle de l'éducation à l'environnement et au développement durable, à sa manière de se positionner par rapport aux apprentissages de ses élèves et aux prescriptions institutionnelles.

Girault et Sauvé (2008) identifient par exemple « quatre principales postures » qui peuvent être adoptées par l'éducateur : une première qui « consiste à *adopter les prescriptions* institutionnelles comme des balises solides qui orientent et légitiment l'action éducative » ; une seconde, qui « consiste à *faire avec* », c'est-à-dire à se baser sur ses propres démarches pré-existantes pour y concilier le discours officiel (« les mots n'ont pas d'importance ») ; une troisième, qui est « une posture de *résistance* », de remise en question du contenu des textes officiels, autrement dit une posture réflexive ; et une quatrième posture où le discours officiel est simplement « *ignoré* ».

Je fais le choix dans ce mémoire de traiter plutôt la notion de posture telle qu'elle est abordée par Lange (2008), qui a étudié la posture d'enseignants du secondaire dans le cadre de l'éducation au développement durable selon leur spécialité disciplinaire (plus précisément, il s'intéresse aux pratiques de professeurs de géographie, de sciences physiques et de sciences de la vie et de la Terre). Cette approche est particulièrement intéressante dans le cadre de mon écrit, puisque j'aborde justement le lien entre l'éducation à l'environnement et au développement durable et les affinités disciplinaires des enseignants.

Lange retient dans son étude trois types de postures en plus de celle « *de rejet* », qui - comme pour la quatrième posture de Girault et Sauvé (2008) mentionnée préalablement - consiste à simplement ignorer les prescriptions institutionnelles. D'abord, la posture dite « *de l'implicite* », selon laquelle l'enseignant estime qu'il lui suffit de traiter des contenus disciplinaires : aux élèves d'« effectuer les liens pouvant exister entre les contenus scolaires et les questions sociales débattues

dans les médias ».

Autre posture, celle « *de la greffe* ». L'enseignant explicite un lien entre les apprentissages disciplinaires en cours et le développement durable, pour donner du sens à ces apprentissages, sans que la visée éducative soit pour autant dans les objectifs principaux de la séquence.

Enfin, la posture « *du porteur de projet* », plébiscitée par Lange (2008). L'enseignant pratique réellement de *l'éducation* au développement durable, donnant une place centrale à cette visée éducative et à la « compréhension des enjeux ». Le développement durable n'est plus simplement une justification pour traiter certains savoirs disciplinaires.

Lange (2008) propose également un cadre permettant d'identifier les différentes postures des enseignants en étudiant leur discours. Ainsi, un discours « centré sur les programmes et les savoirs » et qui relève du « registre de l'enseignement » peut être assimilé à une posture de l'implicite. Un discours plutôt « centré sur les modalités » et relevant du « registre de l'organisation » sera associé à une posture de la greffe. Enfin, un discours « centré sur les élèves et les processus » et relevant du « registre de l'éducation » sera révélateur d'une posture de porteur de projet. Tout cela, en prenant évidemment en compte les marges d'erreur dans l'interprétation dues aux écarts « entre le discours recueilli et la pensée profonde d'un locuteur ».

2.2. Les représentations sociales

Afin d'identifier les postures des professeurs des écoles dans leurs pratiques professionnelles de l'éducation à l'environnement, j'utilise dans cette étude le concept de *représentations sociales* (cf. méthodologie en partie 3).

Durkheim traitait déjà en 1898 du concept de *représentations collectives*, qu'il situait au-dessus des consciences individuelles. Celles-ci, selon lui, « ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leur concours », et « les sentiments privés (...) en se combinant sous l'action des forces *sui generis* que développe l'association (...) deviennent autre chose ». Il existerait donc des sentiments de groupe, qui dépasseraient les vues individuelles des membres du groupe. La définition donnée par Flament et Rouquette (2003, p. 13) de la représentation sociale s'approche du concept de Durkheim : la représentation sociale est en effet selon eux « une façon de voir un aspect du monde, qui se traduit dans le jugement et l'action » ; mais encore, c'est « un ensemble d'éléments cognitifs liés par des relations. Ces éléments et ces relations se trouvant attestés au sein d'un groupe

déterminé ».

Abric (2005), en lien avec sa présentation du cadre qui sert par ailleurs de cadre de référence à mon étude, définit quant à lui une représentation sociale comme « un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. Socialement produite, elle est fortement marquée par des valeurs correspondant au système socio-idéologique et à l'histoire du groupe qui la véhicule pour lequel elle constitue un élément essentiel de sa vision du monde ».

2.3. Les parcours d'études des enseignants

Puisque l'on va se focaliser sur la propension de l'expérience personnelle à influencer sur la posture du professeur des écoles dans sa pratique de l'éducation à l'environnement et au développement durable, le fait de considérer en particulier la formation universitaire semble pertinent puisque - outre le fait que le relevé empirique en est aisé - les professeurs des écoles semblent avoir tendance à montrer de la réticence lorsqu'il s'agit d'enseigner les disciplines éloignées de celles liées à leur propre parcours d'études, comme l'ont notamment relevé Prairat et Rétornaz (2002). Par exemple, les professeurs des écoles issus de cursus « scientifiques » seraient souvent peu enclins à enseigner l'histoire. Autrement dit, un professeur des écoles, s'il juge que l'éducation à l'environnement et au développement durable n'est pas en lien avec ce qu'il a étudié en licence, pourrait en voir représentations sociales et ses postures dans ses pratiques professionnelles influencées.

La notion de parcours universitaire mérite cependant d'être précisée, puisqu'il existe un nombre considérable de parcours de niveau licence. Le choix du diplôme de licence, voire du diplôme d'études universitaires générales (DEUG) pour les professeurs des écoles plus âgés, semble par ailleurs aller de soi, s'agissant d'un pré-requis et généralement du dernier diplôme obtenu par les étudiants-stagiaires avant d'intégrer la formation enseignante. Le domaine disciplinaire scientifique et technologique est généralement considéré comme le plus central dans l'éducation à l'environnement et au développement durable (Girault et Sauvé, 2008) ; dans le cadre de ce mémoire, je me restreins donc à chercher à savoir si l'enseignant interrogé a suivi ou non un cursus (licence ou DEUG) en lien direct avec ce domaine disciplinaire. Cette catégorisation a ses limites, les frontières entre filières étant parfois floues. L'Office national d'information sur les enseignements et les professions recense les principales mentions de niveau licence du « domaine sciences, technologie et santé » (ONISEP, 2015), recensement sur lequel je m'appuierai. Pour

compléter cet outil, les répondants au questionnaire ayant permis la collecte de données sont invités à préciser s'ils se considèrent eux-mêmes comme ayant un profil plutôt scientifique ou plutôt littéraire.

3. Méthodologie

Les concepts-clés ayant été énoncés et clarifiés, je vais maintenant revenir sur le cadre de référence dans lequel s'intégrera mon étude. Je vais également dans cette partie tenter de préciser un peu la méthodologie envisagée pour recueillir et traiter les données, tout en résumant les différentes étapes de l'étude à venir pour répondre à la problématique posée en première partie.

3.1. Démarche

3.1.1. Cadre de référence

Dans cette étude, j'ai fait le choix de m'appuyer sur la méthode d'enquête et d'analyse de données dite *d'évocation hiérarchisée*, utilisée notamment par Abric avec sa théorie du noyau central (2005). Cette technique consiste à demander au répondant d'associer à un mot inducteur, thème ou objet d'étude plusieurs mots, afin d'en induire une représentation sociale sous-jacente.

Pour cela, il propose lors de la collecte de données de « demander à chaque personne de s'exprimer en deux temps » : en effet, sachant que « dans un discours, les choses essentielles n'apparaissent, souvent, qu'après une phase plus ou moins longue *d'échauffement*, de mise en confiance ou de réduction des mécanismes de défense », on peut considérer qu'il est préférable de laisser d'abord le répondant associer librement au thème proposé les mots qui lui viennent à l'esprit, pour lui demander ensuite de les hiérarchiser. Cela revient à ajouter au critère purement quantitatif de fréquence d'apparition d'un mot un critère plus qualitatif, à savoir « l'importance que le sujet prétend lui accorder » (*ibid.*).

La catégorisation consiste dès lors à classer dans les quatre cases d'un tableau à double entrée les mots énoncés : une case pour les mots ou expressions très fréquents et haut placés dans les classements des répondants - Abric parle de « noyau central » (2005) ; une case regroupant les mots très fréquents mais mal classés par les participants - on y trouve donc les « éléments périphériques les plus importants » (*ibid.*) ; une case pour les mots énoncés par peu de personnes,

mais bien classés par ces personnes - cette case peut contenir le noyau central d'un sous-groupe de participants minoritaire ; et enfin, une case pour les éléments peu fréquents, et mal classés, de peu d'importance donc. Je fais le choix dans mon étude d'ignorer cette dernière case, au vu de la petite taille de mon échantillon de répondants.

Dans le cadre de mon étude, ce cadre de référence me permettra de distinguer des représentations sociales pour mon groupe de répondants et pour d'éventuels sous-groupes, représentations sociales qui à leur tour pourront me permettre d'analyser les postures enseignantes sous-jacentes dans la pratique professionnelle de l'éducation à l'environnement et au développement durable.

3.1.2. Questionnaire

Le questionnaire anonyme proposé aux participants contenait les questions suivantes, qu'ils découvraient au fur et à mesure :

1) Écrivez les 10 mots qui vous viennent spontanément à l'esprit à propos de l'éducation à l'environnement et au développement durable.

Il s'agit grâce à cette première question d'analyser la représentation sociale du participant en tant que personne. Elle permet d'affiner la compréhension des réponses à la question 2).

2) Écrivez les 10 mots qui vous viennent spontanément à l'esprit pour définir votre pratique à l'école de l'éducation à l'environnement et au développement durable.

Il s'agit cette fois d'analyser la représentation sociale en tant que professionnel de l'éducation, ce qui est au cœur de cette étude.

3) Sans modifier les 10 mots écrits en réponse à la question précédente, ordonnez-les maintenant par pertinence.

La question 3) correspond à la phase de hiérarchisation des réponses à la question 2). Le choix a été fait de ne pas proposer de hiérarchisation des réponses à la question 1), dans le souci de ne pas influencer les réponses à la question 2), mais également afin de ne pas rendre le questionnaire trop chronophage du point de vue du participant.

4) *Attachez-vous de l'importance à l'éducation à l'environnement et au développement durable dans votre pratique professionnelle ? (Oui, Non, Un peu)*

Question simple, directe et très peu chronophage, qui nous aidera quelque peu à mieux appréhender les profils des répondants, notamment de ceux cochant *Non*.

5) *L'éducation à l'environnement et au développement durable correspond selon vous à une demande ministérielle... (Forte, Faible, Modérément forte)*

Cette cinquième question permet, comme la précédente, de mieux appréhender les différents profils, afin de pouvoir expliquer éventuellement certains résultats.

6) *Quelles compétences disciplinaires sont selon vous indispensables pour éduquer à l'environnement et au développement durable ? (Français, Langues vivantes, Arts plastiques, Éducation musicale, Histoire des arts, Éducation physique et sportive, Enseignement moral et civique, Histoire, Géographie, Sciences et technologie, Mathématiques, Autre : ...)*

Pour cette question 6), par volonté de neutralité, le choix a été fait de proposer toutes les disciplines de l'école élémentaire, et de les présenter telles qu'elles figurent dans les programmes de cycle 3 et dans le même ordre.

7) *Combien d'années d'expérience avez-vous dans la profession de professeur des écoles ou d'instituteur (0 pour un stagiaire, 6 pour un T6...)?*

8) *Vous considérez-vous plutôt comme littéraire ou scientifique ? (Plutôt littéraire, Plutôt scientifique, Les deux, Aucune des 3 premières réponses)*

La dernière proposition de réponse à la question 8) permet d'anticiper les réponses d'enseignants qui ne se reconnaîtraient éventuellement pas dans le clivage scientifique / littéraire, ou qui n'y verraient pas de sens.

9) *Quelle est le domaine de votre licence universitaire ou de votre DEUG (Chimie, Lettres, Sciences économiques...) ?*

3.2. Échantillon

Mon étude se base donc sur une enquête en ligne et anonyme auprès d'enseignants du premier degré, et plus précisément des cycles 2 et 3, qui correspondent actuellement aux années de l'école élémentaire. Étant donné le contexte de réalisation de cette étude, les professeurs des écoles et instituteurs sollicités sont surtout issus du cercle de mes collègues et de mes connaissances. On peut donc s'attendre a priori à retrouver dans l'échantillon de participants une forte proportion de professeurs des écoles stagiaires, ce qui n'enlève pas pour autant tout son intérêt à l'étude, mais est tout de même à relever : on peut imaginer que les pratiques professionnelles des entrants dans le métier sont, encore plus que chez leurs collègues, influencées par leur parcours personnel et universitaire qui fait encore partie de leur passé proche. Moins important, relevons également que la quasi-totalité des participants se trouve être a priori en poste dans le département de l'Hérault, département où se déroule mon année de stage en responsabilité et de formation.

Une certaine diversité dans les cursus académiques d'origine était en revanche bien entendu indispensable dans mon échantillon pour pouvoir tenter de répondre à ma problématique. Or, par chance pour cette étude, cette diversité est assez aisée à obtenir au sein de la population des professeurs des écoles : en 2005, Michaut et Lang constataient ainsi que 37% des enseignants du primaire étaient issus de cursus liés aux « Sciences de la nature et de la vie, de la matière, des sciences et technologies » ; cette statistique s'élevait à 28% pour les « Lettres et langues » et à 19% pour les « Sciences humaines et sociales » (16% étaient donc issus d'autres filières).

J'avais pour objectif de départ d'obtenir une trentaine de réponses *a minima* afin de pouvoir me targuer de l'obtention de résultats quelque peu significatifs, même si je n'utilise pas d'outil économétrique dans mon analyse. Cet objectif était également lié au contexte de réalisation de cette étude ; réussir à collecter les réponses de trente participants me paraissait potentiellement réalisable, plus me paraissait trop ambitieux et peu réaliste.

Les personnes interrogées n'ont pas eu connaissance du sujet de ce mémoire avant d'avoir accès au questionnaire. Elles ont été invitées à y répondre en ligne, étant seulement informées du thème (l'éducation à l'environnement et au développement durable) et du temps estimé pour y

répondre (cinq à dix minutes).

3.3. Quelques statistiques descriptives sur les données collectées

3.3.1. Les profils des répondants

Mon questionnaire a finalement été complété par trente-quatre répondants, soit le nombre à peu près escompté. Cependant, seuls vingt-sept d'entre eux ont répondu à l'ensemble des questions, les autres s'étant arrêtés à la première question. Les données de ces sept participants ont donc été simplement ignorées lors du traitement des données recueillies.

Sur les vingt-sept répondants restants, 70% étaient des entrants dans le métier (soit dix-neuf sur vingt-sept), ce qui avait été anticipé, comme il a déjà été explicité (*cf.* sous-partie 3.3.). Les huit autres participants avaient respectivement 2, 2, 4, 11, 12, 16, 22 et 31 années d'expérience.

Les parcours universitaires des répondants sont très divers : vingt filières de licence différentes pour vingt-sept répondants, allant de l'histoire de l'art aux mathématiques en passant par le droit ou encore les sciences du langage. Certains parcours sont apparus à plusieurs reprises : sciences économiques (deux fois), lettres (deux fois), biologie (trois fois), physique-chimie (trois fois). Dix répondants, soit 37%, ont suivi un parcours relevant du « domaine sciences, technologie et santé » selon l'O.N.I.S.E.P. (2015), les autres parcours relevant plutôt des sciences humaines et sociales. Venant peu ou prou conforter cette classification, on notera que, des dix participants ayant suivi un parcours universitaire qui s'inscrit dans le « domaine sciences, technologie et santé », seul un se considérait comme plutôt littéraire (et deux autres se considéraient à la fois littéraires et scientifiques). De même, parmi les dix-sept personnes ayant suivi un parcours relevant plutôt des sciences humaines et sociales, seules trois se considéraient comme plutôt scientifiques (et six autres se considéraient à la fois littéraires et scientifiques).

3.3.2. Les répondants et l'éducation à l'environnement et au développement durable, premier aperçu

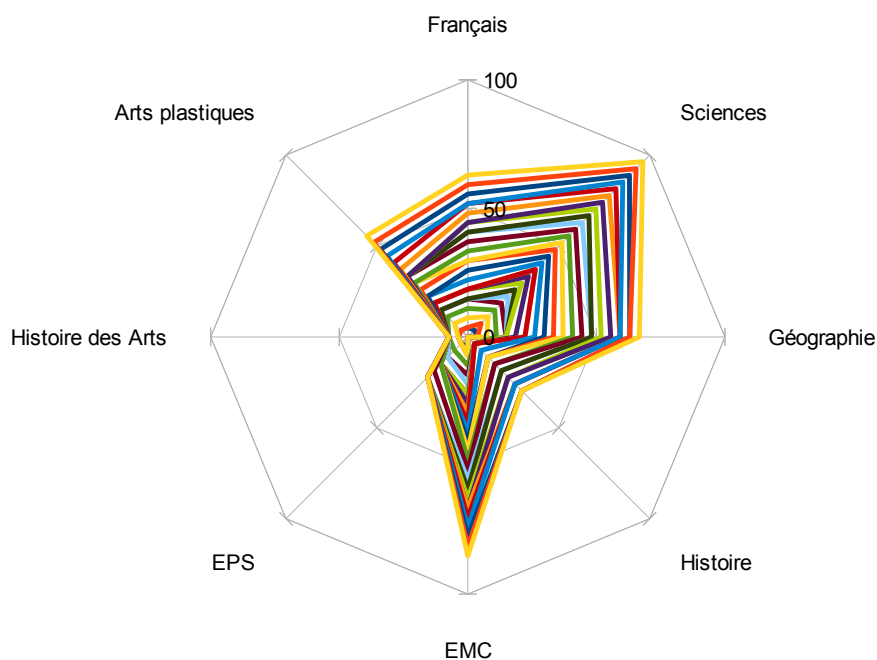
Les répondants ont globalement déclaré attacher de l'importance à l'éducation à l'environnement et au développement durable (70% d'entre eux). On peut cependant considérer a priori que cette proportion est quelque peu surestimée, une réponse autre que *Oui* à la question 4) du questionnaire pouvant être considérée comme allant à l'encontre « des valeurs morales ou des normes valorisées par le groupe » (*cf.* Guimelli et Deschamps, 2000, cités dans Abric, 2005).

Quoiqu'il en soit, il semble en tout cas qu'une bonne partie des participants n'attache que peu d'importance à l'éducation à l'environnement et au développement durable. Notons qu'un seul prétend n'y attacher aucune importance. Relevons également que le pourcentage de réponses *Oui* ne varie pas pour le sous-groupe des scientifiques par rapport à l'ensemble des répondants. Point intéressant cependant : les répondants n'étant pas des entrants dans le métier de professeur des écoles ont tous répondu (huit sur huit) attacher de l'importance à l'éducation à l'environnement et au développement durable. On peut déjà supposer que nombre de débutants, avec la charge de travail des premières années, ont du mal à attacher immédiatement de l'importance à l'ensemble des enseignements prescrits, et notamment à ceux qui sortent des enseignements dits fondamentaux tels que les mathématiques et le français, et à ceux dont la mise en œuvre n'est ni triviale ni explicitement prescrite dans les programmes.

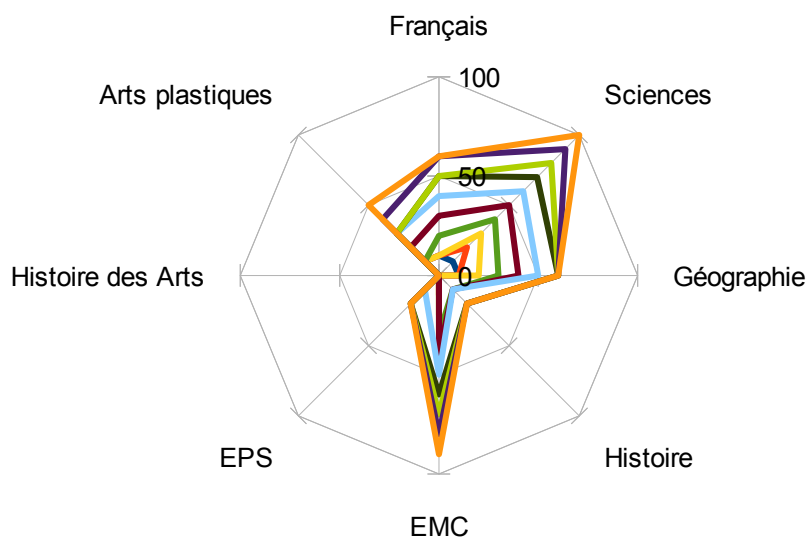
Les participants ont également déclaré à 70% que la demande ministérielle était selon eux *modérément forte*, et à 15% qu'elle était *forte*. Là aussi, alors que le pourcentage ne varie que très peu pour le sous-groupe des scientifiques, l'expérience dans la profession de professeur des écoles semble en revanche avoir influé : 100% des répondants n'étant pas des entrants dans le métier ont déclaré penser que l'éducation à l'environnement et au développement durable correspondait à une demande ministérielle *modérément forte* (cinq sur huit) ou *forte* (trois sur huit).

Les domaines disciplinaires considérés comme indispensables pour éduquer à l'environnement (*cf.* Graphique 1) par au moins 50% des répondants sont les suivants, par ordre d'importance : Sciences (cité par 96% des participants), Enseignement moral et civique (cité par 85% des participants), géographie (cité par 67% des participants), Français (cité par 62% des participants) et Arts plastiques (cité par 55% des participants). D'autres disciplines sont ressorties, mais dans seulement 30% des réponses ou moins : Histoire (cité par 30% des participants), Education physique et sportive (cité par 22% des participants), Histoire des arts (cité par 7% des participants). Les langues vivantes, l'éducation musicale et les mathématiques ne sont pas du tout ressorties. On relèvera la surprise que représente la présence aussi prononcée du Français et des Arts plastiques, qui ne font pourtant pas partie a priori des disciplines généralement associées à l'éducation à l'environnement et au développement durable, comme il a déjà été explicité en introduction de cet écrit (partie 1). On remarquera également, sans surprise cette fois, que la discipline Sciences et technologie est considérée par presque tous les répondants comme indispensable pour éduquer à l'environnement et au développement durable. Le seul répondant pour qui ce n'est pas le cas s'est, lui, contenté de mentionner l'Enseignement moral et civique.

On notera, à nouveau, que tous les pourcentages ne varient que très peu lorsque l'on se concentre sur le sous-groupe des professeurs des écoles issus de parcours universitaires scientifiques (*cf.* Graphique 2), alors qu'ils varient énormément dès lors que l'on s'intéresse au sous-groupe des professeurs des écoles qui ne sont pas des entrants dans le métier, pour qui l'histoire n'a aucune importance et les arts plastiques et le français n'en ont comparativement que très peu (*cf.* Graphique 3).

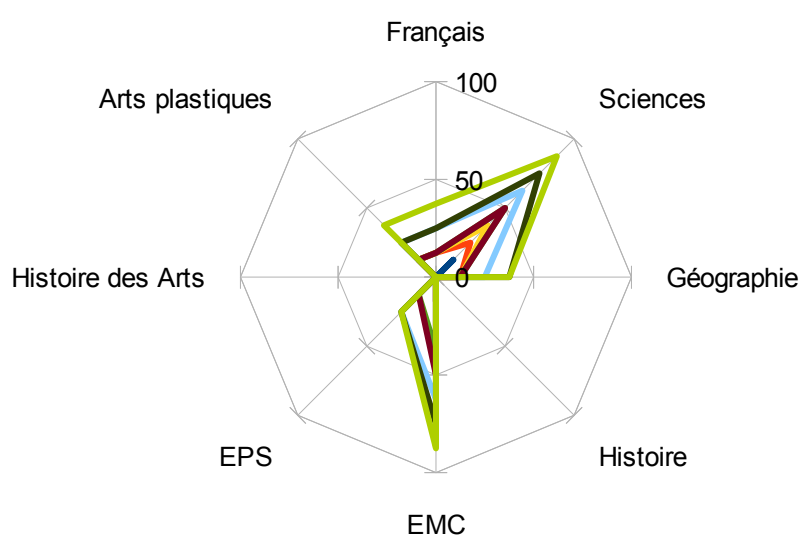


Graphique 1 : Série empilée - les domaines disciplinaires liés à l'éducation à l'environnement et au développement durable selon l'ensemble des répondants, en pourcentage



Graphique 2 : Série empilée - les domaines disciplinaires liés à l'éducation à l'environnement et au développement durable selon le sous-groupe des scientifiques, en pourcentage

Les graphiques mentionnés sont à lire de la manière suivante : si l'on considère par exemple les dix répondants ayant suivi un parcours universitaire relevant du domaine Sciences et technologie (Graphique 2), on observe que les domaines disciplinaires considérées comme indispensables pour éduquer à l'environnement sont les suivants, par ordre d'importance : Sciences (cité par 100% des participants), Enseignement moral et civique (cité par 90% des participants), Géographie (cité par 60% des participants), Français (cité par 60% des participants) et Arts plastiques (cité par 50% des participants). D'autres disciplines sont ressorties, mais dans 30% des réponses ou moins : Histoire (cité par 20% des participants) et Éducation physique et sportive (cité par 20% des participants). Histoire des arts, Langues vivantes, Éducation musicale et Mathématiques ne sont pas du tout ressorties.



Graphique 3 : Série empilée - les domaines disciplinaires liés à l'éducation à l'environnement et au développement durable selon le sous-groupe des non-stagiaires, en pourcentage

3.3.3. Statistiques sur les questions 1) et 2) : les mots choisis

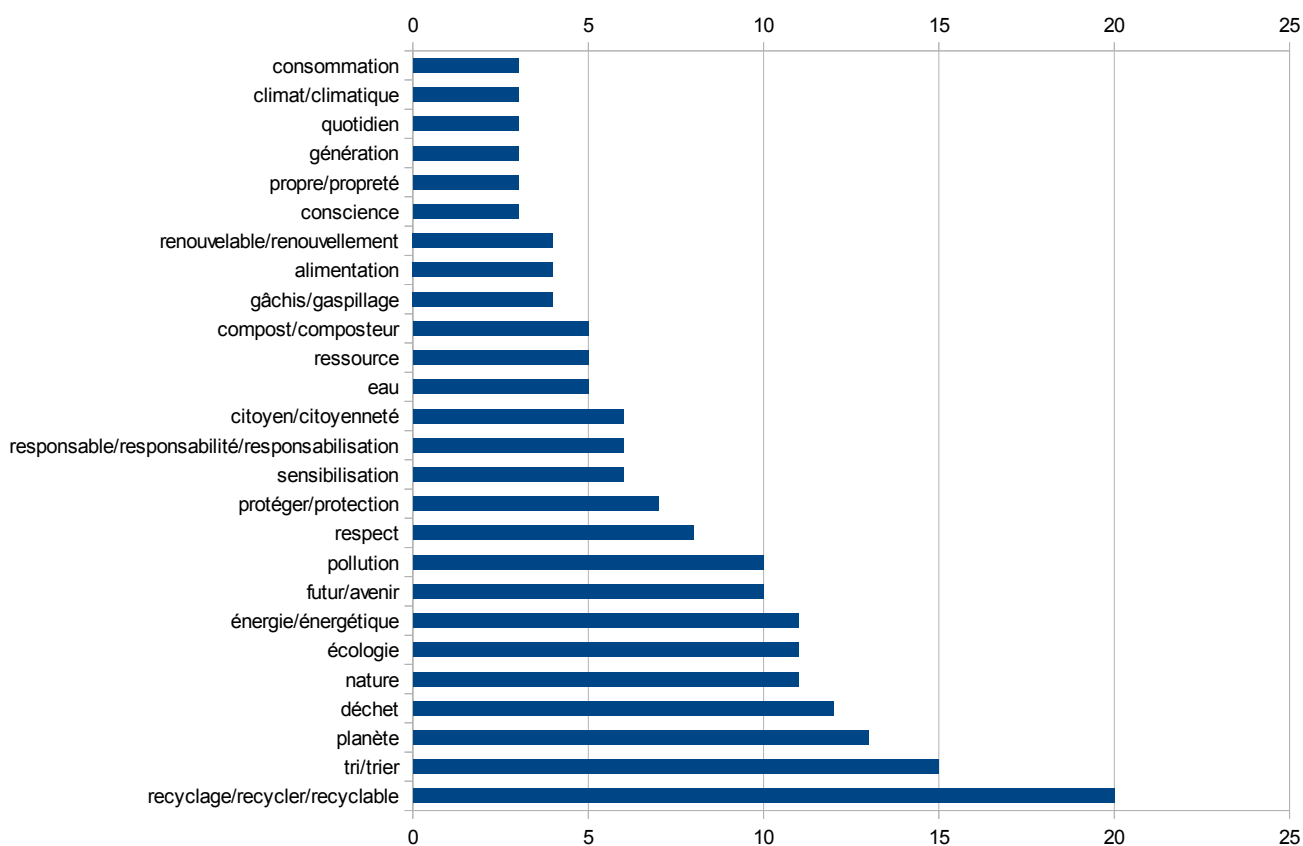
Relevons d'abord que les deux premières questions n'ont pas été entièrement complétées par tous les participants, une minorité d'entre eux ayant proposé moins de dix mots. Pour la question 1), trois répondants sur vingt-sept n'ont ainsi proposé que 7, 7 et 5 mots respectivement. Pour la question 2), cela concerne sept répondants, qui ont proposé 3, 4, 5, 5, 6, 6 et 8 mots respectivement.

Les Graphiques 4 et 5 permettent d'avoir un bon aperçu des mots qui sont ressortis le plus souvent pour les questions 1) et 2) respectivement. Il est important ici de noter que, pour l'ensemble de l'étude, j'ai rassemblé les mots d'une même famille et pour lesquels l'idée sous-jacente était clairement la même (par exemple : *tri/trier*, *recyclage/recycler*), ainsi que les synonymes

(*futur/avenir, restreinte/réduite*). Si je mentionne par moments l'apparition d'un mot dans les réponses des participants, tel que le mot *tri*, je me référerai en réalité à chaque fois aux apparitions de ce mot et de tous ses synonymes ou mots de la même famille (donc pour *tri* : *tri/trier*).

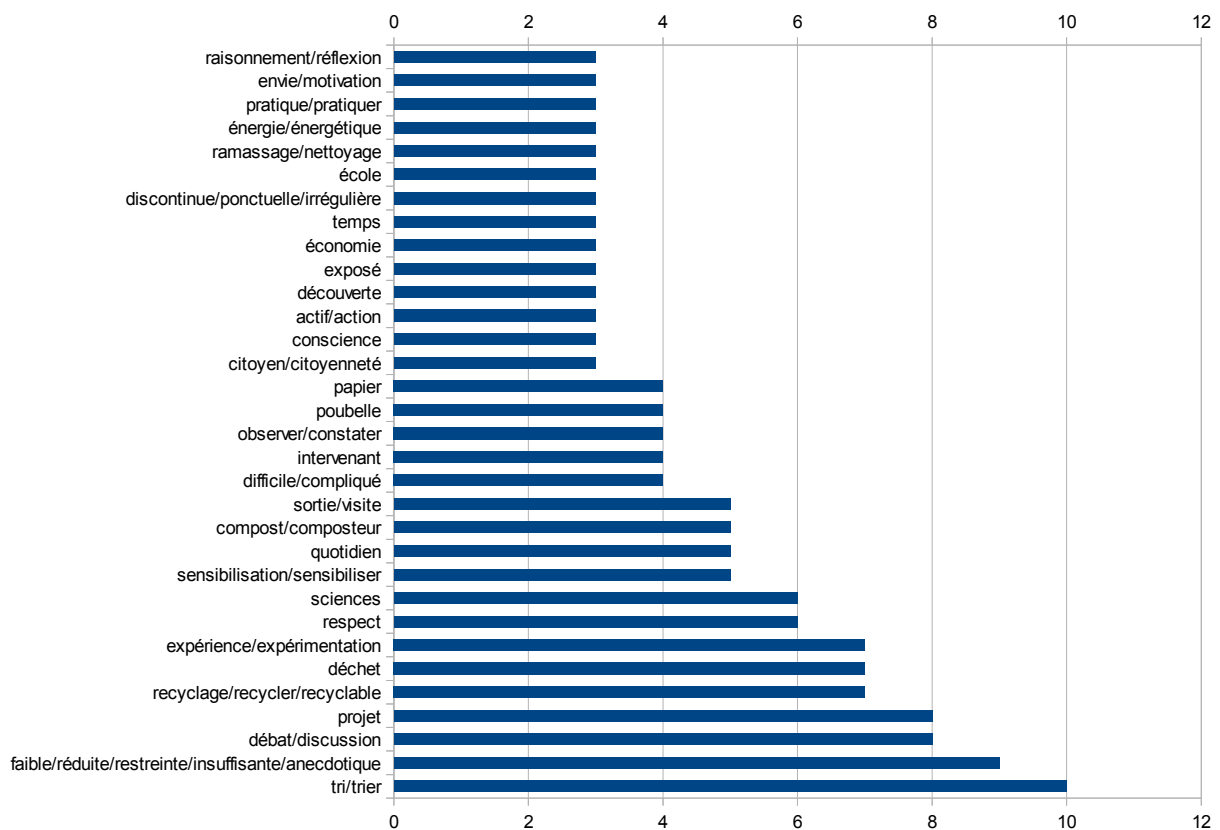
On relève en réponse à la question 1) un nombre très important de mots en lien direct avec la gestion des déchets et des rejets humains (*recyclage* et *tri* notamment, mais aussi *déchets, pollution, compost*), et dans une moindre mesure à la nature (*planète, nature*) et aux valeurs (*respect, responsabilité, citoyenneté, conscience*).

Dans la question 2), on retrouve ces mêmes thèmes mais dans une moindre mesure ; ils laissent quelque peu la place à du lexique caractérisant plutôt à la mise en place en classe (*faible, débat, projet, sortie, expérience...*). La diversité du vocabulaire est en fait plus grande dans la question 2), qui a vu apparaître un certain nombre de mots nouveaux par rapport à la question 1) ; par ordre de fréquence d'apparition, on découvre ainsi les mots *faible, débat, projet, expérience, sciences, quotidien, sortie, difficile, intervenant, observer, poubelle, papier, actif, découverte, exposé, économie, temps, discontinue, école, ramassage, pratique, envie, raisonnement*.



Graphique 4 : Les mots proposés au moins trois fois à la question 1) et leur nombre d'apparitions

On remarque de plus que, globalement, les répondants, lorsqu'ils y ont ensuite été invités à la question 3), ont tous - sauf un - procédé à des modifications dans le classement des mots proposés par eux-mêmes à la question précédente. Ce reclassement concerne parfois peu de mots (seulement un ou deux mots reclassés pour huit répondants), souvent beaucoup (au moins quatre mots reclassés pour treize répondants). On peut donc considérer que cette question 3) aura été utile pour mieux percevoir les différences d'importance qu'attachent les participants à leurs réponses.



Graphique 5 : Les mots proposés au moins trois fois à la question 2) et leur nombre d'apparitions

4. Analyse des résultats

Nous entamons dans cette partie une analyse des résultats plus fine, en se basant sur le cadre de référence et les concepts définis préalablement dans les deuxième et troisième parties de ce mémoire.

4.1. Les mots de la question 1)

Concernant la hiérarchisation des mots, voici la liste des mots qui apparaissent plus d'une

fois en première position à la question 1) : *recyclage/recycler/recyclable* (cinq fois), *tri* (trois fois), *planète* (trois fois), *écologie* (trois fois), *sensibilisation* (deux fois), *déchet* (deux fois), *respect* (deux fois). Plus globalement, les mots suivant apparaissent au moins trois fois dans les trois premiers : *recyclage/recycler/recyclable* (onze fois), *tri/trier* (onze fois), *déchet* (neuf fois), *écologie* (neuf fois), *planète* (cinq fois), *énergie/énergétique* (cinq fois), *nature* (quatre fois), *avenir/futur* (trois fois), *respect* (trois fois), *sensibilisation* (trois fois), *compost/composteur* (trois fois).

Cependant, rappelons que les données de la question 1) n'ont pas été hiérarchisées a posteriori par les participants ; les données liées à cette question nous permettent donc surtout, avant d'aborder les réponses à la question 2) qui sont au cœur de cet écrit, de se faire une idée au préalable sur les représentations sociales des professeurs concernant l'éducation à l'environnement et au développement durable de manière générale.

Il a déjà été observé, dans la partie 3.3.3. de cet écrit, que certains thèmes semblaient de fait saillants dans les réponses à cette première question : la gestion des déchets et des rejets humains, la nature ou encore les valeurs. Une analyse du Graphique 3 permet également de faire l'hypothèse que, globalement, pour le groupe d'individus ayant répondu à mon enquête, la représentation sociale concernant l'éducation à l'environnement et au développement durable englobe les trois postures décrites par Lange (2008 ; cf. partie 3.1.1). La posture de l'implicite semble ainsi décelable à travers des mots comme *écologie*, *déchet*, *énergie*, *planète*, *pollution*, *protection*, *eau*, *alimentation*, qui relèvent du registre discursif de l'enseignement, axé sur les savoirs à acquérir. La posture de la greffe est également bien présente, même si dans une moindre mesure : *compost*, *quotidien* par exemple font plutôt référence à des modalités d'enseignement, et relèvent ainsi du registre de l'organisation. Enfin, on retrouve la posture du porteur de projet et le registre discursif de l'éducation qui y est associé : *sensibilisation*, *responsabilité*, *conscience*.

Arrêtons-nous cependant ici pour relever la difficulté à classer certains mots pour les associer à des registres permettant de les lier à des postures. J'ai fait le choix de trancher, et il en est de même concernant l'interprétation de certains mots pouvant prêter à confusion, comme le mot *motivation* : j'ai par exemple ici considéré qu'il s'agissait de motivation de l'élève, mais il n'est pas exclu qu'il s'agisse plutôt d'une référence à de la motivation pour l'enseignant.

4.2. Les mots de la question 2)

Nous rentrons maintenant dans le cœur de cette étude. En reprenant les réponses à la question déjà mentionnée en sous-partie 3.3., et en utilisant le cadre de référence tiré d'Abrie (2005) telle qu'explicité en sous-partie 3.1., on obtient le Tableau 1.

		IMPORTANCE	
		GRANDE <i>(plus de 30% des itérations du mots sont classées dans les 3 premiers)</i>	FAIBLE
F R E Q U E N C E	FORTE <i>(au moins 5 itérations du mot)</i>	tri/trier débat/discussion/échange expérience/expérimentation sortie/visite quotidien sciences respect sensibilisation/sensibiliser anecdotique/faible/réduite/ restreinte/insuffisante	projet recyclage déchet compost
	FAIBLE <i>(2 à 4 itérations du mot)</i>	collaboration/entraide conscience envie/motivation réflexion/raisonnement discontinue/ponctuelle/irrégulière éduquer/éducation difficile/compliqué	

Tableau 1 : Évocations hiérarchisées sur la pratique à l'école de l'éducation à l'environnement et au développement durable

L'analyse de ce tableau permet de faire l'hypothèse que, globalement, pour le groupe d'individus ayant répondu à mon enquête, la représentation de leur propre pratique professionnelle de l'éducation à l'environnement et au développement durable à l'école est organisée autour d'un noyau central qui relève des trois registres de discours soulevés par Lange (2008 ; cf. partie 3.1.1). Dans la première case du tableau, la posture de l'implicite est ainsi décelable à travers le mot *sciences*, qui rappelle ainsi que l'éducation à l'environnement et au développement durable est souvent rattachée, pour les professeurs des écoles et les instituteurs, aux contenus disciplinaires scientifiques.

La posture de la greffe apparaît également dans le noyau central à travers les mots *quotidien*,

insuffisant, *sortie* et *tri* (et leurs synonymes et mots de la même famille) qui relèvent des modalités de mise en oeuvre de l'éducation à l'environnement et au développement durable. *Quotidien* et *insuffisant* montrent ici une certaine focalisation sur le rythme de la mise en oeuvre de cette éducation.

La posture du porteur de projet apparaît enfin dans les mots *discussion*, *expérimentation*, *respect* et *sensibilisation* (et leurs synonymes et mots de la même famille). En effet, ces mots s'inscrivent tous dans une visée éducative et nous placent du point de vue de l'enfant et des processus liés aux apprentissages (*discussion*, *expérimentation*).

La deuxième case du Tableau 1 (en haut à droite) tend à renforcer l'importance donnée aux deux premières postures dans les représentations sociales de ce groupe, et notamment l'importance de la modalité de travail liée à la gestion des déchets dans les représentations sociales du groupe étudié, se focalisant ainsi fortement sur un aspect du développement durable - les déchets - et semblant donner peu d'importance à l'un des aspects de la gestion des déchets - leur réduction à la source, en lien avec la consommation.

La troisième case du Tableau 1, elle, semble faire apparaître des sous-groupes, avec d'un côté des enseignants ayant en commun d'être focalisés sur la difficulté à mettre en oeuvre une éducation à l'environnement, et d'un autre côté, des sous-groupes d'enseignants ayant en commun une focalisation sur la *collaboration* pour certains, ou encore la *réflexion*, la *conscience*, ou encore, pour d'autres, la *motivation* - représentations sociales qui renvoient à des postures de porteur de projet. Un retour sur les données individuelles permet par ailleurs de se rendre compte que ces quatre derniers sous-groupes se recoupent et ne concernent en tout et pour tout que six participants, parmi lesquels on retrouve scientifiques et non-scientifiques, stagiaires et non-stagiaires.

4.3. Le parcours universitaire, l'ancienneté, les représentations sociales et les pratiques

Tentons d'analyser si les représentations sociales attribuables aux deux sous-groupes minoritaires analysés en partie 3.3.2. - les professeurs des écoles issus de parcours universitaires scientifiques, et les professeurs des écoles non stagiaires - présentent des différences notoires avec celles apparues pour l'ensemble des participants et analysées dans la partie précédente de cet écrit.

4.3.1. Le parcours universitaire

Pour analyser ici l'importance du cursus universitaire, j'ai comparé la fréquence d'apparition

de chaque mot cité plus de trois fois, pour les participants issus de cursus universitaires scientifiques d'un côté, et pour ceux issus de cursus plutôt liés aux sciences humaines et sociales de l'autre. Ceci m'a permis d'obtenir le Tableau 2.

Mot	Nombre total d'apparitions du mot	Nombre d'apparitions du mot par répondant chez les scientifiques / Nombre d'apparitions du mot par répondant chez les non-scientifiques
tri/trier	10	1,1
faible/réduite/restreinte/insuffisante/anecdotique	9	0,9
débat/discussion	8	1,7
projet	8	1,0
recyclage/recycler/recyclable	7	1,3
déchet	7	2,3
expérience/expérimentation	7	0,7
respect	6	0,9
sciences	6	0,9
sensibilisation/sensibiliser	5	1,1
quotidien	5	0,4
compost/composteur	4	1,7
sortie/visite	6	1,7
difficile/compliqué	4	0,6
intervenant	4	0,6
observer/constater	4	0,6
poubelle	4	1,7
papier	4	1,7
citoyen/citoyenneté	3	0,9
conscience	3	0,9
actif/action	3	0,0
exposé	3	0,9
économie	3	0,9
temps	3	0,9
discontinue/ponctuelle/irrégulière	3	0,0
école	3	3,4
ramassage/nettoyage	3	0,9
énergie/énergétique	3	0,9
pratique/pratiquer	3	0,9
envie/motivation	3	3,4
raisonnement/réflexion	3	3,4

Tableau 2 : Comparaison des fréquences d'apparition des mots chez les participants scientifiques et chez les non-scientifiques

Dans ce tableau, j'ai fait le choix de m'intéresser plus particulièrement aux mots qui revenaient au moins deux fois plus souvent pour un sous-groupe que pour un autre. Ces mots apparaissent surlignés en vert : le coefficient affiché dans la dernière colonne pour ces mots est donc soit supérieur à 2, soit inférieur à 0,5. Le mot *projet*, par exemple, n'est pas concerné puisqu'il a un coefficient égal à 1,0 dans cette colonne. Ce coefficient signifie par ailleurs que le mot apparaît

aussi souvent chez les scientifiques que chez les non-scientifiques : en effet, on le retrouve trois fois chez les scientifiques pour dix participants, et cinq fois chez les non-scientifiques pour dix-sept participants.

On remarque dans un premier temps que seulement sept mots sur les trente-et-un du tableau sont surlignés : cela révèle, à nouveau, qu'il existe de grandes similitudes entre les représentations sociales des sous-groupes scientifique et non-scientifique. De plus, cinq des sept mots surlignés n'apparaissent que trois fois au total, et pèsent donc peu dans l'analyse. Ces mots sont d'un côté les mots *réflexion*, *motivation* et *école*, qui sont surreprésentés chez les scientifiques (coefficient grand). On mettra de côté *école*, qui n'est en fait qu'une reprise d'un mot de l'énoncé de la question ; Abric (2005) prévient que ce cas de figure peut se présenter (avec des mots de l'énoncé ou des synonymes). Les mots *réflexion* et *motivation*, sont en revanche plus intéressants ; comme on l'a vu, ils sont révélateurs de la posture du porteur de projet. *Irrégulière* et *action* ont des coefficients nuls : ce sont des mots uniquement exprimés par les professeurs des écoles issus de parcours universitaires non-scientifiques, révélateur d'une posture de la greffe pour l'un, du porteur de projet pour l'autre.

Les mots *quotidien* et *déchet* sont eux d'autant plus intéressants à analyser qu'ils apparaissent 5 et 7 fois respectivement dans les réponses à la question 2). *Quotidien*, plutôt révélateur d'une posture de la greffe, apparaît plus fréquemment chez les non-scientifiques ; *déchet*, associable à une posture de l'implicite, apparaît au contraire plus fréquemment chez les scientifiques.

Globalement, on voit qu'on ne peut pas dire que l'un des deux sous-groupes présente une posture a priori plus portée vers celle du porteur de projet que l'autre.

4.3.2. L'ancienneté dans le métier

Je propose dans ce second temps l'analyse d'un second tableau (*cf.* Tableau 3) semblable au précédent, mais permettant cette fois de s'intéresser à des sous-groupes différents : les professeurs des écoles stagiaires d'un côté, et de l'autre le reste des répondants.

On remarque au premier coup d'œil que le nombre de mots surlignés est beaucoup plus important : en effet, 16 mots sont surlignés dans le Tableau 3, soit plus du double du nombre de mots surlignés dans le Tableau 4. Cela traduit une différence plus importante dans les mots utilisés entre ces deux nouveaux sous-groupe qu'entre les deux sous-groupes précédents. Autrement dit, cela confirme les différents résultats obtenus depuis le début de cette étude : les représentations

sociales des professeurs des écoles de mon échantillon divergent non pas sur la base d'une fracture scientifiques / non-scientifiques, mais bien sur la base d'un écart entre les entrants dans le métier et les autres.

Mot	Nombre total d'apparitions du mot	Nombre d'apparitions du mot par répondant chez les non-stagiaires / Nombre d'apparitions du mot par répondant chez les stagiaires
tri/trier	10	0,6
faible/réduite/restreinte/insuffisante/anecdotique	9	0,0
débat/discussion	8	0,3
projet	8	1,4
recyclage/recycler/recyclable	7	1,8
déchet	7	1,0
expérience/expérimentation	7	1,8
respect	6	0,0
sciences	6	1,2
sensibilisation/sensibiliser	5	0,6
quotidien	5	3,6
compost/composteur	4	2,4
sortie/visite	6	2,4
difficile/compliqué	4	0,0
intervenant	4	7,1
observer/constater	4	2,4
poubelle	4	0,8
papier	4	7,1
citoyen/citoyenneté	3	4,8
conscience	3	1,2
actif/action	3	0,0
exposé	3	4,8
économie	3	1,2
temps	3	0,0
discontinue/ponctuelle/irrégulière	3	1,2
école	3	1,2
ramassage/nettoyage	3	1,2
énergie/énergétique	3	1,2
pratique/pratiquer	3	4,8
envie/motivation	3	0,0

Tableau 3 : Comparaison des fréquences d'apparition des mots chez les participants non-stagiaires et chez les stagiaires

Penchons-nous plus en détail sur ces différences dans les représentations sociales, pour voir si elles sont porteuses de différences dans les postures des enseignants dans leur pratique

professionnelle de l'éducation à l'environnement et au développement durable. Les mots avec un coefficient très faible dans la dernière colonne, et qui apparaissent donc bien plus fréquemment dans les réponses des entrants dans le métier, sont les suivants (par ordre d'importance globale du mot dans les réponses) : *insuffisante, débat, respect, difficile, action, temps, motivation*. Trois de ces mots (*insuffisante, difficile, temps*) relèvent d'une posture de la greffe, tandis que les quatre autres mots relèvent a priori de la posture du porteur de projet (*motivation, respect, action, débat*).

Les mots avec un coefficient très élevé dans la dernière colonne, et qui apparaissent donc bien plus fréquemment dans les réponses des non-stagiaires, sont les suivants (toujours par ordre d'importance globale du mot dans les réponses) : *quotidien, compost, sortie, intervenant, observer, papier, citoyen, exposé, pratiquer*. Un de ces mots relèvent d'une posture de l'implicite (*papier*), quatre autres relèvent d'une posture de la greffe (*quotidien, compost, sortie, intervenant, exposé*), et trois autres relèvent de la posture du porteur de projet (*observer, citoyen, pratiquer*).

Globalement, on voit qu'on ne peut pas déduire de différences majeures entre ces deux sous-groupes non plus en ce qui concerne les postures des répondants. Et ce, malgré des représentations sociales apparemment différentes dans ce cas.

Essayons d'interpréter malgré tout quelques différences clairement identifiables dans les représentations sociales. Il n'est pas surprenant par exemple de voir que les mots *insuffisante, difficile* et *temps* concernent surtout les stagiaires : la période d'entrée dans le métier dans laquelle ils se trouvent implique logiquement quelques difficultés à agencer les apprentissages et à tous les mener à bien autant qu'ils devraient l'être. L'éducation à l'environnement et au développement n'est ainsi, par expérience personnelle, pas une préoccupation majeure des stagiaires, étant notamment souvent jugés en fin d'année par leurs tuteurs sur leurs compétences en gestion de classe et sur leur maîtrise de la didactique des disciplines fondamentales que sont les mathématiques et le français. Allant dans le même sens, il n'est donc également pas surprenant de voir que certaines pratiques demandant une un certain degré d'implication de l'enseignant se retrouvent surtout dans les réponses des non-stagiaires : *compost, sortie, intervenant*, mais aussi le mot *quotidien*.

5. Discussion

À en croire les modestes résultats de cette étude, il semblerait que le parcours universitaire

des professeurs des écoles ait a priori peu d'influence sur leurs représentations sociales à propos de la pratique de l'éducation à l'environnement et au développement durable. En revanche, il semble que le fait d'être ou non un entrant dans le métier soit déterminant dans ces représentations sociales, sans pour autant avoir nécessairement un impact sur les postures adoptées.

Plusieurs questions se posent alors. On peut par exemple se demander au bout de combien d'années dans le métier les représentations liées à l'éducation à l'environnement et au développement durable se stabilisent, si tant est qu'elles finissent par se stabiliser à un moment donné. On peut également s'interroger sur les moyens dont dispose le nouvel enseignant pour faire évoluer ses représentations et l'accompagner ainsi dans son entrée dans le métier. Chouinard (1999) s'est intéressé au « processus de transformation des représentations et d'acquisition de connaissances qui se produit au cours des premières années d'enseignement », non pas, pour sa part, en ce qui concerne l'éducation à l'environnement et au développement durable, mais par rapport à la gestion de classe. Le rapprochement est toutefois facile à faire, et il appelle d'ailleurs de manière générale à un accompagnement de l'entrant dans le métier au cours des premières années pour l'aider à faire évoluer plus rapidement et positivement ses représentations dans leur ensemble.

Cependant, on peut également se demander si l'écart apparent dans mon étude entre les représentations sociales chez les stagiaires et chez les enseignants plus expérimentés n'est pas aussi liée au renouvellement générationnel. Il n'est pas absurde d'imaginer que les représentations sociales des enseignants âgés aujourd'hui de vingt-cinq ans puissent différer significativement de celles qu'avaient leurs aînés âgés de vingt-cinq ans en l'an 2000.

Concernant les postures des professeurs des écoles dans la pratique l'éducation à l'environnement et au développement durable, une chose qui semble ressortir de mon étude est le fait que la posture plébiscitée par Lange (2008) du « porteur de projet » n'est pas, loin s'en faut, la seule identifiable d'après les registres de discours analysés chez les participants, qu'ils soient expérimentés ou non. Cela amène bien entendu une autre problématique : comment faire en sorte que la posture des professeurs des écoles dans la pratique de l'éducation à l'environnement relève toujours, ou autant que possible, d'une posture appropriée, à savoir critique, à visée éducative et centrée sur les processus d'apprentissage de l'élève ? Pour Girault *et al.* (2007), là encore, « le défi majeur de la généralisation de l'EEDD se situe dans la formation initiale et l'accompagnement des enseignants ».

6. Conclusion

Je me suis donc efforcé de répondre dans ce mémoire à ma problématique de départ, à savoir : qu'en est-il réellement des postures des enseignants de l'école élémentaire concernant leur pratique de l'éducation au développement durable et à l'environnement, et en quoi celles-ci varient-elles selon le parcours universitaire de chaque enseignant ? Pour cela, je me suis largement appuyé sur la littérature existante. Tout d'abord pour définir les concepts-clés en jeu ici, à savoir les postures des enseignants et les parcours d'études des enseignants. J'ai ensuite examiné différents cadres d'analyse proposés par différents auteurs, avant d'en choisir un que j'ai présenté dans ce mémoire, à savoir l'évocation hiérarchisée telle qu'est abordée par Abric (2005). Ceci m'a permis de penser et de créer un questionnaire d'enquête, auquel j'ai associé des objectifs bien précis pour la collecte de données, et pour lequel j'ai eu de grandes difficultés à obtenir un nombre à peu près satisfaisant de répondants.

Une fois les données collectées, une autre étape a été initiée, tout aussi fastidieuse mais surtout complexe, celle de l'analyse des données. En effet, il s'est révélé assez rapidement, comme je l'explique au cours de mon étude, que les différences escomptées entre professeurs des écoles issus de parcours universitaires scientifiques et professeurs des écoles issus de parcours universitaires non scientifiques ne sautaient pas aux yeux. Bien au contraire, ces deux sous-groupes présentaient des tendances globales qui - de manière surprenante - étaient pratiquement en tout point similaires. En revanche, un travail plus affiné d'analyse des données a fini par me permettre de faire apparaître deux nouveaux sous-groupes, non plus liés aux cursus universitaires d'origine, mais plutôt à l'expérience dans le métier. La fracture est effectivement nette entre ces deux nouveaux sous-groupes sur le plan des représentations sociales : ils n'ont pas la même analyse des prescriptions ministérielles, pas la même importance attachée à l'éducation à l'environnement et au développement durable, pas le même lien effectué entre les champs disciplinaires des programmes et l'éducation à l'environnement et au développement durable, pas les mêmes mots qui ressortent lors de l'évocation hiérarchisée sur le thème de la pratique professionnelle de l'éducation à l'environnement et au développement durable. Cependant, comme on l'a vu en partie 4, il est difficile de voir un impact de ces différences dans les représentations sociales sur les postures adoptées par les répondants.

Concernant les postures, on aura toutefois retenu, comme il a été rappelé dans la discussion (partie 5), qu'elles semblent souvent éloignées de ce qui serait souhaitable de la part d'un professeur

des écoles. La discussion a d'ailleurs également été l'occasion d'aborder brièvement les problématiques liées à cela et les éventuelles moyens d'y résoudre.

Les limites de cette étude sont multiples. Elles sont d'abord dues à l'échantillon. Celui-ci est en effet trop peu fourni pour pouvoir observer de réelles tendances significatives. Certains sous-groupes y sont également surreprésentés, tels que la population des professeurs des écoles stagiaires. Cela pose particulièrement problème puisqu'il s'agit donc d'enseignants en pleine construction de leurs pratiques professionnelles, et qui, s'ils étaient interrogés quelques années plus tard, pourraient logiquement faire montre de postures tout à fait différentes dans le cadre de leur pratique professionnelle de l'éducation à l'environnement et au développement durable.

D'autres limites de cette recherche se situent dans la phase de collecte de données. Idéalement, mon questionnaire aurait gagné à être plus long et exhaustif, en intégrant par exemple une procédure de hiérarchisation suite à la question 1), comme il le faisait déjà pour la question 2). La méthode de hiérarchisation de la question 3 aurait par ailleurs pu être simplifiée, en proposant aux participants de reclasser directement les mots écrits, plutôt que de reclasser des numéros attribués à ces mots ; pour l'avoir testé moi-même, je sais que cela aurait été moins rebutant et moins chronophage pour les participants, et c'est peut-être cela qui a rebuté les quelques participants qui n'ont effectué aucune ou peu de modification lors de cette phase de hiérarchisation. Cette maladresse de l'enquête est notamment due à un mauvais choix de ma part concernant la plateforme de sondage, choix sur lequel je n'ai finalement pas souhaité revenir par manque de temps. De manière générale, les conditions dans lesquelles cette étude a été réalisée - pour un mémoire court de master pendant une année de stage en responsabilité - imposait, par pragmatisme, d'emprunter des voies peu chronophages, accessibles, pratiques et peu coûteuses.

Relevons également, toujours dans le cadre des limites de cette étude, la grande difficulté de l'opération de classement des mots répondus pour les questions 1) et 2) de l'enquête en ligne. Cette étape, pourtant cruciale dans ma recherche, est tout sauf triviale, comme il a été explicité dans la partie 4. En effet, nombre de mots sont difficiles à associer à des registres permettant de les lier à des postures. D'autres mots pouvant prendre plusieurs sens sont même très difficiles à interpréter en soi.

Au vu de toutes les remarques qui viennent d'être faites, il serait donc évidemment intéressant de refaire cette étude dans de meilleures conditions, avec notamment un échantillon plus conséquent et plus diversifié, notamment concernant l'expérience dans le métier de professeur des

écoles. On pourrait envisager de confirmer ou remettre en cause les résultats apparus dans cette recherche en utilisant d'autres échantillons et d'autres cadres d'analyse à titre de comparaison, comme ceux proposés par Abric (2005), en donnant notamment moins de liberté aux réponses des participants.

De plus, outre les considérations sur la validité des résultats, une telle étude invite à se pencher plus en détails sur les pratiques des enseignants, en passant à des types d'enquête plus directs, s'appuyant par exemple sur de l'observation en classe ou sur des entretiens individuels.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1976). Jeux, conflits et représentations sociales, université de Provence, thèse de Doctorat d'État.
- Abric, J.-C. (1984). « L'artisan et l'artisanat : Analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale », *Bulletin de Psychologie*, XXXVII, n° 366, p. 861-875.
- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset, DelVal.
- Abric, J. C. (2005). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Erès.
- Alturkmani, M. D. (2015). Genèse des affinités disciplinaire et didactique et genèse documentaire : le cas des professeurs de physique-chimie en France. *Doctoral dissertation, ENS LYON*
- Barré de Miniac, C. et Cros, F. (1984). Les activités interdisciplinaires : aspects organisationnels et psychopédagogiques. Analyse réalisée au cours de l'expérimentation menée dans dix collèges, de 1978 à 1980. Paris : INRP.
- Barthes, A. et Alpe, Y. (2013). Le curriculum caché du développement durable. *Penser l'éducation*, (hors série), 101-121.
- Barthes, A. et Alpe, Y. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation: Exemple de l'éducation au développement durable*. Éditions L'Harmattan.
- Berryman, T. (1998). L'avenir viable, un développement insoutenable en éducation. Dix motifs pour s'y objecter et défendre les qualités de l'éducation et des relations au monde. Communication présentée dans le cadre de la Journée de discussion sur les enjeux contemporains de l'éducation relative à l'environnement, 17 juin 1998, Université du Québec à Montréal.
- Berryman, T. (2002). Éco-ontogénèse et éducation : les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.

- Cutter, A. (2002). The value of teachers' knowledge : environmental education as a case study. Communication présentée à l'« American Educational Research Association Annual Conference », avril 2002, Nouvelle-Orléans.
- De Landsheere, G. (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris : P.U.F.
- Désautels, J. et Larochelle, M. (1998). About the epistemological posture of science teachers. In Tiberghien A., Jossem L. et Bajoras J. (dir.), Connecting research in physics education with teacher education. College Park, MD : International Commission on Physics Education. Consulté en ligne en avril 2006 sur : <http://www.physics.ohio-state.edu/~jossem/ICPE/D3.html>.
- DGESCO/I.G.E.N. (2014). *l'éducation au développement durable et les enseignements du primaire et du secondaire*. Consulté le 20 avril 2017 sur <http://eduscol.education.fr/cid47658/l-edd-et-les-enseignements-du-primaire-et-du-secondaire.html>
- D'Hainault, L. (1988). Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus de la formation. Bruxelles : Labor.
- Driver, R., Newton, P. et Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84, 287-312.
- Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6(3), 273-302.
- Flament, C., et Rouquette, M. L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires: comment étudier les représentations sociales*. A. Colin.
- Fortin-Debart, C. et Girault, Y. (2006). Pour une approche coopérative de l'environnement à l'école primaire-: Recherche exploratoire auprès d'enseignants du primaire. *Éducation relative à l'environnement*, 6, 97-117.
- Franc, S. (2017). L'éducation à l'environnement et au développement durable dans les programmes de 2015 pour les cycles 2 et 3 - une exploration. In : *Inégalités : quelles contributions des « éducations à... » ?*, Congrès international, Hammamet.
- Girault, Y. et Alpe, Y. (2011). La biodiversité - Un concept entre science et gouvernance. In A. Legardez et L. Simonneaux (Coord.), *Développement durable et autres questions*

d'actualité - Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation (p. 383-400).
Dijon : Éducagri Éditions.

Girault, Y. et Sauvé, L. (2008). L' ducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. *Aster*, (46), 7-30.

Girault, Y., Lange, J. M., Fortin-Debart, C., Delalande Simonneaux, L. et Lebeaume, J. (2007). La formation des enseignants dans le cadre de l'éducation à l'environnement pour un développement durable: problèmes didactiques. * ducation relative à l'environnement*, 6, 119-136.

Guilbert, L. et Gauthier, B. (1999). La réflexivité en éducation environnementale : l'émergence d'une nouvelle orientation ? * ducation Relative à l'Environnement*, 1, 217-223.

Hagège, H., Bogner, F. X. et Caussidier, C. (2009).  valuer l'efficacité de l'éducation relative à l'environnement grâce à des indicateurs d'une posture éthique et d'une attitude responsable. * ducation relative à l'environnement*, 8, 109-127.

Jeziorski, A. et Legardez, A. (2013). Spécificités disciplinaires de l'éducation au développement durable dans les représentations des futurs enseignants français des sciences de la nature et des sciences humaines et sociales. * ducation relative à l'environnement*, 11, 175-194

Jiménez Aleixandre, M.P., Pereiro Munoz, C. et Aznar Cuadrado, V. (1998). Promoting reasoning and argument about environmental issues. In Andersson, B., Harms, U., Helld n, G. et Sjobeck, M.-L. (dir.), *Proceedings of the Second Conference of European Researchers In Didaktik Of Biology* (p. 215-230). Göteborg : Université de Göteborg.

Junior City (2001). L'environnement à l'aube du millénaire : comment les enfants l'imaginent-ils ?  tude command e par éco- mballages. Ottawa : Environnement Canada.

Kerlan, A. (2000). Parcours diversifiés : un miroir du nouveau collège ? *Perspectives documentaires*, 50-51, 71-88.

Kitchener, K.S. (1983). Cognition, metacognition and epistemic cognition. A three-level model of cognitive processing. *Human Development*, 26, 222-232.

Kolsto, S.D. (2000). Consensus projects : teaching science for citizenship. *International Journal of Science Education*, 22(6), 645- 64.

Lange J.-M. & Victor P. (2006). Didactique curriculaire et éducation à..., la santé,

- l'environnement et au développement durable : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, n° 31, p. xxx.
- Lange, J. M. (2008). L'éducation au développement durable au regard des spécialités enseignantes. *Aster*, (46), 123-154.
- Lange, J. M. (2014). Éducation au développement durable: intérêts et limites d'un usage scolaire des investigations multiréférentielles d'enjeux. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (36).
- Lange, J. M. et Martinand, J. L. (2010). Éducation au développement durable et éducation scientifique : balises pour un curriculum. *Enjeux contemporains de l'éducation scientifique et technologique. Ottawa : Presses de l'Université*, 165-178.
- Lange J.-M., Trouvé A. et Victor P. (2007). Expression d'une opinion raisonnée dans les éducation à... : quels indicateurs ? Actes du Congrès international AREF 2007, Strasbourg, 28-31 août. Disponible sur Internet : www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Jean-arc_LANGE_165.pdf (consulté le 23 février 2008).
- Lebeaume, J. et Magneron, N. (2004). Itinéraires de découverte au collège : à la recherche de principes coordinateurs. *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 109-126.
- Lebeaume J. & Valtat C. (2007). Voisinage des enseignements et voisinage des pratiques enseignantes au collège. Actes du Congrès international AREF 2007, Strasbourg, 28-31 août. Disponible sur Internet : www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Joel_LEBEAUME_067.pdf (consulté le 23 février 2008).
- Legardez, A., et Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité : questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Educagri Editions.
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Art. L. 312-19. Récupéré sur <https://www.legifrance.gouv.fr/>
- Lucas, A. M. (1981). The role of science Education for the environment. *Journal of Environmental Education*, vol. 12, n° 2, p. 32-37.
- Martinand J.-L. (2001). Pratiques réflexives et problématisation de la réflexion curriculaire. in A.

- Terrisse. Didactique des disciplines. Les références au savoir. Bruxelles : De Boeck, p. 17-24.
- Mayer, M. (1991). Le projet de recherche ESI (Environment and School Initiatives) de l'OCDE-CERI. In A. Giordan, J.-L. Martinand & C. Souchon (éd.). *École et médias face aux défis de l'environnement*. XIII. journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles, 29-30-31 janvier, Chamonix, p. 151-155.
- McLaren, M. (1997). Reflections on «Alternatives to national standards in environmental education: Process-based quality assessment». *Canadian Journal of Environmental Education*, 2, 35-46.
- M.E.N. (2004). *Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial n°28 du 15 juillet*. Ministère de l'éducation nationale ; Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Paris : CNDP Publications administratives, 1981-.
- M.E.N.E.S.R. (2013). *Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial n°30 du 25 juillet*. Ministère de l'éducation nationale ; Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Paris : CNDP Publications administratives, 1981-.
- M.E.N.E.S.R. (2015). *Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial n°11 du 26 novembre*. Ministère de l'éducation nationale ; Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Paris : CNDP Publications administratives, 1981-.
- Meirieu, P. (2001). Éduquer à l'environnement: pourquoi, comment ? In *Conférence au Forum francophone Planet'Erer* (Vol. 2).
- Michaut, C., et Lang, V. (2005). Évaluation des profils des candidats au professorat des écoles et facteurs de réussite aux tests d'entrée à l'IUFM. In *Évaluation des profils des candidats au professorat des écoles et facteurs de réussite aux tests d'entrée à l'IUFM* (pp. 1-11).
- O.N.I.S.E.P. (2015). *Licence : les mentions du domaine sciences, technologie et santé*. [En ligne]. Accessible à l'adresse <<http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/Apres-le-bac/Organisation-des-etudes-superieures/Les-licences/Licence-les-mentions-du-domaine-sciences-technologie-et-sante>>. Consulté le 5 décembre 2016
- Paul, R. (1990). *Critical thinking*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma University.
- Perazzone, A., Camino, E. et Bertolino, F. (1999). Institution scolaire et zones protégées du Piémont

- (Italie) : le cas particulier d'une expérience coordonnée. *Aster*, n° 29, p. 101-130.
- Posture. (2012). In Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL). Récupéré le 5 avril 2017 de <http://www.cnrtl.fr/definition/posture>
- Prairat, E. et Rétornaz, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France : une question en débat. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 587-615
- Rémigny, M.-J. (1997). Métacognition, argumentation et compétences réflexives en éducation. In L. Lafortune, P. Mongeau, R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*. Montréal: Éditions Logiques. p. 431-448.
- Robottom, I. et Hart, P. (1993). *Research in environmental Education*. Deaking (Australie): Deaking University Press.
- Sauvé, L. (2002). L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes. *Connexion*, Bulletin international de l'enseignement scientifique et technologique et de l'éducation environnementale de l'UNESCO, XXVII(1-2), 1-4.
- Simonneaux, J. (2009). Au croisement des progrès scientifiques et des choix sociopolitiques. *Cahiers Pédagogiques*, 477, 33-35
- Solomon, J. (1992). The classroom discussion of science-based social issues presented on television : knowledge, attitudes and values. *International Journal of Science Education*, 14(4), 431-444.
- Sonora Luna, F., Garcia-Rodeja Gayoso, I. et Branas Perez, M.P. (2000). Discourse analysis : pupils' discussions of soil science. Communication au 3^e ERIDOB Conference, 27 septembre – 1 octobre 2000, Santiago de Compostella.
- UICN, PNUE et WWF (1991). *Sauver la planète*, Gland, Suisse : UICN, PNUE et WWF.
- UNESCO (1980). *L'éducation relative à l'environnement. Les grandes orientations de la Conférence de Tbilissi*. Paris : Unesco
- Vergès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires, In *Revue française de sociologie*, Vol.42, N3
- Zeidler, D., Walker, K., Ackett, W. et Simmons, M. (2002). Tangled up in views : Beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas. *Science Education*, 27, 771-783