



**HAL**  
open science

## La place du débat éducation/instruction chez les enseignant du 1er degré

Jérémy Gouagout

► **To cite this version:**

Jérémy Gouagout. La place du débat éducation/instruction chez les enseignant du 1er degré. Education. 2023. dumas-04530568

**HAL Id: dumas-04530568**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04530568>**

Submitted on 3 Apr 2024

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0  
International License



# **UNIVERSITÉ DE MONTPELLIER**

**Faculté D'Éducation de Montpellier, Site de Perpignan**

***LA PLACE DU DÉBAT  
ÉDUCATION/INSTRUCTION CHEZ  
LES ENSEIGNANTS DU 1<sup>er</sup> DEGRÉ***

**GOUAGOUT Jérémy**

**Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la  
Formation 1<sup>er</sup> degré**

*Sous la direction de M. Antonin Boyer*

*Directeur de mémoire – FDE, Site de Perpignan*

*(Années 2021-2023)*

***LA PLACE DU DÉBAT***  
***ÉDUCATION/INSTRUCTION CHEZ***  
***LES ENSEIGNANTS DU 1<sup>er</sup> DEGRÉ***



### **Déclaration anti-plagiat**

1. Je déclare que ce travail ne peut être suspecté de plagiat. Il constitue l'aboutissement d'un travail personnel.
2. A ce titre, les citations sont identifiables (utilisation des guillemets lorsque la pensée d'un auteur autre que moi est reprise de manière littérale).
3. L'ensemble des sources (écrits, images) qui ont alimenté ma réflexion sont clairement référencées selon les règles bibliographiques préconisées.

NOM : GOUAGOUT

PRENOM : JEREMY

DATE : 12/04/2023

## *Remerciements*

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à Mr. Antonin BOYER pour son accompagnement et son soutien indéfectible lors de l'écriture de ce mémoire. Je souhaite également le remercier pour m'avoir initié au travail de recherche et avoir consacré un temps précieux à la lecture, à l'apport de modifications et à l'étayage de ce projet.

Je souhaite également témoigner de mon affection à ma famille et ma compagne pour avoir été près de moi pendant la rédaction de ce travail, ainsi qu'à mes amis pour leurs encouragements.

## Résumé

L'introduction progressive des « Éductions à » au sein des programmes scolaires dénote une volonté de renforcer une perspective éducative de formation du citoyen. Cependant, d'aucuns estiment que cette éducation vient se substituer à l'instruction et aux savoirs dits scientifiques, entraînant de ce fait une dépréciation du contenu purement savant. Ce travail de recherche vise à déterminer l'existence ou non d'un débat entre éducation et instruction au sein du corps enseignant. Il a été choisi pour cela d'interroger des enseignants sur les « Éductions à » dans leur ensemble à partir d'entretiens semi-dirigés construits et analysés sur la base de modèle de croyance de Vause (2009) et des configurations théoriques possibles des relations entre disciplines scolaire et problématiques d'« Éductions à » proposées par Lebrun et al. (2019). Les résultats montrent une appropriation de ces nouveaux contenus à portée éducative chez ces enseignants, cependant la mise en œuvre effective de ces contenus au sein de leur classe reste anecdotique. Il est admis par ces enseignants que l'instruction est une base fondamentale de l'école et l'éducation est perçue comme complémentaire à cette instruction. Pour ces enseignants, les « Éductions à » ne semblent pas réellement remettre en cause la forme scolaire, ce qui ne les conduit pas à un positionnement franc entre éducation et instruction.

Mots clés : éducation – instruction – éducations à – croyance – école – enseignants

## Abstract

The gradual introduction of “education to” in school curricula indicates a will of the French Ministry of National Education to strengthen and reinforce citizen education. However, some people consider that “education to” replaces teaching and scientific knowledges, leading to the downgrading of pure scholar contents. The aim of this research is to determine whether there is a debate between education (focus on pupils' social building) and teaching (focus on pupils' general knowledges, through school subjects), within the teaching profession. For this purpose, we chose to interview teachers about “education to” in general. Those interviews will be elaborate and analyzed from Vause's belief model (2009) and Lebrun & al.'s (2019) theoretical configurations of the relations between school subjects and “education to”. The outcomes demonstrate an appropriation of these new educational contents by these teachers, however, the implementation of these contents within the class remains very limited. Those teachers admit that teaching is at the basis of the school system, and education is seen as complementary to teaching. For those teachers, “education to” does not seem to challenge the scholar shape in its own, which does not lead them to get into a clear position between education and teaching.

Keywords: education – teaching – education to – belief -school – teachers

# Table des matières

<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>I) Revue de la littérature.....</b>	<b>2</b>
a) L'éducation et l'instruction.....	2
b) Les « Éductions à » et les problématiques soulevées.....	3
c) Les représentations des enseignants sur les « éductions à ».	7
<b>II) Cadre théorique.....</b>	<b>9</b>
<b>III) Problématique.....</b>	<b>13</b>
<b>IV) Méthodologie.....</b>	<b>14</b>
a) Outil de recueil des données.....	14
b) Participants et recueil des données.....	16
<b>V - Résultats :.....</b>	<b>18</b>
a) Pas de rejet d'une logique d'éducation dans le discours des enseignants.....	18
1) Importance de l'éducation et des «Éductions à ».....	20
2) Définition et but des « Éductions à » selon les enseignants.....	21
b) Un discours qui articule instruction et éducation.....	23
1) Faire des ponts entre disciplinaire et « Éductions à ».....	23
2) L'importance de l'instruction cependant.....	25
3) Une instruction à la demande des parents et de la société.....	26
<b>V- Discussion &amp; conclusion :.....</b>	<b>27</b>
<b>Références :.....</b>	<b>32</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>34</b>

# Introduction

La recrudescence des « Éductions à » ces dernières années atteste d'une volonté de l'Éducation Nationale d'orienter l'enjeu principal de l'école républicaine vers la formation de futurs citoyens, prêts à s'insérer dans la société clés en main. Malgré cette effervescence, des contradictions subsistent entre « Éductions à » et instruction parmi les directives ministérielles. En effet, d'une part les « Éductions à » ont eu leur lot d'apport au sein des vadémécums ou lors de la loi d'orientation et de programmation de 2015, cependant l'instruction reste au cœur de ces directives, avec une place centrale accordée aux fondamentaux. Du point de vue de la communauté scientifique, la forme scolaire traditionnelle telle qu'elle est envisagée aujourd'hui est remise en cause par certains, (Barthes, 2018), tout comme le sont les pratiques des enseignants, notamment sur la mise en œuvre effective des « Éductions à » au sein des classes. A partir des récentes recherches sur certaines « Éductions à » spécifiques, il ressort des représentations contrastées chez les enseignants, ne s'accordant pas sur les enjeux et les modalités de mise en œuvre des « Éductions à », certains restant axés sur un contenu disciplinaire à tendance instructive, tandis que d'autres s'engagent dans une démarche éducative, axée sur le développement de l'esprit critique. Tout cela nous mène à interroger le débat éducation/instruction, un débat qui semblait clos, mais qui pourrait être réactivé. De plus, les « Éductions à » prises dans leur globalité font l'objet de très peu d'études, les recherches existantes s'axant généralement sur une « Éducation à » en particulier. C'est là un des enjeux de ce mémoire de recherche : explorer un pan de la recherche peu documenté, pour aborder le concept et ses ressorts de façon globale dans l'optique de répondre à une question sociétale.

À partir de ces constats, nous avons décidé d'orienter ce travail de recherche sur le débat éducation/instruction tel qu'il pourrait être perçu et se manifester chez les enseignants, avec comme porte d'entrée les « Éductions à » dans leur ensemble. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur le modèle de croyance de Vause (2009) que nous avons articulé avec les configurations théoriques possibles des relations entre disciplines scolaires et problématiques d'« Éductions à » proposé par Lebrun et al. (2019). Sur le plan méthodologique, il s'agit de mener des entretiens semi-dirigés d'enseignants en exercice dans le premier degré.

Ce mémoire s'organisera comme suit. Premièrement, nous définirons des termes clés tels qu'éducation, instruction et « Éductions à », pour ensuite traiter spécifiquement les représentations des enseignants sur des thématiques d'« Éductions à ». Deuxièmement, il sera présenté le cadre théorique sur lequel l'analyse des résultats s'appuiera, avant de clarifier la méthodologie appliquée dans ce mémoire. Troisièmement, nous présenterons les résultats obtenus à partir des entretiens, en classant ces derniers selon deux approches : éducation et instruction. Enfin, une synthèse des résultats ainsi que les implications et les limites rencontrées de ce travail de recherche concluront ce mémoire.

# I) Revue de la littérature

## a) L'éducation et l'instruction

L'enjeu de l'école a été remis en question depuis 30 ans avec l'introduction des « Éducatifs », cet enjeu principal de l'école républicaine est-il l'éducation ou l'instruction ? C'est un débat qui existe en France depuis longtemps. Le changement s'est effectué dès 1932, avec l'évolution du nom du ministère et le passage d'« Instruction Publique » à « Éducation Nationale », avec pour objectif « l'égalité scolaire et de développement de la gratuité » (MEN, 2020).

Pour ce travail de mémoire, il a été choisi de travailler avec deux définitions de l'éducation et de l'instruction dans le cadre scolaire :

Selon la définition extraite des travaux de Pachod et Martinez (2014), l'éducation est un terme dérivé du verbe « éduquer », qui vient du latin *educare*, signifiant nourrir, élever, prendre soin de. L'éducation est amenée par un enseignant-éducateur qui s'interroge sur l'essentiel en savoirs, en valeurs, en relations et en actions à construire chez l'élève. L'objectif de l'éducation est la construction et l'appropriation de compétences dans un but d'émancipation de l'élève. Il y a donc une action directe mais passive de l'éducateur sur l'éduqué. Le projet d'éducation a pour but de construire la socialisation des élèves. Pour que l'éducation se distingue clairement de l'instruction, ce rôle passif de l'éducateur est nécessaire. L'élève doit être acteur de ses apprentissages et c'est le fruit de sa réflexion qui le mène à une évolution et à une construction. La dimension transmissive des enseignements disparaît entièrement, le professeur-éducateur doit se placer en retrait et créer le questionnement chez l'élève. L'éducation cherche avant tout à développer des compétences chez les élèves, là où l'instruction n'apporte que des connaissances. L'introduction de la notion de compétence au début des années 1980, a fait resurgir un débat entre les défenseurs de l'instruction et les défenseurs de l'éducation (Duru-Bellat, 2012). Le Code de l'éducation définit l'éducation comme : « l'éducation lui (l'enfant) permettant de développer sa personnalité, son sens moral et son esprit critique, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, de partager les valeurs de la République et d'exercer sa citoyenneté. » (Code de l'éducation, article L131-1-1, 2013). Une définition qui attribue toute une dimension morale et comportementale à l'éducation, pour l'insertion future de l'élève dans la société.

Ces mêmes auteurs (Pachod & Martinez, 2014) donnent une définition de l'instruction comme étant un terme dérivé du latin *instruere*, signifiant bâtir, construire, solidifier. L'instruction vise l'acquisition de savoirs disciplinaires et de connaissances dans un domaine spécifique ou pour la culture générale. L'instruction se veut juste et objective en se basant sur des savoirs scientifiques

fondés et vérifiés et ne laisse que peu de place à la remise en cause des savoirs et donc limite dans une certaine mesure la réflexion. Instruire induit automatiquement une transmission, du maître qui se place en possesseur du savoir vers l'élève considéré comme ignorant. L'enseignant-instructeur mène le groupe classe vers l'acquisition de ces savoirs à l'aide de pratiques didactiques et méthodologiques dans le but d'atteindre une certaine performance chez chaque élève. Ces performances sont évaluées grâce aux examens pour déterminer si l'élève sait ou ne sait pas. Cette transmission de savoirs s'effectue généralement de façon frontale. Pour compléter cette définition, le Code de l'éducation définit le droit à l'instruction comme la garantie de « l'acquisition des instruments fondamentaux du savoir, des connaissances de base, des éléments de la culture générale et, selon les choix de la formation professionnelles et technique (...) » (Code de l'éducation, article L131-1-1, 2013). Bien qu'un tournant en faveur de l'éducation ait eu lieu, c'est bien une obligation d'instruction qui est imposé par l'Etat : « L'instruction obligatoire peut être donnée soit dans les établissements ou écoles publics ou privés, soit dans les familles par les parents, ou l'un d'entre eux, ou toute personne de leur choix. » (Code de l'éducation, Article L131-2, 2013).

L'idéal serait donc un équilibre à trouver entre l'éducation et l'instruction pour arriver à une construction totale de l'élève sur tous les plans. Cependant, depuis leur introduction dans les programmes scolaires, les « Éducatons à » prennent une place de plus en plus importante faisant pencher la balance du côté de l'éducation des élèves. En conséquence, nous assistons à un retour en force du débat entre éducation et instruction, avec des positions généralement très tranchées par les acteurs du dit débat.

## **b) Les « Éducatons à » et les problématiques soulevées**

En France, depuis les années 1990, l'éducation a vu l'essor d'une nouvelle forme éducative (Fabre, 2014), les « Éducatons à ». Elles recouvrent l'éducation à la sexualité, l'éducation au développement durable ou encore l'éducation aux médias...il en existe une multitude, autant que nécessaire pour former des citoyens à leur entrée dans la société. Souvent mises en opposition avec les « enseignements de » (Lebeaume & Pavlova, 2009), qui caractérisent des contenus disciplinaires et culturels, les « Éducatons à » ont une visée éducative, avec notamment le développement de valeurs et d'attitudes, ainsi que la construction de compétences sociales et/ou éthiques à caractères transdisciplinaires (Pagoni & Tutiaux-Guilon, 2012). « Éduquer à développe des capacités et des attitudes référées à des connaissances actualisées et finalisées en réponse à des finalités de formation d'un homme libre, autonome, responsable. » (Pachod & Martinez, 2014, p.328). Dans ce mémoire, je résumerai le but des « Éducatons à » par la formation de citoyens libres et éclairés à l'aune d'un

monde de plus en plus complexe ou chacun doit-être en mesure de s'adapter selon ses besoins et ses choix.

Ces « Éductions à » sont issues d'instances politiques internationales, telles que « l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture pour l'éducation au développement durable, de l'Organisation de coopération et de développement économiques pour l'éducation à la citoyenneté ou de l'Organisation mondiale de la santé pour l'éducation à la santé, et se positionnent donc au moins autant dans le champ politique que dans le champ scientifique. » (Bartes, 2019, p.164). Elles ne relèvent donc pas seulement des décisions ministérielles mais sont influencées par une politique éducative internationale. Un choix qui se retrouve dans les instructions officielles, notamment dans les programmes d'éducation, dans lesquels on remarque une place toute particulière liée à l'éducation au développement durable par exemple. En effet, comme indiqué dans le bulletin officiel de 2011 (MEN, 2011), la première phase de l'introduction de l'éducation au développement durable s'est déroulée entre 2004 et 2007, avec comme objectif de « poser les principes de cette éducation et de mobiliser les académies ». La seconde phase entre 2007 et 2010, avec l'introduction des thèmes et des problématiques du développement durable au sein des programmes d'enseignements, puis la troisième phase en 2011, une phase de « généralisation », dans le but d'approfondir et de prolonger les phases précédentes. Selon le bulletin officiel de 2011, « la finalité de l'éducation au développement durable est de donner au futur citoyen les moyens de faire des choix en menant des raisonnements intégrant les questions complexes du développement durable qui lui permettront de prendre des décisions, d'agir de manière lucide et responsable, tant dans sa vie personnelle que dans la sphère publique » (MEN, 2011). Du fait des enjeux climatiques et écologiques, on constate l'importance donnée à cette nouvelle éducation au fil des années dans les bulletins officiels publiés par l'Éducation Nationale. L'objectif majeur - au-delà d'alerter sur l'urgence de la situation et de faire réfléchir les citoyens de demain - : faire évoluer les comportements. C'est là toute l'ambiguïté des « Éductions à » ou l'objectif des programmes se confronte à la difficulté de mise en œuvre. Au regard de l'exemple du développement durable et de l'idée de faire évoluer les comportements, on peut se demander si des méthodes transmissives ne sont pas utilisées volontairement ou involontairement au sein des « Éductions à ».

C'est également le cas avec l'éducation à la santé, qui permet d'introduire une éducation à l'alimentation, en collaboration avec le ministère de la santé et la création du Plan National Nutrition Santé (PNNS) depuis 2001. On retrouve par exemple le célèbre slogan « Manger 5 fruits et légumes par jours », recommandation de l'OMS depuis 2003 et sur laquelle de nombreux pays ont basés leur campagne de sensibilisation qui relève en réalité plus d'une instruction et d'une volonté gouvernementale d'« imposer » cette préconisation aux élèves (et à la population) et non pas d'amener à se questionner sur les pratiques alimentaires de chacun pour les remettre en question d'un

point de vue de la santé et de la science. Une campagne qui a tout de même porté ses fruits et qui continue de faire foi, bien que peu de personnes ne sachent pourquoi le chiffre de 5 ou quelle proportion de fruits et de légumes. On retrouve également dans les programmes scolaires du cycle 2 (« Questionner le monde ») un attendu de fin de cycle intitulé « Reconnaître des comportements favorables à la santé » (BOEN n°31, 2020), qui peut s'inscrire dans l'éducation à la santé et à l'alimentation, avec des recommandations telles que « Mettre en œuvre et apprécier quelques règles d'hygiène de vie : variété alimentaire (...), les apports spécifiques des aliments. ». On assiste donc progressivement dans les programmes scolaires, à une forme de « fusion » entre les enseignements disciplinaires (Questionner le monde) et les « Éductions à ».

Lorsque l'on traite de la question des « Éductions à », l'aspect idéologique véhiculé au travers de ces dernières ne peut pas être invisibilisé :

« Le projet éducatif et le projet de société étant indissociables (Ardoino, 1979, cité par Lenoir, 2008,), cette forme d'éducation (les « Éductions à ») véhicule des discours de nature idéologique. Comme le précise la loi française d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école (2005), en réaffirmant l'engagement politique pour un développement durable et la nécessité pour tous d'adopter des comportements propices à la gestion durable de la planète, l'institution scolaire se présente comme un instrument d'intégration au service du pouvoir. L'école n'est donc pas neutre : elle est finalisée autour d'un discours idéologique de légitimation, d'évolution, d'adaptation et de transformation sociale (Legendre, 1993, cité par Lenoir, 2008) » (Urgelli & Simonneaux, 2010, p.231-232). En effet, la place idéologique de l'école dans le projet éducatif ne peut pas être minimisée, influencé par les gouvernements en place, l'école vise avant tout à inculquer certaines valeurs et certains principes, considérés comme fondamentaux.

L'introduction des « Éductions à » constitue donc un changement de paradigme dans l'éducation, avec une attention particulière pour la promotion de valeurs et de compétences sociales pouvant paraître incompatibles avec l'instruction ou pouvant induire une dépréciation des savoirs scientifiques et culturels.

Selon Barthes & Alpes (2018), le changement de paradigme liée à l'intégration des « Éductions à » induirait nécessairement une remise en cause de la forme scolaire traditionnelle. En effet, l'aspect non-formel des « Éductions à » vient se heurter à certains fondamentaux de l'école. Cependant, pour répondre à la forte demande en matière d'éducation de la société et à l'insatisfaction des résultats prodigués par l'école actuelle, un certain nombre d'évolutions semblent plus que nécessaires pour répondre à ce besoin. Toujours selon Barthes & Alpes (2018), le manque de préoccupation des questions d'éducation de la part de l'institution publique pourrait entraîner le recours à des organismes privés proposant des services répondant à ce besoin. La prise en compte de changements

dans la forme scolaire pourrait et serait donc une résultante logique pour une bonne mise en œuvre des « Éducatons à ».

Barthes (2019) questionne et interroge les adaptations des enseignants français des écoles primaires face aux « Éducatons à » au travers de différentes analyses critiques. Selon elle, la place de plus en plus importante des « Éducatons à » fait évoluer le rôle de l'enseignant. Focalisé sur les savoirs disciplinaires et scientifiques, la fonction éducative prend peu à peu une place importante et on assiste en quelque sorte à une transition : d'enseignant à éducateur. « Les « Éducatons à » peuvent induire la perte d'un certain nombre de repères dans le métier (Lantheaume & Hérou, 2008), puis peuvent alimenter une modification de l'identité professionnelle (Garnier, 2014) » (cité par Barthes, 2019, p.167). Barthes constate donc la complexité pour l'enseignant de suivre les injonctions ministérielles, sans tomber dans une forme de dualité entre son rôle d'enseignant et d'éducateur.

Malgré la place prépondérante accordée aux « Éducatons à » depuis une trentaine d'années, on trouve dans la littérature scientifique une poignée « d'irrésistibles gaulois » qui tentent de remettre en question les « Éducatons à ». On retrouve notamment des personnalités très controversées comme Alain Beitone, professeur de sciences économiques et sociales et auteur d'une tribune (*Éducation à... y a basta !*) très critique envers les « Éducatons à ». Il considère qu'il s'agit « d'un projet de transformation de l'école qui remet globalement en cause à la fois les savoirs et les apprentissages » (Beitone, 2014, p.1). Selon Beitone, le problème fondamental dans ce nouveau processus est le manque d'objectivité et de véracité des contenus en opposition aux disciplines traditionnelles qui se basent sur des savoirs scientifiques et avérés et dont le professeur se place en détenteur objectif de ces derniers. Il juge donc qu'une construction autonome des savoirs par les élèves, place l'enseignant dans une position d'« animateur » et d'« observateur », ce qui délégitime sa place et son rôle au sein de l'école. « Remettre en cause l'organisation disciplinaire des savoirs revient donc, sur le plan de la recherche, à remettre en cause l'autonomie du champ scientifique et le principe de l'évaluation par les pairs et, du point de vue de l'enseignement scolaire, à remettre en cause la fonction de transmission des savoirs de l'école et la légitimité des enseignants. » (Beitone, 2014, p.10). Tout comme Denise Orange Ravachol, Beitone craint que les « Éducatons à » ne mènent à « une mise à mal des principes qui structurent le savoir ». (Ravachol, 2013).

En somme, on assiste à une montée de plus en plus importante des « Éducatons à » au sein de l'école primaire, entraînant par la même une modification dans les pratiques des enseignants, du fait des adaptations nécessaires aux injonctions ministérielles. C'est cette introduction de plus en plus massive qui au fil du temps, n'a cessé de remettre sur la table le débat sur l'enjeu majeur de l'école : l'éducation ou l'instruction. C'est autour de ce débat et des représentations des enseignants sur la question qu'il a été choisi de se concentrer dans la suite de ce mémoire. La partie suivante présente

les principaux résultats de recherches sur les représentations des enseignants sur lesquels s'appuie ce travail.

### **c) Les représentations des enseignants sur les « Éductions à »**

Les représentations des enseignants sur les « Éductions à » sont à la fois individuelles et collectives. Chaque individu se construit une représentation individuelle d'une réalité. Cependant, l'individu étant un être social, il peut être amené à construire une représentation collective en interaction avec d'autres individus ou dans le cadre de la société à laquelle il appartient (Pascau, 2021). C'est sur la base de ces représentations que l'enseignant construit sa pensée, qui se traduit ensuite par ses pratiques au travers de ses choix didactiques et pédagogiques en classe. Les représentations des enseignants sur les « Éductions à » de façon générale ont fait l'objet de peu de travaux, c'est pourquoi nous avons décidé de nous appuyer sur les recherches qui s'intéressent à l'observation des représentations des enseignants sur des « Éductions à » spécifiques, à savoir l'éducation au développement durable, l'éducation à la santé et l'éducation aux médias et à l'information (EMI).

A propos de l'éducation au développement durable (EDD), l'étude menée par Chalmeau, et al. (2016), relève les représentations des enseignants sur l'EDD et ses valeurs. On remarque que les enseignants définissent majoritairement l'EDD comme : « sensibiliser à l'environnement et apprendre à le respecter, le préserver et le sauvegarder. » (2016, p.165). On retrouve également l'utilisation de verbes d'action tels que « sensibiliser », « prendre conscience », « apprendre » et « éduquer », des termes qui s'opposent dans le débat qui nous intéresse sur l'éducation et l'instruction. Une opposition qui traduit une forme de confusion chez les enseignants sur les finalités de l'EDD. De plus, sur l'échantillon de 362 enseignants, une seule réponse comprend les termes « esprit critique » et « débat », ce qui montre que les enseignants « ne mobilisent donc pas dans leur réponse des pédagogies spécifiques à l'É(E)DD telles que la pratique du débat, du projet, de l'interdisciplinarité ou encore du partenariat, du faire ensemble et du coopérer (Brandt-Pomares et al., 2008 ; Diemer, 2014) » (cité par Chalmeau & al. 2016). Leurs représentations sont en quelques sortes biaisées par rapport aux attendus des programmes et l'objectif premier des « Éductions à », à savoir la construction d'un esprit critique chez l'élève. De plus, dans les résultats de l'étude, on constate « l'importance de la prise de conscience de ses actes, voire de l'acquisition de « petits gestes » comme finalité de cette éducation » (Chalmeau & al., 2016). On retrouve donc d'une part des finalités éducatives dans les représentations des enseignants à propos de l'EDD, mais d'autre part une mise en tension avec la transmission de valeurs, que l'on retrouve dans le souhait de l'acquisition de « petits gestes » et donc de modification des comportements, en omettant généralement la dimension d'esprit critique qui doit-être développée par les élèves.

Concernant l'éducation à la santé (ES), l'étude de Jourdan et al. (2002), montre que : « 8% des enseignants (échantillon de 286) considèrent que l'éducation à la santé ne fait pas partie de leurs missions, 30% considèrent que leur rôle se limite à l'information et 62% considèrent qu'ils ont un rôle d'éducation globale de la personne » (2002, p.408). Les facteurs qui influencent ces résultats seraient la formation reçue par l'enseignant et le sentiment d'illégitimité du fait d'un manque de compétences. Les enseignants semblent majoritairement disposés à travailler de façon approfondie l'éducation à la santé avec leur classe. Dans les réponses de ces enseignants, à l'affirmation : « L'éducation à la santé, c'est l'apprentissage de certains comportements favorables à la santé », 73,6% des enseignants ont répondu « D'accord », ce qui montre dans les représentations des enseignants, l'importance de la modification des comportements chez l'élève comme un objectif important, ce qui se rapprocherait plutôt de la transmission de comportements. De façon générale, dans cette étude, les enseignants accordent une importance marquée à l'éducation à la santé, qu'ils considèrent comme une éducation importante pour le développement des élèves. Cependant, ces représentations sont potentiellement contradictoires avec la mise en œuvre réelle de l'éducation à la santé dans les classes.

A propos de l'éducation aux médias et à l'information (EMI), la thèse de Pascau (2021) montre des représentations très diverses au sein du corps enseignant. Cependant, il y a tout de même un consensus sur la volonté de « développer une culture de l'information chez les enfants, avec des axes d'analyses tels que les risques et l'utilisation d'outils numériques pour une majorité d'entre eux (enseignants questionnés) (...) » (p.398). Ces représentations se rapprochent principalement d'un enseignement et d'une prévention (transmissif), ce qui s'écarte de la méthode propre aux « Éducatifs à » : développer l'esprit critique. Selon Pascau, : « Leurs représentations sont beaucoup plus ambitieuses et précises, tandis que la réalité de la pratique mobilisant le numérique est pauvre et rare » (p.399). Ce constat traduit l'écart existant entre les représentations des enseignants et la mise en œuvre, un constat qui dénote le fait que les « Éducatifs à » peuvent être mal interprétés.

Ce qu'il ressort de façon générale, c'est un enthousiasme chez les enseignants pour les « Éducatifs à », un enthousiasme qui se retrouve limité par des représentations erronées sur les choix didactiques et pédagogiques pour les mener à bien. Il semble que les enseignants aient une représentation des « Éducatifs à » comme étant une discipline supplémentaire qui vient se greffer aux disciplines traditionnelles, entraînant de ce fait une transmission des savoirs et des comportements au lieu d'une éducation au travers d'une construction personnelle de chaque élève. Dans la suite de ce mémoire, nous allons nous concentrer sur l'évaluation des croyances des enseignants à ce propos.

## II) Cadre théorique

L'observation des croyances des enseignants sera basée sur le modèle d'Anne Vause et sa conceptualisation de la notion de croyance. En sociologie, la notion de croyance « sert à désigner l'adhésion à des idées, des opinions, des valeurs sans qu'une démonstration rationnelle, empirique ou théorique n'ait conduit à l'élaboration et l'adoption des croyances en question » (Pudal, s.d.). Les croyances seraient donc une forme d'auto-persuasion, ne reposant que sur une parole d'autorité sans démonstration ni justification. Selon Bourdieu (1998, cité par Pudal, s.d, p.1) : « La croyance précède toujours, pour ainsi dire, les expériences ou les arguments, qu'on invoque, éventuellement pour la justifier. », il faut donc attendre des preuves, des faits empiriques pour qu'une croyance évolue et passe au stade de vérité. Les croyances sont personnelles, c'est pourquoi il est relativement compliqué de les observer et de les évaluer. Cependant, pour le philosophe Wittgenstein (1953), c'est au travers des pratiques que les croyances se manifestent. Un autre aspect des croyances qui complexifie leur évaluation est la place donnée à ces croyances par les enseignants : il est possible de croire partiellement, de croire sur une période donnée du fait d'une influence externe ou encore de croire des choses contradictoires. (Pudal, s.d.). Ce qui fait la force des croyances reste la place qui leur est donnée par le croyant, mais aussi le fait qu'elles ne soient pas forcément réfléchies, ainsi que l'immersion du croyant dans une sphère sociale qui le conforte dans ses croyances.

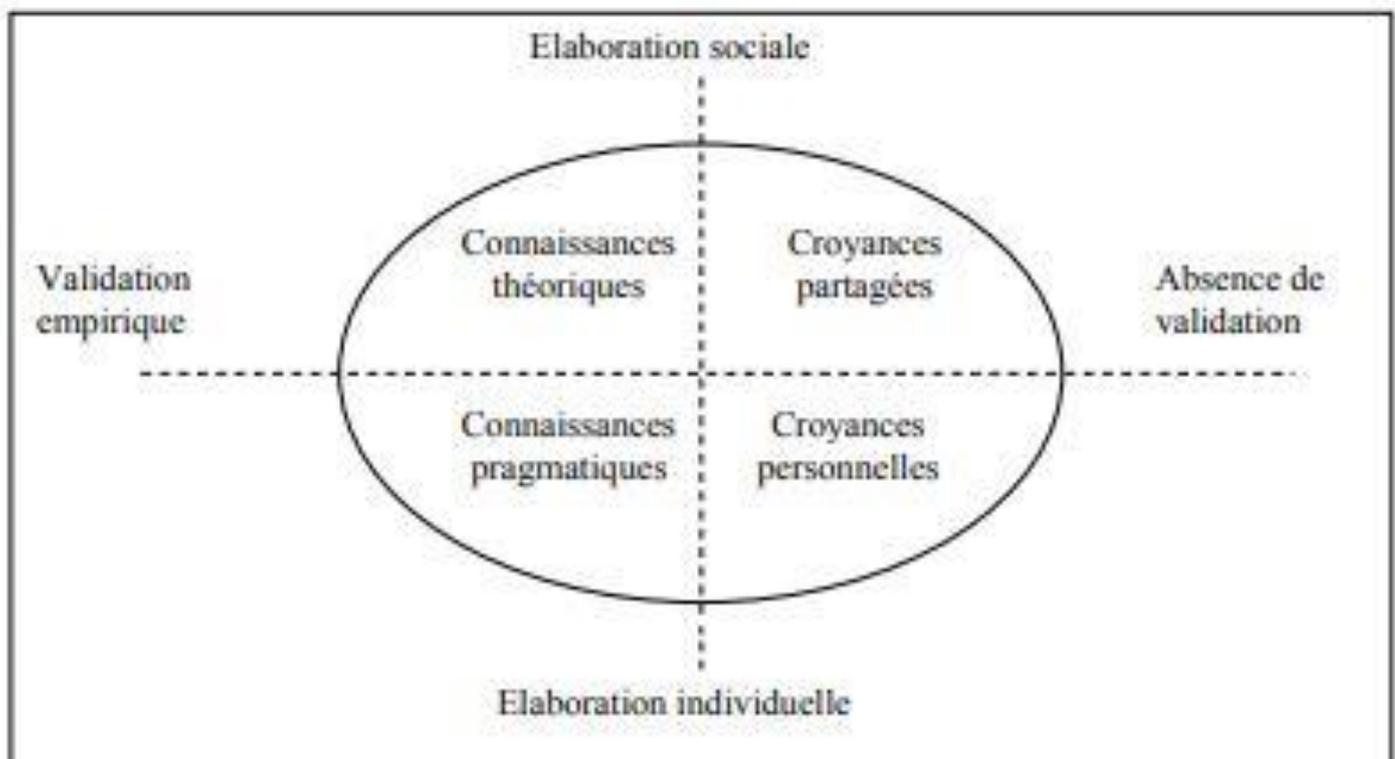
Vause (2009) définit les croyances comme un « réservoir de valeurs et d'idées préconçues sur lesquelles s'appuient les enseignants pour agir en situation et pour justifier leur action »(p.10). Ces croyances sont immuables et persistantes aux changements, car ancrées et façonnées par l'expérience de l'enseignant. Ces croyances prendraient leur source dans la « socialisation primaire (éducation familiale) et secondaire (notamment la scolarité) des enseignants » (Vause, 2010, p.14), ainsi que tout au long de leur formation de futurs enseignants, lors des différents stages et apports théoriques. Deux hypothèses ont été établies sur les relations entre les pratiques des enseignants et leurs croyances : d'une part les croyances seraient le fruit de l'accumulation des expériences personnelles des enseignants et leur influence réelle ou supposée régirait de manière consciente ou inconsciente leurs pratiques. D'autre part, les croyances seraient « le produit de stratégies d'adaptation et de rationalisation a posteriori que les individus construisent pour rendre légitimes les comportements qu'ils ont adoptés (Dupriez, 2007) » (cité par Vause, 2009, p.18). Deux théories qui semblent opposées mais qui en réalité se rapprochent, en considérant que les croyances sont influencées par les conditions d'enseignements et que les conditions d'enseignements sont influencées par les croyances. Selon une autre hypothèse avancée par Vause, les croyances permettraient aux enseignants de se définir en tant qu'enseignant et feraient donc partie de leur identité professionnelle. C'est pourquoi il

serait complexe de faire évoluer ces croyances, du fait qu'elles remettraient en question leur identité professionnelle, ce qui créerait une forme d' « aliénation professionnelle » chez l'enseignant.

Vause distingue cependant deux formes de croyances : les croyances personnelles et les croyances partagées : les croyances personnelles d'un côté, qui sont individuelles mais n'ont pas été validées sur le terrain. Ce sont des croyances relatives à l'acte d'enseigner qui ont été intériorisées par l'enseignant tout au long de sa vie, que ce soit au travers de son expérience personnel en tant qu'élève ou au fil de toutes les expériences éducatives qu'il a reçu. Ces croyances personnelles sont auto-validées par l'enseignant.

D'un autre côté, il y a les croyances partagées, qui quant à elles font parties des croyances « admises au sein de groupes sociaux », à savoir les enseignants. Ces croyances partagées tirent leur légitimité du fait qu'elles soient très répandues et non contestées bien qu'elles n'aient pas fait l'objet d'une expérimentation sérieuse ni qu'elles ne soient réellement prouvées.

Vause oppose en quelque sorte les croyances et les connaissances, le passage d'une notion à l'autre, bien que très proche, dépend en réalité de la validation de ces dernières. Les connaissances sont soumises à une validation empirique, là ou pour les croyances il y a une absence de validation :



**Figure 1.** *Les croyances et connaissances des enseignants*

La frontière poreuse qui existe entre croyances et connaissances peut cependant mener à des confusions, car il est très complexe de définir clairement ce qui relève de la connaissance ou de la

croyance chez un enseignant. Selon Vause, les enseignants effectuent un va-et-vient permanent entre leurs croyances et leurs connaissances au cours de leur pratique, elle qualifie le mélange de ces deux notions comme étant des « connaissances ouvragées ».

Au regard du sujet traité, nous postulons que les croyances des enseignants en ce qui concerne le lien avec les savoirs disciplinaires pourraient s'inscrire dans la grille d'analyse du discours des enseignants basée sur le modèle de Lebrun & al. (2019). Selon ce modèle, les profils des enseignants peuvent se catégoriser selon 4 configurations théoriques distinctes pour établir la relation entre les disciplines scolaires et les « Éducatons à », chaque configuration se compose de 5 éléments d'analyse qui sont : la finalité priorisée, l'apprentissage disciplinaire priorisé, le dispositif de formation, le statut du savoir scientifique et le traitement réservé aux « Éducatons à ». Comme précisé dans l'article : « Évidemment, ce type de catégorisation polarisée est éminemment réducteur et porteur de généralisations qui pourraient s'avérer abusives. Il importe ainsi de préciser que cette esquisse se veut uniquement une structure de référence destinée à soutenir l'analyse et à situer sur un large spectre la ou les configurations disciplines scolaires / « Éducatons à » qui se dégagent des curriculums. » (Lebrun & al., 2019, p. 658). Les 4 configurations théoriques proposées se présentent comme suit :

- L'instruction reproductrice : les disciplines pour expliquer/régler les problématiques des « Éducatons à ». Cette première configuration a pour finalité priorisée le disciplinaire, l'apprentissage disciplinaire priorisé se base sur des savoirs factuels et le dispositif de formation se centre sur la transmission. Selon cette configuration, le statut du savoir scientifique est univoque et indiscutable. Les « Éducatons à » quant à elles sont un terrain d'application ou d'exemplification de la validité du savoir scientifique.

- L'instruction émancipatrice : les disciplines pour analyser les problématiques des « Éducatons à ». Cette seconde configuration a pour finalité priorisée le disciplinaire, l'apprentissage disciplinaire priorisé s'appuie sur une démarche à caractère scientifique ainsi qu'une conceptualisation. Le dispositif de formation est centré sur les démarches à caractère scientifique, avec intégration de la problématisation, de la contextualisation et des approches interdisciplinaires. Les savoirs scientifiques sont construits et évolutifs, tandis que les « Éducatons à » sont le lieu de construction et/ou de mobilisation des savoirs disciplinaires.

- La socialisation inculcatrice : les disciplines pour appuyer/illustrer les comportements, attitudes et actions à mettre en œuvre. Cette troisième configuration a pour finalité priorisée l'extrascolaire et l'apprentissage priorisé repose sur l'acquisition d'attitudes, de comportements et de valeurs prédéterminés (ex. : habitudes alimentaires saines, recyclage, etc.). Le dispositif de formation est alors centré sur l'action et le statut du savoir scientifique, s'il est présent, il est univoque et indiscutable. Les « Éducatons à » sont quant à elles envisagées comme un objet d'étude disciplinaire.

- La socialisation d'insertion : les disciplines pour alimenter les réflexions/prises de position sur les enjeux sous-jacents aux problématiques des « Éducatons à ». Pour cette quatrième et dernière configuration, la finalité priorisée devient transversale, avec comme apprentissage priorisé la pensée critique, l'habileté de délibération ou encore l'argumentation. Le dispositif de formation donne l'approche pédagogique comme finalité en soi (ex : débat). Enfin, le savoir scientifique est construit et évolutif, et les « éducatons » sont un lieu de construction et/ou de mobilisation de plusieurs types de savoirs, dont les savoirs disciplinaires.

Dans le cadre de ce mémoire, il a été décidé de se concentrer exclusivement sur le concept de croyances chez les enseignants, comme défini par Vause. Nous nous intéresserons notamment aux croyances sur le débat éducation/instruction en lien avec la mise en place récente des « Éducatons à ». Il est possible que les croyances des enseignants sur les « Éducatons à » en général présentent des similarités avec les représentations sur les « Éducatons à » spécifiques traitées précédemment ainsi que sur les modèles théoriques proposés par Lebrun et al. (2019). Nous avons décidé de choisir une liste non-exhaustive de points sur lesquels des divergences de croyances peuvent apparaître entre éducation et instruction : la pédagogie, les objets de savoirs, les valeurs ou encore les comportements.

Au niveau pédagogique, si les croyances penchent en faveur de l'instruction, alors il faut s'attendre à une pédagogie magistro-centrée, tandis que pour l'éducation, ce serait une pédagogie centrée sur l'élève, acteur de ses apprentissages.

Sur le plan des objets de savoir, les croyances en éducation devraient afficher un intérêt particulier pour des objets transversaux, notamment avec les questions socialement vives. Les croyances en instruction quant à elles devraient offrir une place fondamentale aux disciplines traditionnelles.

Les valeurs sont construites après une réflexion chez l'élève pour l'éducation, tandis qu'elles sont transmises avec l'instruction, considérant que l'acquisition des savoirs fondamentaux permet d'accéder aux valeurs : « de l'alphabétisation intellectuelle découle une alphabétisation sociale par l'apprentissage d'un langage conceptuel commun propice au dialogue et à l'intégration sociale » (Lebrun & al. ,2019).

Les comportements à adopter, dans le cas de l'éducation, doivent être le résultat d'une réflexion chez l'élève et donc s'apparenter à un choix. Au contraire, dans le cas de l'instruction, il s'agit d'une transformation directe, un choix édicté à l'élève.

Nous postulons que les positionnements des enseignants qui peuvent s'exprimer à travers leurs croyances ne seraient pas toujours aussi tranchés et clairs. Il est possible par exemple que les enseignants avec des croyances pour une instruction forte, aient cependant une attention particulière

pour les « Éductions à », considérant que l'inculcation des valeurs devrait passer par une transmission et non une construction. Il est de ce fait possible d'imaginer d'autres formes de croyances, moins binaires, reposant sur un équilibre entre éducation et instruction. Lebrun et al. (2019), qualifient cet entre-deux « d'instruction émancipatrice » ou encore de « socialisation inculcatrice ». L'origine des croyances des enseignants semble très complexe à définir, cependant ces croyances peuvent être observées au fil d'une discussion, entre autres selon des positionnements sur les « Éductions à », sur les finalités de l'école ou encore sur l'évolution du projet de l'Éducation Nationale sur ces dernières années et l'adaptation des pratiques relatives à ce projet.

### **III) Problématique**

Les éductions à la santé, au développement durable, à l'information et aux médias ou encore à la citoyenneté ont été introduites il y a une trentaine d'années par l'Éducation Nationale, avec un objectif concret : former des citoyens éclairés, capables de se positionner sur des questions de sociétés, de faire preuve d'esprit critique et d'adopter un comportement citoyen pour s'insérer au mieux dans la société à l'âge adulte. Cependant, l'introduction des « Éductions à » dans les programmes scolaires a potentiellement ravivé le débat éducation/instruction. Nous avons pu l'observer au préalable dans les différents travaux sur les représentations des enseignants à propos d'« Éductions à » spécifiques (EDD, EMI, ES), avec des divergences dans les résultats de ces représentations. Cependant, à notre connaissance, il existe peu de travaux de recherches qui se soient intéressés aux représentations des enseignants sur les « Éductions à » en général comme objet d'enseignement. Dans ce mémoire, l'objet d'étude principal portera sur les croyances des enseignants de façon générale et non pas spécifique à une « Éductions à », ce sont ces représentations sur les « Éductions à » dans leur ensemble, qui à travers le modèle des croyances, seront examinées. En effet, le choix d'observer les croyances permet d'avoir une vision globale sur le positionnement des enseignants sur le débat éducation/instruction. Le but n'étant pas de chercher les raisons de ces croyances, mais d'en comprendre le sens, pour les connaître et les définir précisément.

## IV) Méthodologie

Pour questionner les croyances des enseignants sur le débat éducation/instruction, il a été choisi de s'orienter vers la réalisation d'entretiens semi-dirigés avec des enseignants débutants et confirmés. Ces entretiens ont tous été enregistrés sous format audio avec l'accord des participants, pour permettre par la suite de réaliser les transcriptions, ainsi que pour pouvoir mettre en lumière les éléments intéressants lors de leur prise de parole. Ces éléments seront ensuite regroupés sous la forme de catégories pour être analysés.

Les questions posées lors de l'entretien se séparaient en deux catégories : dans un premier temps des questions sur la date de prise de fonction, les types d'établissements fréquentés, le parcours scolaire, la différence entre les attentes et la réalité du métier et le niveau d'appréciation du métier. Ces questions introductives permettaient d'entrer plus aisément en contact avec les sujets du fait de leur simplicité. C'était également une façon d'en apprendre plus sur ces enseignants et sur leur parcours. Dans un second temps, les questions posées s'orientaient exclusivement autour des « Éducatifs », en cherchant à traiter de différents aspects sur les pratiques et les croyances des enseignants.

### a) Outil de recueil des données

Pour effectuer le recueil des données auprès des enseignants, il a été choisi de travailler sous la forme d'entretiens semi-dirigés. En effet, dans le but d'obtenir des avis développés, construits et argumentés de la part des enseignants, le choix s'est porté sur cet outil. Du fait du temps accordé à l'entretien et de l'échange direct avec le participant, il est plus aisé d'approfondir des points clés, pour comprendre au maximum le fond de leur pensée en évitant des réponses aseptisées (ce qui aurait pu être le cas avec un questionnaire). L'entretien semi-dirigé semblait être l'outil de recueil de données le plus approprié pour mesurer les croyances des enseignants. L'entretien libre aurait pu être une option, cependant, le risque aurait été de se détourner du sujet principal au fil de la discussion et ne pas pouvoir recentrer sur la problématique. Grâce à l'entretien semi-dirigé, cette complication est évitée et permet de recentrer régulièrement sur le sujet à l'aide de questions directrices. Pour ces différentes raisons, le choix s'est porté sur l'entretien semi-dirigé, avec l'objectif de recueillir les données de la façon la plus exacte possible.

Dans l'objectif d'obtenir les données les plus fiables possibles sur l'échantillon d'enseignants interrogés, nous avons choisi de ne pas dévoiler entièrement le contenu de la recherche pour ce

mémoire avant le début de l'entretien. En effet, présenter le sujet des croyances et du débat éducation/instruction aurait pu créer chez les enseignants un sentiment d'inconfort et une volonté de répondre « juste » pour ne pas être jugé. Pour cette raison, le sujet a été présenté de façon plus large, notamment sur la question des « Éducatons à » dans leur ensemble, leurs pratiques et leurs conceptions. Également, pour le bien des données, le terme de croyances sur lequel nous nous basons, n'a pas été mentionné durant les entretiens, pour éviter la connotation péjorative que l'on aurait pu lui attribuer. Les termes employés furent : représentations, conceptions et théories personnelles.

Le guide d'entretien utilisé est présenté ci-après :

<b>Questions</b>
<p><b>Présentation</b> Age / Sexe / Années d'expériences / Parcours scolaire / Type d'établissements fréquentés / Différences observées entre la vision du métier avant l'entrée et après / Niveau de plaisir du métier</p>
<p><b>Ouverture</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que pensez-vous de l'introduction des « Éducatons à » dans les programmes scolaires ?</li> <li>- Comment définiriez-vous les « Éducatons à » ?</li> <li>- De façon plus générale, que pensez-vous des attendus et plus globalement des programmes scolaires ? Etes-vous à l'aise avec ça ?</li> </ul>
<p><b>Pédagogie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pourriez-vous m'expliquer synthétiquement le déroulement d'une de vos séances qui s'ancrerait dans une perspective d'« Éducatons à » ?</li> <li>- Quelle place occupez-vous dans la classe lors de ces séances ?</li> <li>- Quel dispositif utilisez-vous principalement ? Pourquoi ?</li> </ul>
<p><b>Les objets de savoir</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment organisez-vous votre semaine en termes de volumes horaires ? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si réponse orientée le disciplinaire : Donc vous mettez principalement l'accent sur le disciplinaire, cela vous laisse-t-il le temps pour faire des « Éducatons à » ?</li> <li>• Si réponse orientée sur les « Éducatons à » : Cela vous laisse-t-il suffisamment de temps pour parcourir l'ensemble du programme en mathématiques et français ?</li> </ul> </li> </ul>

### **Valeurs et comportements**

- En prenant l'exemple de l'éducation au développement durable et face à l'enjeu climatique actuel, est-il selon vous, important de la part de l'enseignant de transmettre des gestes et des comportements aux élèves ?

### **Intérêts et objectifs**

- Quels sont vos objectifs lors de séances d'« Éducatons à » ?
- Avec quoi souhaitez-vous que les élèves sortent de ces séances ?

### **Regard général sur l'école :**

- Quel est le rôle de l'école selon vous ?
- Quel est le rôle de l'enseignant ?

L'ensemble de ces questions, orientées autour des croyances et des pratiques des enseignants sur les « Éducatons à », sont organisées de façon à obtenir des réponses construites en abordant différents points clefs, à savoir : le type de pédagogie mise en place, la place donnée aux objets de savoirs, les valeurs et les comportements induits lors de ces séances et l'intérêt et l'objectif de ces séances d' « Éducatons à ». De plus des questions plus larges et ouvertes, centrées sur une définition personnelle de l'enseignant ainsi que sur le rôle de l'école permettront d'obtenir un avis plus argumenté sur le sujet pour en dégager les croyances sur notre question d'étude : le débat éducation/instruction. Les réponses obtenues à ces questions au cours des entretiens seront dans un second temps analysées et catégorisées selon les croyances exprimées par les enseignants dans leur discours, pour être rassemblées dans le cas de croyances partagées, ou au contraire isolées dans le cas de croyances personnelles.

## **b) Participants et recueil des données**

Pour la réalisation de ces entretiens, 3 enseignants en école primaire ont accepté de participer. Pour des raisons de confidentialité, le nom des enseignants ne sera pas divulgué et remplacé par des lettres. La totalité des entretiens se sont déroulés selon l'organisation prévue, pour une durée d'entretien variable entre 30 et 50 min. L'ensemble des entretiens se sont déroulés de vive voix en face-à-face.

### **Enseignant A : 32min08s**

Le premier entretien, avec l'enseignant A, s'est déroulé le mardi 18 octobre 2022, au sein de l'école où il enseigne lors de la pause méridienne. L'entretien s'est déroulé normalement, en

commençant par des questions introductives, puis s'en est suivi l'entretien avec un axe orienté sur les « Éducatifs à ». L'enseignant A est un homme de 36 ans, en charge d'une classe de CM2 en zone rurale depuis 8 ans. Il est enseignant depuis 12 ans et n'a fréquenté que des zones rurales. Il se trouve satisfait de son travail et sa conception du métier avant d'être en poste ne s'est pas trouvée bouleversée à ses débuts. L'enseignant A semblait être très à l'aise tout au long de l'entretien, il s'était renseigné sur le sujet des « Éducatifs à » en amont et répondait spontanément aux questions de façon générale.

### **Enseignant B : 50min36s**

Le second entretien, avec l'enseignant B, s'est déroulé le 28 octobre 2022 en fin de matinée aux alentours de 11h. L'entretien s'est déroulé à mon domicile. L'enseignant est un professeur des écoles stagiaire (PES), âgé de 25 ans, en charge d'une classe de CE1 à hauteur de 2 jours par semaine. Il a obtenu son concours en 2022, et enseigne depuis la rentrée de septembre 2022 en zone rurale. Il a auparavant, après son master en journalisme, organisé des interventions pédagogiques sur l'éducation aux médias pour des classes de 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degré. Il est très satisfait de son métier depuis sa prise de poste. Globalement, ses attentes et ses conceptions ont été satisfaites, bien qu'il fût étonné du manque d'autonomie des élèves de CE1. L'entretien s'est déroulé naturellement, avec un retour aux questions pour diriger l'entretien au travers d'une discussion fluide.

### **Enseignant C : 30min59s**

Le troisième entretien a eu lieu le 2 décembre 2022 en fin d'après-midi, aux alentours de 17h. L'entretien s'est déroulé sur le site de la FDE de Perpignan. Dans un souci de ne pas déranger l'enseignant trop longtemps après sa journée de travail, la partie sur les questions personnelles a été écourtée. L'enseignant C est professeur des écoles depuis 27 ans ainsi que formateur à la faculté d'éducation. Son temps de travail se répartit à deux tiers en classe de CM2 dans une école rurale, ainsi qu'un tiers temps en tant que chargé de mission de formation pour l'accompagnement des professeurs stagiaires. Cette alternance entre son métier d'enseignant avec les élèves et son métier de formation lui permet d'approcher différents horizons et du fait de son ancienneté en tant que P.E., de changer de milieu pour s'occuper de la formation des futurs enseignants ainsi qu'avoir un contact avec des personnes adultes. Concernant l'idée que l'enseignant se faisait du métier avant sa prise de fonction et la réalité du métier, c'est lors de sa formation qu'il s'est rendu compte de la différence entre le métier perçu depuis la position d'élève et le métier d'enseignant en tant que tel, notamment avec les temps de préparation et le côté administratif qui est généralement occulté lorsque l'on pense au travail de l'enseignant.

## V - Résultats :

A l'issu des entretiens, il ne ressort pas un positionnement tranché de la part des enseignants, mais des croyances nuancées qui articulent les deux approches : « (...) moi s'ils partent (de l'école primaire) en sachant réfléchir plutôt que de trouver un COD... je préférerais. (...) mais ils ont besoin d'un bagage disciplinaire qu'on peut pas... mettre de côté. Il faut savoir lire, comprendre un texte, calculer. Et tu peux pas en faire (des « Éductions à ») si tu as pas ce bagage là en fait. » (Ens A). Bien que dans le discours des enseignants les « Éductions à » soient essentielles à l'école et au développement des élèves, elles ne constituent cependant pas la base de leurs enseignements. Il semble acté que les disciplines traditionnelles soient le terreau premier des apprentissages et c'est à partir de ces disciplines que les « Éductions à » peuvent soit se greffer en complément, soit s'empiler en faisant l'objet de séquences et de séances décrochées. La place de l'instruction semble donc indiscutable, tandis que celle de l'éducation s'avère facultative et ne constitue qu'un ajout profitable et nécessaire pour compléter la formation des élèves

Les résultats de ce mémoire seront d'abord présentés au niveau de la position des enseignants à propos de l'importance d'une logique d'éducation ainsi que de leur définition personnelle de la notion. Puis dans un second temps, ils présenteront leur volonté d'articuler les approches éducatives et instructives.

### **a) Pas de rejet d'une logique d'éducation dans le discours des enseignants**

Les premiers résultats porteront principalement sur l'importance donnée aux « Éductions à » par les enseignants interrogés, ainsi que sur la définition personnelle qu'ils en donnent. En effet, les trois enseignants mettent en avant l'importance des « Éductions à » à l'école du fait du lien que permettent ces « Éductions à » entre le théorique et le réel, ou pour combler les manques d'éducation dans la sphère familiale entre autres.

Cependant, les réponses des enseignants à la question concernant leurs pratiques et la mise en place de dispositifs sont restées relativement succinctes et peu précises, en ne proposant que quelques dispositifs, mais sans vraiment expliciter la matérialisation de ces « Éductions à » au travers de pratiques concrètes : « De la discussion, du débat... la confrontation des idées. Ou, dans des ateliers ludiques, voilà. » (Ens A). L'enseignant A, reste donc essentiellement sur des propositions d'activités centrées autour des échanges entre les élèves. Concernant sa place et son rôle lors de ces séances, il ajoute : « Oui, on recadre et puis on amène l'expertise à la fin pour qu'il y ait un cadre... mais pas

*forcément... il y aura pas forcément de trace écrite. Il y aura pas forcément quelque chose qui restera... »* (Ens A). Le fond et la forme ne semblent donc pas très clairs dans l'esprit de l'enseignant, une confusion qui se traduit également dans les hésitations lors de la réponse. C'est également le cas avec l'enseignant B : *« Ça peut être en débat (...) avec une porte d'entrée, un support qui peut être une image, un dessin, une petite vidéo ou un truc qui fait réagir, tu vois »* (Ens B). Les propositions de dispositifs restent très vagues et peu abouties, mais laissant toujours une place privilégiée aux échanges entre élèves et à une construction autonome à partir de leurs représentations : *« (...) donc l'objectif ce serait de partir de leurs propres représentations et toujours en le construisant eux et en se questionnant entre eux. »* (Ens B). Concernant l'enseignant C, les dispositifs qui sont ou pourraient être mis en œuvre dans le cadre des « Éducatifs à » restent à nouveau très vagues et peu détaillés : *« Déjà ça va dépendre de l'« Éducatifs à », et ça peut être sous forme de débat, ça peut être sous forme de joutes verbales, histoire d'avoir la contradiction dans l'idée et de lancer un débat encore plus fort et devoir aller chercher des arguments. »* (Ens C). On retrouve à nouveau la mise en avant du « débat » et plus généralement d'échanges d'opinions et de points de vue entre les élèves, avec toutefois une certaine nuance selon laquelle certains dispositifs seraient plus adaptés en fonction du thème concerné.

Le peu de propositions pratiques peut se corréliser avec les différentes contraintes évoquées par ces enseignants. En effet, selon eux, la mise en place des « Éducatifs à » n'est pas chose aisée. On retrouve notamment, parmi les raisons invoquées, des contraintes de temps : *« (...) y a deux choses, c'est que dans les programmes on nous demande, on a un volume horaire qui est très disciplinaire. Mais à côté on nous demande d'en faire. (des « Éducatifs à ») »* (Ens A) ; *« parce qu'il faudrait un nombre d'heures alloué à ça, à ces « Éducatifs à », qui devrait être peut-être le double de ce qu'on peut accorder »* (Ens C). Ces enseignants semblent donc contraints par un manque de temps effectif qu'ils ne parviennent pas à dégager après avoir traité les disciplines traditionnelles des programmes scolaires. Au-delà d'un manque de temps, ils expriment également le manque de formation sur ces questions : *« (...) parce qu'on a aucune formation. Sur « l'Éducatifs à » on a aucune... dans le parcours de formation on en a pas. »* (Ens A) ; *« (...) il faut le faire, et quand on se sent pas formé on va aller chercher ces professionnels. »* (Ens C). De plus, l'enseignant A déplore le manque d'outils à disposition et le manque de pertinence de ces derniers : *« (...) les outils restent très disciplinaires, que ce soient les manuels ou les cahiers... les cahiers d'activité. Donc c'est difficile de ... difficile à mettre en œuvre. »* (Ens A). L'ensemble de ces contraintes ne favorisent donc pas la mise en place des « Éducatifs à », et montrent qu'elles semblent perçues par les enseignants comme étant des disciplines supplémentaires, venant s'ajouter à l'ensemble des contenus disciplinaires déjà présentes.

## 1) Importance de l'éducation et des « Éducatons à »

Les enseignants interrogés dans le cadre du mémoire sont unanimes : les « Éducatons à » sont essentielles et doivent être enseignées à l'école. On retrouve principalement ces avis lors de réponses aux questions d'ouvertures (« Que pensez-vous de l'introduction des « Éducatons à » au sein des programmes scolaires ? »), mais aussi aux questions sur les intérêts et objectifs ainsi que sur le rôle de l'école.

L'enseignant C souligne cette importance dans le but de venir combler des déficiences au sein de la sphère familiale, et dans un souci d'égalité entre les élèves, permettre à tous les élèves de commencer avec des repères similaires : « *« Du coup, je pense que c'est important qu'il y ait une éducation, une « éducation à », parce qu'il y a une faille éducative parentale. Et donc à un moment donné, il faut que ces enfants ils aient des repères. Et donc ben,,on est plus..., on est les seuls à pouvoir leur fournir ces repères. »* (Ens C). L'école est considérée comme le dernier maillon capable de corriger les défauts d'éducation pour garantir aux élèves une certaine autonomie. C'est une façon d'offrir à chacun les mêmes codes et les mêmes chances d'insertions futures au sein de la société.

L'enseignant B quant à lui estime que les « Éducatons à » tirent leur importance du sens qu'elles permettent d'offrir aux élèves, elles sont un liant entre l'approche très théorique amenée par les programmes et la réalité vécue dans leur quotidien : « *Je trouve que c'est bien que ce soit dans le programme. Faudrait pas que les programmes ils soient déconnectés des réalités que peuvent vivre les élèves au quotidien en dehors de l'école. Faudrait pas que ce soit un truc juste « théorique » entre guillemets, de connaissances et de savoirs, donc je trouve ça bien de les mettre dans un environnement* » (Ens B). A plusieurs reprises, l'enseignant C a souligné le besoin pour les élèves d'être confronté aux « Éducatons à », leur permettant de donner du sens aux apprentissages par une construction personnelle : « *(...) parce qu'ils sont à un âge où ils ont besoin de comprendre les choses, il faut pas que ce soit descendant.* » (Ens B).

Ce positionnement sur l'importance des « Éducatons à » est partagé par l'enseignant A, qui va plus loin dans sa démarche, estimant que l'éveil des élèves à un esprit critique, basé sur la réflexion, prime sur les connaissances théoriques : « *(...) moi s'ils partent (de l'école primaire) en sachant réfléchir plutôt que de trouver un COD... je préférerais.* » (Ens A). Une position claire et affirmée qui montre à nouveau l'importance qui est accordée à ces « Éducatons à ».

En somme, il ne se dégage pas un objectif générique et unanime sur les « Éducatons à », bien que les réponses soient toutes en faveur de leur implémentation et qu'elles sont, selon ces enseignants, fondamentales au développement de l'élève. Les réponses sont assez consensuelles, ne prenant pas

réellement de position nette et tranchée, exception faite de l'enseignant A, qui se positionne clairement sur le rôle de l'école.

## 2) Définition et but des « Éducatifs à » selon les enseignants

Pour comprendre au mieux les croyances des enseignants, il a été choisi de les questionner sur leur définition propre et personnelle des « Éducatifs à », puis dans un second temps, la définition utilisée dans le cadre du mémoire a été soumise aux enseignants pour déclencher la discussion. Dans les entretiens, la question a laissé place à un petit moment de réflexion, nécessitant généralement une reformulation sous la forme : « Ou bien donner les enjeux, le but des « Éducatifs à » selon vous. ». Dans le cas de l'enseignant B, ce dernier a déclaré dans un premier temps ne pas avoir de définition personnelle construite, et qu'il était en train de l'élaborer au fil de la discussion lors de l'entretien. Cependant, on retrouve également des bribes de définition lors des questions à propos de leur ressenti sur l'introduction des « Éducatifs à », notamment avec l'enseignant C : « *Maintenant, on va pas se mentir ça ne suffit pas, parce qu'il faudrait un nombre d'heures allouées à ça, à ces « Éducatifs à », qui devrait être peut-être le double de ce qu'on peut accorder. Donc l'éducation nationale ne peut pas pallier tous les manques éducatifs, ça il faut... le problème il est là. Et du coup, la multiplication de ces « Éducatifs à » fait qu'à un moment donné, on dessert les « Éducatifs à ». Parce que plus il y en a et moins on peut accorder de temps. Ou alors il faut rallonger le temps scolaire.* » (Ens. C). On comprend au travers de sa réponse sur les contraintes de la multiplication des « Éducatifs à » et du manque de temps, que ce pan éducatif est considéré comme un ajout et un autre temps de classe, et qu'il n'est pas envisagé dans une perspective éducative fusionnée aux disciplines. C'est également le cas de l'enseignant A, qui considère les « Éducatifs à » comme un ajout de discipline : « *y a deux choses, c'est que dans les programmes on nous demande... on a un volume horaire qui est très disciplinaire. Mais à côté on nous demande d'en faire. (des Éducatifs à )* » (Ens A).

Dans cette partie sur les définitions des enseignants, nous allons revenir sur les réponses individuelles de chaque participant.

L'enseignant A définit les « Éducatifs à », comme étant un parcours citoyen, qui permet aux élèves de se connecter avec le réel par le vécu au quotidien : « *L'intérêt pour les élèves c'est de les amener dans du concret et... et du réel. Quelque chose qu'ils vont vivre au quotidien. On se décroche un peu de la discipline, et on... voilà, c'est un parcours citoyen.* » (Ens A). Cette définition des enjeux reste quelque peu évasive, cependant on retrouve une dimension de « parcours citoyen », et donc un enjeu sur la formation de futurs citoyens, dans une optique d'insertion future dans la société.

L'enseignant B quant à lui, n'a pas su répondre dans un premier temps, il s'est appuyé sur la définition utilisée dans le cadre du mémoire pour formuler une définition : « (...) *les inviter à l'esprit critique, moi je pense que c'est aussi le but. (...) C'est vraiment juste leur donner les armes pour que quand y a un débat là-dessus, c'est des questions qu'ils vont se poser dans leur vie d'adulte ou même avant et qu'ils puissent rebondir, et comprendre.* » (Ens B). Cette proposition de définition permet d'aborder la notion d'esprit critique, qui est au centre des « Éductions à », de plus, les « Éductions à », sont également pensées comme un objectif sur le long terme, qui servira aux élèves pour se positionner et se questionner en tant que futur citoyen.

L'enseignant C définit les « Éductions à » comme étant : « *Ben c'est une prise de conscience, une sensibilisation et adopter des bons gestes pour... je dirai pour survivre (rires). C'est un peu exagéré survivre, mais c'est dans cette idée.* » (Ens C). Cette tentative de définition reste assez confuse et quelque peu contradictoire avec la suite du discours. En effet, on comprend que cette sensibilisation et l'adoption de gestes doivent être induit par l'enseignement relatif aux « Éductions à », ce qui sous-entend une forme d'instruction, avec une finalité et un but commun qui reposent sur des comportements et des attitudes. Cependant, lors de sa réponse à la question sur les objectifs d'une séance en lien avec les « Éductions à », il est dit : « *Développer l'esprit critique.* » (Ens C). Une réponse qui se raccroche à la prise de conscience évoquée précédemment, mais qui contrebalance la partie sur la sensibilisation et l'adoption de « bons gestes », si l'on considère que c'est de l'esprit critique et donc de la réflexion personnelle des élèves que doivent découler l'adoption de gestes et non d'une transmission de l'enseignant à l'élève.

En outre, les définitions des « Éductions à » données par les enseignants restent de façon globale peu claires, voire contradictoires par moments. Cependant, il se dégage un objectif commun, celui de former un futur citoyen, que ce soit dit explicitement par les enseignants A et B, ou sous-entendu par l'enseignant C (« (...) pour survivre »), supposant pour survivre au quotidien, comme élève-citoyen. On remarque une certaine difficulté de la part de ces enseignants pour formuler une définition générale sur les « Éductions à », qui les pousse généralement à se retrancher derrière les objectifs visés. Au niveau de ces objectifs, la formation du citoyen revient régulièrement, tout comme le développement de l'esprit critique, il y a une volonté éducative visant à amener les élèves à se construire un cheminement de pensée pour qu'il arrive à ses propres conclusions.

Les enseignants interrogés ne sont donc pas dans un schéma de rejet d'une logique d'éducation, ils comprennent les enjeux posés par les « Éductions à », et tendent à souligner leur importance dans la scolarité des élèves dans un but d'éveil et de développement de l'esprit critique, ainsi que de formation du citoyen. Il se dégage cependant des croyances partagées, avec une vision des « Éductions à » comme étant un ajout de disciplines supplémentaires qui viennent s'ajouter aux

disciplines traditionnelles. Bien que les enjeux et l'importance de l'éducation soient soulignés et mis en avant, on constate un manque de réalisme et de mise en pratique de ces éducations. En effet, elles semblent rester essentiellement au stade de projets essentiels et indispensables, mais qui ne finissent pas par trouver leur matérialisation dans la salle de classe avec les élèves. Cette non-réalisation est justifiée par un manque de temps du fait de la charge qu'incombent les disciplines traditionnelles, d'un manque de formation des enseignants et donc d'un manque de légitimité pour traiter de ces sujets face à la classe ou encore du manque d'outils mis à disposition des enseignants pour les mener à bien.

## **b) Un discours qui articule instruction et éducation**

Après avoir analysé les données par le prisme des croyances des enseignants sur l'éducation, nous nous attacherons dans cette seconde partie à analyser les croyances des enseignants autour d'un discours qui articule les approches instructive et éducative. En effet, si dans un premier temps les données ont montré un intérêt certain pour la dimension éducative, la dimension instructive reste prépondérante dans la logique de construction des apprentissages par les enseignants. Nous allons donc présenter dans une première partie la nécessité de faire des ponts entre le disciplinaire et les « Éducatifs » pour ces enseignants, puis dans une seconde partie nous porterons la focale sur la nécessité de l'instruction et des savoirs avant de conclure dans un dernier temps sur le souhait d'instruction porté par les parents, plus généralement par la société et répercuté sur les croyances des enseignants interrogés.

### **1) Faire des ponts entre disciplinaire et « Éducatifs »**

Comme présenté précédemment, les enseignants conçoivent les « Éducatifs » comme une addition de nouvelles disciplines essentielles qui s'ajoutent aux disciplines traditionnelles. Cependant, le paradoxe se crée lorsqu'il s'agit de mettre en place les « Éducatifs ». En effet, l'enseignement des « Éducatifs », selon les croyances des enseignants, ne semblent pas se suffirent à elles-mêmes et nécessitent forcément une mise en lien avec les disciplines traditionnelles : « *Ben là par exemple, je travaille sur les énergies. Et aujourd'hui, en plus, cet après-midi, j'ai fini la partie vraiment très théorique sur les énergies et là je fais une séance en parallèle sur la transition écologique et comment mettre en œuvre une transition énergétique.... Voilà. Donc là, je fais de l'« Éducatifs » mais je raccroche à une leçon de science en fait.* » (Ens A). L'enseignant A met donc la discipline « Sciences » au service de l'éducation au développement durable, en segmentant son enseignement en deux parties, une première partie pour apporter des connaissances théoriques,

puis une seconde partie autour des pistes d'actions permettant de mettre en œuvre les connaissances précédemment acquises. L'enseignant A ajoute : « (...) bon depuis qu'ils ont intégré les domaines on est plus dans l'interdisciplinarité. » (Ens A). La mise en place du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C), sous la forme de domaines permet donc de faciliter l'interdisciplinarité et donc les ponts entre disciplines et « Éducatons à ». Cependant, pour l'enseignant A, les programmes scolaires restent portés sur de l'instruction et du disciplinaire : « C'est ça, on fait davantage de lien, mais ça reste... ça reste disciplinaire. » (Ens A)

L'enseignant C estime également que le disciplinaire et les « Éducatons à » sont interconnectés, et qu'il faut se servir de l'un pour travailler l'autre. Lors d'une relance sur la tension réelle ou supposée qui pourrait exister entre les deux, il répond : « Pour moi c'est pas une tension, c'est l'un qui peut être au service de l'autre. Pas de tout bien évidemment. Mais... quand je pense à l'éducation à la santé, je peux penser à tout ce qui va être alimentation, donc les besoins de notre corps, je le relie forcément aux sciences. » (Ens C). Il n'oppose donc pas les deux approches et envisage même un décloisonnement, estimant que vouloir faire rentrer dans des cases disciplines et « Éducatons à » ne fait que brider les deux. Selon cet enseignant : « Du moment que je sais que je suis dans les clous, que je vise des compétences qui sont demandées par l'Éducation Nationale, qui sont dans les programmes, après moi peu importe que ça s'appelle géographie, sciences ou éducation à l'environnement. » (Ens C). La porte semble donc ouverte pour aller plus loin que de simples ponts, mais pour lier ces enseignements. Cependant, dans le discours de l'enseignant C, cette ouverture ne semble se limiter qu'aux disciplines telles que « Sciences ; Géographie, Arts visuels », car le lien avec les « Éducatons à » est plus évident. Il ajoute : « Donc l'« Éducation à » avec les mathématiques... pas spécialement. » (Ens C). Un ajout qui restreint la fusion potentielle entre les enseignements, car encore considéré comme séparés, cependant la réflexion s'élargit vers une mutualisation des deux approches, autour de compétences travaillées et non seulement de connaissances.

Sur l'articulation entre disciplinaire et « Éducatons à », l'enseignant B ne se positionne pas réellement et envisage les deux de façon séparées. Il ordonne hiérarchiquement les enseignements : « Je le mettrai en secondaire (l'enseignement des « Éducatons à »), mais en restant à l'affût d'une potentielle accroche. » (Ens B). En effet, du fait de sa place de « second enseignant » en tant que professeur des écoles stagiaire et n'ayant pas eu réellement participé à la planification des enseignements avec son binôme, il se contente exclusivement de suivre les instructions qui lui ont été données et n'inclut pas les « Éducatons à », comme enseignement prioritaire. Il ne fait donc pas de pont direct entre disciplinaire et « Éducatons à », mais plutôt entre le vécu et l'expérience des élèves et les « Éducatons à ».

On remarque donc que les enseignants A et C, du fait de leur expérience, arrivent à envisager du lien entre les deux enseignements, contrairement à l'enseignant B qui décroche complètement les « Éducatifs à » des disciplines. Cependant, malgré un discours porté par l'intégration des « Éducatifs à » et son articulation avec les disciplines, la place de l'instruction reste importante.

## 2) L'importance de l'instruction cependant

En effet, les questions de la grille d'entretien ayant été réfléchies pour faire ressortir les croyances des enseignants sur les « Éducatifs à », aucune question directe n'a porté sur l'importance de l'instruction induite par les disciplines traditionnelles. Néanmoins, cette dimension apparaît clairement dans les réponses des enseignants tout au long de leur prise de parole, et leur importance semble admise pour tous. Que ce soit du fait des programmes scolaires et donc de l'obligation institutionnelle, ou car jugé essentiel, les enseignants soulignent l'importance de l'instruction au sein de leur enseignement.

Pour l'enseignant A, les « Éducatifs à » constituent une priorité dans l'enseignement, mais il ajoute qu'elles doivent s'inscrire après la construction de connaissances et de savoirs déjà acquis : *« Non. Alors je pense vraiment que c'est une priorité. Je vais dire surtout... surtout au cycle 3. Je pense que quand tu arrives au... je dis pas qu'ils sont trop jeunes avant, mais ils ont besoin d'un bagage disciplinaire qu'on peut pas... mettre de côté. Il faut savoir lire, comprendre un texte, calculer. Et tu peux pas en faire si tu as pas ce bagage là en fait. Et dans l'objectif du collègue, c'est super important qu'ils aient ça en fait. »* (Ens A). La dimension disciplinaire des enseignements reste donc essentielle pour cet enseignant, considérant que la mise en place des « Éducatifs à », ne peut se faire sans avoir au préalable édifier des bases solides de connaissances. C'est pourquoi il estime que ces enseignements ne doivent prendre leur place qu'à partir du cycle 3, pour laisser le temps aux élèves de se construire intellectuellement, grâce aux savoirs pour ensuite aborder la dimension réflexive en lien avec les « Éducatifs à ». Il ajoute *« On est pris par le temps. Parce qu'il faut qu'on fasse notre dictée quotidienne, notre calcul mental quotidien, faut qu'on fasse les APQ... »*. Une réponse qui contredit en quelques sortes la déclaration précédente sur la priorisation de l'« Éducatifs à », car malgré cette croyance, on constate finalement que le disciplinaire revient en force et prend le pas.

L'enseignant B quant à lui, malgré un discours orienté en faveur des « Éducatifs à » et leur importance dans la construction de l'élève, se positionne clairement sur une priorisation des disciplines, à la question *« Qu'est-ce que tu priorises comme enseignement ? »*, il répond : *« Alors là*

*sur la première période, vraiment français / maths.* » (Ens B). Il ajoute que le fait que ce ne soit pas son organisation de classe et le fait qu'il soit contraint à un schéma de journée imposé par son binôme, il se restreint essentiellement à ces deux disciplines. Néanmoins, il admet tout de même que c'est un enseignement secondaire : *« Je le mettrai en secondaire (les « Éducatons à »), mais en restant à l'affût d'une potentielle accroche. S'il se passe un truc dans l'actualité, importante qu'ils aient pu entendre eux, qui permet d'être une porte d'entrée sur ça, pourquoi pas. (...) Mais sinon, non je le mets pas dans le prioritaire, j'ai pas prévu des créneaux là-dessus. C'est quelque chose qu'on évoque tous les jours, parce que finalement il y a toujours un moment où on va pouvoir parler... »* (Ens B). L'enseignement des disciplines traditionnelles reste donc la base des enseignements pour cet enseignant, potentiellement restreint du fait de sa position de professeur stagiaire et du manque de liberté dans la planification des enseignements. Il estime donc que son rôle est de faire vivre les « Éducatons à » au quotidien, lorsque la situation s'y prête.

L'enseignant C quant à lui, rejoint également la position des deux autres enseignants : *« Il y a toujours un nourrissage que l'on est obligé de faire, pour pouvoir faire avancer le projet, parce que si on se contente de ce qu'ils savent, ça va stagner. »* (Ens C). Il y a donc une nécessité à fournir des connaissances théoriques, et donc une approche purement disciplinaire dans le but de construire des savoirs sur lesquels s'appuyer pour déverrouiller la discussion et amener progressivement les élèves à tendre vers les « Éducatons à ». On rejoint globalement la théorie de Lebrun et al. (2019) : *« de l'alphabétisation intellectuelle découle une alphabétisation sociale par l'apprentissage d'un langage conceptuel commun propice au dialogue et à l'intégration sociale ».*

En outre, malgré l'orientation prononcée en faveur de la mise en application et la valorisation des « Éducatons à » par les enseignants tout au long de leur discours, on constate que leurs croyances partagées viennent se heurter malgré eux à la finalité de leur pratique et à la réalisation en classe. La part d'instruction reste majeure et obligatoire et les « Éducatons à » restent seulement un plus nécessaire, une part d'instruction portée par les programmes et le devoir des enseignants envers les instructions officielles, mais également à la demande des parents et de la société.

### **3) Une instruction à la demande des parents et de la société**

Dans la discussion il ressort également chez l'enseignant A et B, une forme de contrainte et de devoir envers les parents d'élèves, autrement dit envers la société. L'enseignant B explique : *« Oui c'est vrai qu'ils (les parents) attendent surtout de l'instruction, et pour le moment on leur donne ce qu'ils veulent (...) Parce qu'ils veulent que ça se voit, et l'éducation ça se voit pas vraiment par rapport à l'instruction. Et j'étais surpris du nombre de preuves qu'il fallait que l'on donne aux parents. »* (Ens B). L'enseignant B se sent donc d'une certaine manière obligé, pour le bien de

l'entente avec les parents et pour répondre à leurs attentes, d'appuyer sur les savoirs et l'instruction plutôt que sur l'éducation. C'est également le cas pour l'enseignant A, qui souligne l'ancrage culturel et la place donnée à l'instruction : « Parce qu'il y a des habitudes qui sont... ancrées. Et y a aussi une demande des parents qui est très... disciplinaire. » (Ens A).

Il est donc possible, hypothétiquement, que la pression directe ou indirecte exercée par la société en faveur d'une instruction visible et facile à constater, couplée aux attentes des programmes scolaires, incite consciemment ou non, les enseignants à orienter leurs enseignements vers du disciplinaire au détriment des « Éducatifs ».

## **V- Discussion & conclusion :**

Nos résultats ne font pas apparaître l'existence d'un débat réel entre éducation et instruction chez les enseignants interrogés. Ces derniers n'opposent pas fondamentalement les deux approches, mais considèrent plutôt que l'une (l'instruction) est au service de l'autre (l'éducation). Il semble admis par ces enseignants qu'une approche instructive est dans un premier temps nécessaire dans l'optique de développer l'éducation par la suite. De plus, il ressort une volonté certaine chez ces enseignants de mettre en avant les « Éducatifs », elles apparaissent fondamentales quant au rôle de l'école, avec comme objectif de former avant tout des futurs citoyens, capables de s'appuyer sur leur capacité de réflexion et un esprit critique développé, plutôt que de former de futurs savants. Cette croyance, sur le rôle de l'école et ses apports pour les élèves, semble cependant dans le discours des enseignants se heurter à la mise en œuvre effective des « Éducatifs ». Le manque de temps, les injonctions ministérielles, le manque de compétence ou encore l'éducation effectuée au sein de la sphère familiale font partis des contraintes qui posent les limites de l'application des « Éducatifs » au sein des classes. Ces contraintes incitent finalement les enseignants à porter leur attention sur l'instruction, même s'ils déclarent être enclins à articuler l'instruction et l'éducation en estimant que des connaissances préalables sont nécessaires pour étayer la réflexion future et induire des comportements et des valeurs.

Au regard du modèle de croyance défini par Vause (2009), nous interprétons le discours des enseignants discuté dans nos résultats comme des connaissances théoriques, des connaissances pragmatiques, des croyances partagées ou des croyances personnelles ;

Dans un premier temps, concernant les connaissances théoriques, c'est-à-dire les connaissances qui font consensus chez les enseignants (liées à une élaboration sociale et auto-validées empiriquement), nous retrouvons l'importance de l'instruction dans le schéma d'apprentissage des

élèves à l'école. Il est admis par ces enseignants que les disciplines traditionnelles sont les bases fondatrices pour les élèves et c'est pourquoi ils mettent avant tout en place ces disciplines dans leur classe. Cette croyance théorique est issue de l'institution et se base essentiellement sur le programme scolaire et les recommandations ministérielles. Ces connaissances théoriques viennent cependant contredire leur discours général, basé sur l'importance des « Éductions à » et donc de l'éducation. On peut considérer ces discours comme étant des croyances partagées par les enseignants, tous admettent et reconnaissent l'importance des « Éductions à », sans pour autant les mettre réellement en place dans leur classe, ce qui signifie qu'il n'y a pas de validation empirique des effets des « Éductions à » sur les élèves et sur leur développement, mais de simples théories selon lesquelles ce serait l'idéal pour la construction de l'élève. Cette croyance est largement partagée par les trois enseignants interrogés, mais elle ne reste qu'au stade de croyance. Elle devient de façon partielle une connaissance ouvragée (entre la connaissance et la croyance), pour les enseignants A et C, qui commencent à les introduire dans leurs classes, sans en avoir réellement constaté les effets, chose qui est particulièrement compliquée étant donné que les résultats d'une éducation sont plus difficiles à évaluer que ceux d'une instruction.

Une autre connaissance théorique retrouvée chez les enseignants renvoie aux contraintes auxquelles ils sont soumis (temps, manque de formation, outils à disposition...). Ces contraintes trouvent leur validation empirique dans leur pratique de classe et sont établies comme un constat sous la forme : « Je réalise mes enseignements selon le volume horaire accordé, je n'ai pas de temps supplémentaire pour faire des « Éductions à », donc je ne peux pas en faire. ». On remarque que ce qui est posé comme des contraintes par les enseignants pour justifier d'une incapacité à mettre en place les « Éductions à » au sein de la classe finit par tendre essentiellement vers des croyances partagées. En effet, à partir de ce postulat, les enseignants concluent qu'il n'est pas possible de mettre en place correctement les « Éductions à », or cela relève plus d'un choix que d'une réalité, du fait d'un manque de temps, ils choisissent malgré tout de mettre en avant l'aspect instructif reposant sur les disciplines plutôt que l'aspect éducatif des « Éductions à ».

Chez nos sujets, il ressort des croyances personnelles autour de points spécifiques, comme la place donnée à l'élève dans le processus d'apprentissage ou encore les dispositifs à mettre en place pour mener à bien des « Éductions à », portées exclusivement sur la parole et les échanges entre élèves. De plus, pour l'enseignant A par exemple, une croyance personnelle correspond au fait qu'une institutionnalisation n'est pas nécessaire dans le cadre des « Éductions à », et que les élèves doivent simplement partir avec des « messages ». L'enseignant C, à l'inverse, estime qu'il est nécessaire d'avoir une phase d'institutionnalisation et de métacognition, pour fixer ce qui a été vu et découvert par les élèves quelque soit la nature des savoirs en jeu. Ces croyances sont relatives à leurs pratiques, et se sont probablement développées à partir de leur propre expérience, ou tirées de connaissances

théoriques relatives à leur parcours. On peut interpréter la croyance de l'enseignant A comme étant issue d'une volonté de marquer une rupture avec les enseignements traditionnels, là ou au contraire, l'enseignant C applique la même formule que dans les autres enseignements, à savoir une phase d'institutionnalisation pour faire ressortir ce que les élèves ont appris.

Outre quelques croyances personnelles qui diffèrent entre les sujets à l'étude, lorsque l'on prend globalement le rapport au débat éducation/instruction de ces enseignants, nous retrouvons essentiellement des croyances partagées, notamment sur l'importance de l'éducation et des « Éducatifs à » et plus généralement sur le rôle de l'école. Le débat éducation/instruction ne suscite pas de polémique chez ces enseignants, contrairement à ce qu'il se passe dans la communauté scientifique, et on retrouve principalement des réponses consensuelles sur l'importance de l'éducation mais qui ne se traduisent pas réellement en pratique.

Concernant la grille d'analyse du discours des enseignants basé sur le modèle de Lebrun & al. (2019), les sujets interrogés seraient plutôt dans une posture d'instruction émancipatrice. En effet, cette configuration théorique place les disciplines comme outil d'analyse des problématiques d'« Éducatifs à ». Malgré les réponses directes dans le discours des enseignants sur l'importance des « Éducatifs à », induite par la présentation du thème lors de l'entretien, il ressort des entretiens que la finalité priorisée dans la pratique reste le disciplinaire. Cependant, le disciplinaire ne fait pas l'objet d'une transmission, mais s'appuie sur la démarche scientifique, en favorisant la problématisation, l'émission d'hypothèses et donc plaçant l'élève comme acteur de ses apprentissages. De plus, les « Éducatifs à » sont effectivement une façon de construire ou de mobiliser des savoirs disciplinaires, comme le rappelait l'enseignant C : « *Il y a toujours un nourrissage que l'on est obligé de faire, pour pouvoir faire avancer le projet, parce que si on se contente de ce qu'ils savent, ça va stagner.* » (Ens. C)

Malgré l'adhésion des sujets interrogés sur l'introduction des « Éducatifs à » dans le schéma scolaire, ils ne semblent pas les envisager comme une remise en cause de la forme scolaire traditionnelle au sens de Barthes & Alpes (2018), il n'en est pas fait mention par les enseignants qui essaient plutôt de les introduire comme ils le peuvent sous forme d'un ajout à la forme traditionnelle. De plus, il semble que les pratiques qu'ils mettent en œuvre dans une perspective d'« Éducatifs à » soient finalement assez proche de celles mises en œuvre concernant les enseignements ordinaires. Les « Éducatifs à » sont plutôt envisagés comme un plus nécessaire à la construction de l'élève et non comme une remise en cause totale du système éducatif. De ce fait, le rôle d'enseignant ne subit pas réellement une évolution d'enseignant à éducateur comme théorisé par Barthes (2019). Les enseignants questionnés semblent relativement perméables à cette évolution, bien qu'ils soient

convaincus de l'importance de la mise en place des « Éducatifs », ils déplorent plutôt un manque de moyens de mis en œuvre.

Contrairement à l'étude menée par Chalmeau et al. (2016) sur les représentations des enseignants sur l'éducation au développement durable, les enseignants interrogés intègrent dans la discussion et dans leur définition des « Éducatifs », les termes « esprit critique », et « débats », ce qui montre que les finalités éducatives et le processus plaçant l'élève au centre de ses apprentissages sont intériorisés par ces enseignants. De plus, par rapport à l'étude de Jourdan et al. (2002) sur les représentations des enseignants sur « l'éducation à la santé » qui montraient que les enseignants voyaient leur rôle éducatif cantonné à la prévention et à la sensibilisation, ce qui se rapprocherait plus d'un modèle transmissif de chose à faire ou à ne pas faire, les enseignants interrogés présentent plutôt des dispositifs tels que le débat ou la démarche d'investigation, laissant place à une construction autonome.

En somme, le débat éducation/instruction ne semble pas réellement exister pour les enseignants interrogés. L'éducation et l'instruction sont perçues par les enseignants comme étant complémentaires et non opposées. L'hypothèse d'un débat chez les enseignants n'est donc pas validée et c'est un débat qui semble animer exclusivement la communauté des chercheurs et très peu celle des enseignants praticiens.

Il est cependant nécessaire de poser les limites de cette recherche. En effet, le nombre de sujets interrogés est relativement faible (3) et ne permet donc pas de généraliser les positions des enseignants interrogés à l'ensemble de la communauté enseignante. Lorsque le propos est généralisé, il ne l'est que pour les trois enseignants interrogés. Il faudrait, dans le but d'obtenir des résultats plus précis, interroger un échantillon plus large d'enseignants. Les résultats ne sont pas révélateurs d'une pensée unique, mais bien attribués aux seuls sujets questionnés. Bien que des profils différents aient été choisis (années d'expérience, écoles fréquentées, sexe), le fait de n'avoir travaillé qu'avec trois enseignants seulement n'a pas permis d'exploiter réellement cette dimension. De plus, le fait d'avoir axé les entretiens sur le thème des « Éducatifs » dans leur ensemble peut avoir également limité le propos des enseignants. En effet cela a pu ne pas amener les enseignants à répondre concrètement à la question du fait de la difficulté à opérationnaliser un concept si générique.

Pour poursuivre la recherche sur le débat éducation/instruction, il pourrait être intéressant, comme évoqué au préalable, d'interroger un échantillon plus important d'enseignants, en choisissant des profils diversifiés, basés sur une liste non-exhaustive de critères qui pourraient influencer les croyances des enseignants et leur position dans le débat (années d'expérience, les contextes d'enseignement, le contexte familial ou encore le positionnement politique). De plus, il pourrait être envisagé d'interroger les « Éducatifs » dans leur globalité du point de vue des pratiques effectives

des enseignants afin d'identifier précisément dans leur mise en œuvre ce qui semble gommer le débat dans le discours.

Ce mémoire induit certaines implications concernant la formation des enseignants, notamment sur les questions d'« Éducatifs à ». En effet, il ressort des entretiens un manque de formations sur la mise en œuvre des « Éducatifs à », et notamment le fait que ces formations restent peu démocratisées ou que les enseignants n'aient pas conscience de leur existence. Il serait pertinent de s'interroger sur la mise en place d'une formation avant l'introduction d'une nouvelle « Éducatif à », permettant de la sorte de faciliter à la fois l'enseignement du point de vue enseignant et l'apprentissage du point de vue élève.

Il y a également une implication plus globale sur le système éducatif, avec une réflexion possible sur son organisation, et le paradoxe existant entre ce qui est inscrit dans les programmes, axé essentiellement sur l'instruction, et l'orientation de l'Éducation Nationale qui prône l'éducation. Il pourrait donc y avoir des implications sur un changement profond de la part de l'Éducation Nationale, pour revoir la forme scolaire dans son ensemble et l'adapter aux objectifs qu'elle attribue à l'école.

Enfin, une autre implication de ce mémoire, serait de chercher une définition plus précise des « Éducatifs à » en général chez les enseignants, car cette dernière n'existe pas. Une définition commune permettrait aux enseignants notamment, d'être en accord, de concourir ensemble aux objectifs fixés, de limiter les malentendus et de garantir une certaine rigueur dans les enseignements.

# Références :

- Fabre, M. (2014) « Les « Éductions à » : problématisation et prudence ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 36
- LEBEAUME, J. & PAVLOVA, M. (2009). Éducation au développement durable et éducation technologique : problèmes d'existence en Australie et en France. In *École(s) et culture(s) : Quels savoirs ? Quelles pratiques ? Symposium international*. Lille : Université Lille 3 (cédérom).
- Pachod, A. & Martinez ML (2014). *L'enseignant-éducateur à : questions d'identité et d'éthique professionnelles* Colloque Scientifique International Les « Éductions à » : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif ? Rouen 17, 18, 19 novembre 2014
- Duru-Bellat, M. (2012). Connaissances ou compétences, que transmettre ? *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, 27, 12-12. <https://doi.org/10.3917/gdsh.027.0012>
- Légifrance (2019) « Chapitre Ier : L'obligation scolaire. (Articles L131-1-1) - Légifrance ». Consulté le 9 mai 2022. <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGISCTA000006166564/>.
- Légifrance (2013) « Chapitre Ier : L'obligation scolaire. (Articles L131-2) - Légifrance ». Consulté le 9 mai 2022. <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGISCTA000006166564/>.
- Barthes, A. (2019). Quelles adaptations des enseignant·e·s français·e·s des écoles primaires face aux « éducations à » ? *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 163–186. <https://doi.org/10.7202/1064610a>
- Urgelli, B. & Simonneaux, L (2010) Réchauffement climatique et développement durable Quelle(s) éthique(s) pour une éducation scientifique citoyenne ? Colloque International "Éducation au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques", Digne les Bains, 2010, Oct 2010, Digne Les Bains, France. pp.229-253. ffhalshs-00958260
- Beitone, A. (2014), Éductions à... Y a basta ! Le blog d'Alain Beitone : [Éducation à... Ya Basta ! | Le blog d'Alain Beitone](#)
- Pagoni-Andréani, M. & Tutiaux-Guillon, N. (2012) « Présentation ». *Spirale - Revue de recherches en éducation* 50, n° 1 : 3-10.
- Orange Ravachol D. (2013), Les SVT entre sciences et « éducation à » : une mise à mal des principes qui structurent les savoirs ?, Communication au Congrès de l'AREF 2013. <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=book/export/html/1786>

- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. « Le ministère de l'Éducation nationale, de 1789 à nos jours ». Consulté le 5 mai 2022. <https://www.education.gouv.fr/le-ministere-de-l-education-nationale-de-1789-nos-jours-41534>.
- Jourdan, D., Piec, I., Aublet-Cuvelier, B., Berger, D., Lejeune, M., Laquet-Riffaud, A., Geneix, C. & Glanddier, P. (2002). Éducation à la santé à l'école : pratiques et représentations des enseignants du primaire. *Santé Publique*, 14, 403-423. <https://doi.org/10.3917/spub.024.0403>
- Pascau, J. (2021) Les représentations du numérique dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) chez les enseignants. Sciences de l'information et de la communication. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2021.
- Romain PUDAL, « **CROYANCES** (sociologie) », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 8 mai 2022. URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/croyances/>
- E. BOURDIEU, *Savoir-faire*, Seuil, Paris, 1998
- Vause, A. (2009) « Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse ». <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561620>.
- Vause, A. (2010), Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner, *Revue : Education & Formation, La formation des enseignants*, N° e-294
- Lebrun, J., Roy, P., Bousadra, F. & Franc, S. (2019). RELATIONS ENTRE DISCIPLINES SCOLAIRES ET « ÉDUCTIONS À » : PROPOSITION D'UN CADRE D'ANALYSE. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 646–669. <https://doi.org/10.7202/1069774ar>
- Roth, X., Barthes, A. & Cohen, J. (2020) Plaidoyer pour les antivaleurs. *Penser l'éducation, Laboratoire CIVIIC*, 47. [ffhal-03537811ff](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03537811)

# Annexes

## 1) Configurations théoriques possibles des relations entre disciplines scolaires et problématiques « d'éducatons à » par Lebrun & al. (2019)



FIGURE 3. Quatre configurations théoriques possibles des relations entre disciplines scolaires et problématiques d'« Éducatons à »

## 2) Transcription des entretiens

Sans couleurs : Jérémie Gouagout

**Surlignage Jaune** : Enseignant interrogé

### I- Entretien enseignant A

« Alors. Sexe, j'ai mis homme c'est bien ça ? » (rires)

« Effectivement, ça n'a pas changé » (rire)

« Ensuite, ton âge ? »

« 36 ans toujours »

« Parcours scolaire ? Globalement, pour les études supérieures principalement »

« Après le bac une licence d'histoire option géographie et après un master d'histoire »

« Master d'histoire, ok. C'était l'ancienne formule ? Enfin, ça donnait accès au concours ?

« Ouais, c'est l'année où on pouvait le passer à bac +4, en 2010. Donc concours en 2010. Et après affecté dans l'Aude pendant 4 ans. En 4 ans j'ai fait de la maternelle, petit, moyen, grand et j'ai fait du CP jusqu'au CM2, j'ai tout vu en... 4 ans. »

« Ok ok, tu as fait tous les cycles »

« Et après depuis 2014, retour dans les Pyrénées Orientales et puis le poste à Ortaffa depuis 2014. »

« Ok, donc ça fait combien d'années en fonction ? »

« Ça fait 12 ans »

« Et tu as vu des établissements un peu... enfin je veux dire type REP... »

« J'ai été que dans des villages »

« Que dans des villages ? A chaque fois ? »

« Ouais, qu'en milieu rural... et donc jamais en REP. »

« Et est-ce que tu... entre ce que tu pensais du métier avant d'y entrer et une fois que tu étais dedans, est-ce que t'as été étonné de certaines choses ou... c'est ce que t'avais prévu, l'idée que tu t'en faisais ? »

« Non, c'est exactement ce que j'avais prévu. Justement parce que je suis jamais allé dans des établissements difficiles... Heu... ou... dans des établissements en ville. Voilà, moi j'étais... j'ai grandi dans un village et les écoles que j'ai rencontré après dans le milieu professionnel, elles ressemblent aux écoles où j'ai été. »

« C'est bien, j'espère aussi. La par exemple je suis en stage à Vertefeuille et... je vois que c'est différent. C'est pas le même public... par rapport aux autres stages. Oui, après c'est qu'est-ce que tu penses... comment tu te sens dans ton métier. Tu te sens satisfait, insatisfait, ça va... je suis content de venir ?

« Content de venir à chaque fois. Très satisfait. »

« La passion ! » (rires)

« Ben j'espère ! qu'après, enfin en 12 ans de métier y a encore la passion. »

« Non, non, mais on sait jamais. »

« Oui c'est vrai qu'il y en a qui peuvent la perdre. »

« Et justement, il y en a pour qui ça pourrait changer. Moi par exemple je suis aussi habitué aux écoles de village, donc... à tout ce petit côté... familial, un peu sympa. Si ça se trouve je me retrouverai à Perpignan centre, en CE1 je ne sais où... et ça peut me faire bizarre, je peux me dire c'est pas à ça que je m'attendais... Ok. Bon c'était les petites questions informatives, histoire de commencer doucement. Donc... le mémoire c'est... au sujet des représentations des enseignants sur tout ce qui est « Éducatifs », et donc... depuis l'introduction des « Éducatifs ». Donc toi, globalement, c'est quoi ton ressenti sur les « Éducatifs » ? Le fait que ce soit dans les programmes mais qu'il n'y ait pas de volume horaire dédié, enfin tout ça. »

« C'est ça, c'est ça. L'« Éducatifs » c'est très difficile à la mettre en œuvre parce que d'un côté on nous demande.. et encore sur l'académie de Montpellier on ne fait pas partie des académies ou c'est... ou on nous pousse là-dessus, parcequ'on a aucune formation. Sur l'« Éducatif » on a aucune... dans le parcours de formation on en a pas. Donc c'est à nous de nous débrouiller et heu... y a deux choses, c'est que dans les programmes on nous demande, on a un volume horaire qui est très disciplinaire. Mais à côté on nous demande d'en faire. »

« Oui je vois, c'est un peu paradoxal. »

« Et après c'est les outils, on a pas... on a pas trop d'outils. Parce que les outils restent très disciplinaires, que ce soit les manuels ou les cahiers... les cahiers d'activité. Donc c'est difficile de ... difficile à mettre en œuvre. »

« Ouais ça vient un peu comme ça. Si... l'occasion se présente au milieu de la science et qu'on peut faire un petit détour sur les enjeux climatiques, enfin... un peu d'éducation au développement durable ça vient se caler là. »

« Ouais, c'est ça. Alors on en fait nous. »

« Mais je veux dire ça vient se greffer plus de façon... c'est pas... »

« Ben là par exemple, je travaille sur les énergies. Et aujourd'hui, en plus, cet après-midi, j'ai fini la partie vraiment très théorique sur les énergies et là je fais une séance en parallèle sur la transition écologique et comment mettre en œuvre une transition énergétique... Voilà. Donc là, je fais de l'« Éducatif » mais je raccroche à une leçon de science en fait. »

« Oui c'est ça... tu viens raccrocher. Comment toi tu définis, enfin c'est quoi « Éducatifs », qu'est-ce que tu mets derrière. (silence) C'est quoi le but en tout cas, l'intérêt pour les élèves ? »

« L'intérêt pour les élèves c'est de les amener dans du concret et... et du réel. Quelque chose qu'ils vont vivre au quotidien. On se décroche un peu de la discipline, et on... voilà, c'est un parcours citoyen. »

« Ouais c'est ça formation un peu de... Moi, j'ai mis la mienne que j'utilise dans le mémoire et c'est vraiment, la formation... donner des clefs aux élèves pour les former en tant que futurs citoyens pour qu'ils puissent développer tout ce qui est... esprit critique, qu'ils puissent se poser des questions... enfin voilà, et pas juste leurs donner des connaissances. »

« Ouais pas que des connaissances. Les apprendre à réfléchir sur des thèmes... ben la laïcité, l'écologie, la santé, la sexualité, qu'ils aient des notions... des notions globales. Mais heu... mais on est... moi en tout cas je suis pas sur une séquence juste sur un thème particulier. Pour la sexualité par exemple, heu... ou la santé, je demande à l'infirmière scolaire d'intervenir. Surtout pour la sexualité, je préfère que ce soit une infirmière plutôt que ce soit moi qui le fasse. »

« Oui c'est le manque de formation au final. »

« Oui aussi... »

« Et puis c'est un sujet un peu... »

« C'est ça. »

« C'est vrai que je préférerais aussi que ce soit un intervenant qui vienne parler de ce genre de choses. »

« Après si on prend l'exemple de la laïcité, puisque ça fait partie aussi de l'éducation à la laïcité, fin c'est un gros morceau ça, ça va être un peu... un peu tout le temps. On l'a fait hier parce qu'il y avait la journée heu... »

« Samuel Paty »

« Samuel Paty, donc voilà j'ai pris tout un temps où on a reparlé de la laïcité. Là c'est de l'oral, c'est du débat. »

« Oui c'est ça tu viens l'intégrer un petit comme ça, quand ça se présente. Donc ensuite au niveau des programmes... heu... les attendus est-ce que t'es... t'es à l'aise avec les programmes ou est-ce que tu les suis parce que bon il faut les suivre, mais est-ce que des fois tu te dis bon.. c'est pas très cohérent »

« J'essaye de les suivre au maximum. (rires). Après c'est une obligation institutionnelle, mais après... bon depuis qu'ils ont intégré les domaines on est plus dans l'interdisciplinarité. »

« Ouais, ça permet de faire des ponts entre... »

« C'est ça, on fait davantage de lien, mais ça reste... ça reste disciplinaire. »

« Oui, c'est... c'est aussi un peu là-dessus que je vais dans le mémoire. C'est côté... on veut les faire réfléchir, les faire évoluer comme citoyen, mais toujours en passant un peu par du direct, frontal, disciplinaire et donc 'est un peu contradictoire de vouloir. Parce que même quand on voit les nouveaux programmes, tu sais souvent quand... quand c'est barré en rouge et écrit en vert, ils ont rajouté pleins de lignes sur heu.. la transition écologique... le réchauffement climatique... tout ce genre de choses. Mais au final c'est dur de... sans passer par du disciplinaire... net. »

« Et puis heu... dans l'académie de Montpellier, on est pas... on est pas poussé. Justement je voyais là dans le... bon ça c'est que j'ai trouvé sur internet. (lecture de documents imprimés) sur les différents thèmes d'« Éducatons à »... y a des académies ou vraiment y a des plans particuliers heu... mais si on regarde sur Montpellier... en plan heu... y a rien. Tandis qu'il y en a d'autre, je vois l'académie d'Amiens, ils ont un plan citoyenneté défense, un plan développement durable, un plan citoyenneté, laïcité et un plan éducation à la santé. Nous on a rien. »

« Ah oui, c'est fou que ce soit pas... national. Donc là c'est vraiment à l'initiative des académies... de se dire bon ben nous on veut mettre l'accent sur telle ou telle « Éducation à ». »

« Ouais exactement, c'est ça. Donc heu... ça c'est dommage qu'on soit pas un peu plus incité à ce genre de choses. »

« Mais toi tu... t'aimerais bien... »

« Moi je suis vraiment sur une pédagogie de projet et du coup l'« Éducation à » ça permet de rentrer dans ces projets-là. Donc ouais je trouve ça un peu dommage, mais après on le fait. Les compétences transversales on les fait. Là par exemple on va partir sur heu... au niveau de la semaine du goût, là on va partir sur la santé alimentaire, l'hygiène alimentaire et tout ça. Donc on... le fait. On le fait d'une façon ou d'une autre. »

« Ok... et heu... je regarde un peu mon cahier parce que des fois y a des choses auxquelles on répond déjà... enfin ça fait des ponts etc... Oui c'est plus du coup... globalement quand tu fais une séance, enfin que tu sais que tu vas faire de l'« Éducatons à », comment tu imagines ta séance, est-ce que c'est plus du... voilà... on va voir qu'il faut manger 5 fruits et légumes par jours en frontal ou est-ce que c'est plus des petits ateliers... enfin... est-ce qu'il y a un dispositif qui est plus récurrent ou... »

« Oui, et qui est beaucoup moins... beaucoup moins formel. On est beaucoup plus dans de l'oral, déjà... que dans de l'écrit. »

« De la discussion... »

« De la discussion, du débat... la confrontation des idées. Ou, dans des ateliers ludiques, voilà. »

« D'accord, c'est pour qu'ils explorent un peu tout seul... »

« Ou partir d'une petite vidéo et à partir de cette vidéo, ben discuter de ce qu'ils ont compris, de ce qu'ils ont vu. »

« Ok. Donc pendant ces séances, toi t'es plus en retrait ? 'fin... tu leur amènes le support et... tous les supports etc... et ensuite tu t'écartes un peu... »

« Oui je les écoute. »

« Et c'est à eux de... tu fais de la gestion mais un peu de l'extérieur. »

« Oui, on recadre et puis on amène l'expertise à la fin pour qu'il y ait un cadre... mais pas forcément... il y aura pas forcément de trace écrite. Il y aura pas forcément quelque chose qui restera... »

« Ouais donc c'est beaucoup par les échanges. »

« Les échanges et le... et je pense aussi des intervenants. Le fait qu'on soit pas formé, ben ça va nous obliger aussi à faire venir des spécialisés... Ben par exemple pour le développement durable, on fait intervenir le « Sitetom » qui s'occupe du recyclage. Pour heu... ben ce que je disais pour la sexualité, je fais venir l'infirmière scolaire, pour l'apprendre à porter secours je fais venir un pompier... voilà on fait vraiment intervenir des personnes expertes parce que justement on a pas cette formation. »

« Oui, vaut mieux... des fois si on sait pas faire... Autant les disciplines du volume horaire c'est normal... par exemple je trouve ça un peu bizarre quand les enseignants ils font intervenir pour l'EPS, parce que bon c'est censé être le rôle quand même de l'enseignant... après bon catalan... si on parle pas catalan forcément c'est complexe. »

« Oui voilà. »

« Ensuite c'était un peu sur les objets de savoir, en volume horaire est-ce que... l'accent... 'fin j'imagine. Est-ce que l'accent il est plus sur maths français principalement, parce que c'est les gros volumes horaires. Est-ce que toi c'est là-dessus que tu mets l'accent principalement, parce qu'aussi les programmes le demande.

« Oui. Oui. Après moi... le... j'accorde beaucoup de place aussi à la découverte et à l'enseignement culturel. C'est-à-dire qu'en français les textes que je vais utiliser ils vont aussi un intérêt aussi au niveau culturel, parce qu'ils sont inscrits dans une époque particulière qu'on va évoquer. Soit au niveau du vocabulaire, le vocabulaire de la nature ou le vocabulaire de la santé. Voilà, autour du texte en français ou... du problème en maths, on va ouvrir au maximum. »

« Ok. Cet question entre guillemets elle est un peu sur.. parce qu'on avait fait des questions parfois c'est un peu pour aller chercher des réponses... et c'est ... honnêtement c'est plus pour savoir si tu es focalisé sur le disciplinaire pur, savoirs scientifiques... ou plus sur des comportements des valeurs à transmettre aux élèves. Evidemment on travaille les savoirs fondamentaux mais il y en a qui vont rajouter une énorme part de... de ce côté... pas moral mais... développement de l'élève par l'éducation. »

« J'essaye au maximum de le faire en fait, pour qu'il y ait du sens dans chaque activité. Après on peut pas tout non plus. Moi laïcité et santé c'est les deux points majeurs que je mets en œuvre... »

« Ensuite c'est un peu... à la fin des séances avec de l'« Éducation à », est-ce que le but c'est qu'ils en sortent avec des questionnements, ou des réponses ou est-ce que... 'fin est-ce que le but c'est de changer un peu leurs habitudes... je veux dire... par exemple si on parle des transports, si on fait sur les transports en commun et l'utilité des transports en commun, est-ce qu'il faut arriver à ce que les élèves se disent : oui il faut prendre les transports en commun. Ou est-ce que voilà, ils pensent ce qu'ils veulent en sortant. »

« Pour moi c'est des messages. Ils doivent repartir avec des messages. C'est des futurs citoyens donc il faut qu'ils repartent avec des messages. Mais qu'ils auront compris et sur lesquels ils auront réfléchi. La tu parlais des transports. On a comparé la dernière fois, on a passé un long moment, on est allé sur internet. Et on faisait pour un Perpignan – Paris, est-ce qu'il vaut mieux prendre la voiture, le train ou l'avion. On a tout comparé, on a comparé les coûts, le temps, l'empreinte carbone... on a tout comparé et tout ça et heu... le lendemain... donc bon on en a conclu que c'était le train qui était le plus intéressant à tous les points de vue. Et le lendemain y a un élève qui m'a dit : « Je suis arrivé à la maison j'ai dit à mes parents on prend pas la voiture on prend le train. » C'est un message en fait qui est passé et... voilà, je pense que c'est important. »

« Du coup ça a été un peu prouvé en classe. Enfin, vous avez comparé... »

« Et c'est eux qui en ont conclu que c'était le train. »

« D'accord d'accord. Parce que la les questions pour cette petite partie là (montre le carnet de questions), c'est de savoir si... parfois on va un peu imposer... instruction... voilà c'est le train c'est le train c'est comme ça. Il faut prendre le train il faut prendre le bus. Alors que là les élèves ils vont se dire... il vaut mieux que je prenne le train parce que ça va me coûter moins cher, ça va polluer moins etc... parce que des fois on peut nous dire, non on jette pas des papiers par terre, mais pourquoi ? Pourquoi ? Et puis ma voiture c'est bien je peux me déplacer ou je veux, je suis pas dépendant d'horaires ou de... ou de grève. (rires) »

« D'ailleurs on a fait tous les points positifs et négatifs de la voiture. On a vu qu'il y avait pleins d'avantages, mais heu... voilà... après c'est eux qui ont... c'est eux qui doivent arriver à la conclusion, pour être sur qu'ils ont compris la notion. »

« C'est ça, c'est une démarche qui vient d'eux. Ensuite... bon ça on l'a fait, on a répondu déjà. Tu dirais que c'est une priorité ou que c'est quand même secondaire ? »

« Non. Alors je pense vraiment que c'est une priorité. Je vais dire surtout... surtout au cycle 3. Je pense que quand tu arrives au... je dis pas qu'ils sont trop jeunes avant, mais ils ont besoin d'un bagage disciplinaire qu'on peut pas... mettre de côté. Il faut savoir lire, comprendre un texte, calculer. Et tu peux pas en faire si tu as pas ce bagage là en fait. Et dans l'objectif du collègue, c'est super important qu'ils aient ça en fait. »

« Ouais, donc ça serait surtout en cycle 3, mettre l'accent dessus au cycle 3. »

« Je pense qu'il faut aussi en faire avant, aborder les différents thèmes parce que... »

« Oui oui, pas ce que ça leur soit inconnu et que ça leur tombe dessus d'un coup. »

« Après le souci c'est qu'on nous... on nous dégage pas du temps non plus pour ça. Là on nous met les 30 minutes d'APQ par jour, heu... moi j'aurai préféré qu'on nous mette 30 minutes d'« Éducatifs ». Déjà ça aurait imposé à tout le monde d'en faire un petit peu et ça aurait permis de monter des projets. Et là on aurait eu des outils, des outils particuliers pour le faire. Alors on va dire : « Oui mais les APQ c'est l'éducation à la santé aussi... », ouais mais bon... pas que quoi. »

« Ouais, toi idéalement t'aimerais bien avoir des temps aussi pour... »

« Ouais des temps et vraiment des formations, des projets... qu'on mette un projet sur l'école. Alors on va nous dire : « Mais vous pouvez le faire, y a rien qui vous empêche de le faire. », après c'est du temps. On est pris par le temps. Parce qu'il faut qu'on fasse notre dictée quotidienne, notre calcul mental quotidien, faut qu'on fasse les APQ... »

« Ouais, une fois que t'as tout fait il te reste pas grand-chose... Ce qu'y a déjà d'imposé noir sur blanc, déjà pour le faire rentrer c'est... j'imagine que pour boucler tout... donc rajouter... »

« On nous demande. On nous dit qu'il faut se détacher un petit peu de cet esprit très... cantonné. Mais on nous donne pas les outils derrière forcément pour le faire. Parce qu'il y a des habitudes qui sont... ancrées. Et y a aussi une demande des parents qui est très... disciplinaire. »

« Oui, ils attendent de l'école qu'ils ressortent avec quelque chose de... concret. »

« Ce que... à chaque fois en réunion de rentrée je leur dis... moi s'ils partent en sachant réfléchir plutôt que de trouver un COD... je préférerais. Et y a des parents non... ils restent très dans la notion parce que.. parce qu'on leur a appris comme ça. »

« Peut-être qu'après eux ils se disent... enfin ça en vient un peu à mon dernier point un peu plus large, c'est le rôle de l'école... de façon générale. Est-ce que l'on considère que c'est plus disciplinaire, de l'instruction et donc on considère que l'éducation c'est... 'fin y a des gens qui pensent que l'éducation ça devrait être des parents et on devrait venir à l'école juste pour apprendre des choses, développer la curiosité... voilà apprendre des notions ect... et d'autres qui disent ben non c'est à l'école de venir un peu... pas réparer ce que les parents ne font pas mais un peu. »

« Heureusement qu'y a l'école pour certains ». »

« Que tout le monde ait un cadre commun. Qu'on ait tous les mêmes valeurs... 'fin qu'on ait un socle de valeurs communes, ben parce que y en a pour qui l'éducation à la maison... c'est pas ça. Toi tu penses quoi... du rôle de l'école. »

« Les deux. Y a l'instruction et... moi je pense pas que c'est la formation de l'enfant. Parce que l'enfant c'est pas à nous de le faire, mais c'est la formation du futur citoyen, d'où les règles communes. Parce que les règles à la maison chacun à les siennes, par contre... quand on est ensemble en collectivité, là y a des règles qu'on doit appliquer parce que c'est la loi. Donc on doit former un citoyen, on doit pas éduquer un enfant. Voilà, c'est ce que je pense (rires). Donc le citoyen ben... en classe y a des règles qu'il faut appliquer et... voilà.

« Ok ok, donc c'est à l'école aussi d'amener ce cadre... 'fin de toutes façons il se retrouve pas forcément dans des situations de socialisation comme à l'école... en dehors. Au sport, enfin je veux dire quand il va faire du sport extra-scolaire, c'est pas non plus... c'est pas pareil. »

« C'est ça, y a des règles partout. »

« Ok. Bon on a fait un peu tout le tour de... ce que je voulais aborder. Je te ... bon c'est pas un piège hein... mais globalement mon vrai sujet de mémoire c'est plus sur le débat éducation / instruction... mais au travers des « Éductions à ». Et moi je me disais... mon questionnement de base quand on m'a demandé sur quoi tu veux faire et tout. Je me suis dis, je pense qu'y a des enseignants, mais pas par... c'est pas malveillant, mais qu'y a des enseignants qui pensent faire de l'« Éducation à », alors qu'ils font de l'instruction. »

« Oui. »

« Qui viennent poser ça, bon ben oui faut prendre le train par exemple. Et c'est pas forcément mauvais... mais de voir un petit peu dans les pratiques des enseignants, comment ils se positionnent et des fois il y a des gens qui disent : « je suis à fond éducation », mais au final dans ce qu'ils disent c'est clairement de l'instruction. Et ils se disent, là j'éduque. Après ca peut être un problème de définition aussi, de confondre un peu... avec la nuance entre les deux. C'est ça, c'est de voir les représentations des enseignants sur les « Éductions à » et est-ce qu'ils se positionnent plus sur... parce qu'y a des enseignants qui vont dire : « pour moi vraiment c'est... on est là on fait maths français, et il faut que les gamins soient éduquer chez eux et moi je vais pas venir leur apporter ces clefs là, c'est pas mon rôle entre guillemets. ». Après y en a qui se disent.. par exemple l'éducation à la sexualité, parce qu'y a certains parents... »

« Qui viennent poser ça, bon ben oui faut prendre le train par exemple.

« Ben y a certains parents qui veulent pas. »

« Ils vont dire c'est pas à vous de parler de ça à mes enfants, c'est à nous de le faire dans la sphère familiale. Surtout bon... c'est des problèmes de religion.... tout ça. Mais même des fois c'est juste une question de valeurs propre à chacun, ils veulent pas ça. »

« J'ai une fois un parent d'élève qui est venu me voir, donc ca rejoint un peu... et qui m'a dit : « Elle s'est super mal comporté hier soir à la maison, est-ce que vous pouvez la gronder ? ». Et donc j'ai dit à la mère : « Non. ». Je suis pas là pour ça. Moi si elle se comporte mal en classe et qu'elle ne respecte pas les règles de la classe, je suis là pour sanctionner... mais... ou expliquer surtout. Mais ce qu'il se passe à la maison c'est... »

« Remplacer le rôle des parents un peu. »

« Ca concerne la maison. J'ai pas à intervenir à ce niveau là quoi. Mais y a certains parents pour eux oui c'est... »

« Ouais... qui attendent de l'école qu'ils fassent un peu leur rôle. »

« La politesse elle s'apprend pas à l'école, elle s'apprend à la maison. Généralement ils l'ont apprises avant de venir à l'école. Mais bon... (rires) »

« Oui c'est ça, mais on se retrouve des fois à devoir... »

« Ben moi de toute façon je leur dis... quand je leur donne quelque chose... Merci ? Donc heu... on le fait. Mais pour moi dans l'objectif de former un citoyen, qui sera ensuite ben... qui s'intégrera dans la société et qui devra être poli à un moment ou un autre. »

« Oui c'est ça. Ben moi ma réflexion c'était plus... ben c'est un équilibre entre éducation et instruction... parce que je devais aller chercher des gens qui ont écrit là-dessus. Y en a qui sont très... ça devrait être que de l'éducation, on devrait juste leur apprendre à être des citoyens et puis les connaissances c'est vraiment... secondaire. 'Fin c'est pas important, ils apprendront avec le temps. Il y en a qui disent ça. Il y en a d'autres qui disent : non c'est que le savoir et puis du savoir va découler des valeurs et de la... »

« Ben je suis entre les deux. (rires) »

« Voilà, je pense aussi qu'il faut pas être aussi binaire. Faut apporter des connaissances et apporter aussi un bagage de... de futur citoyen. Faut coupler les deux... bon voilà... On verra ce que ça donne les résultats. (rires). Voilà, moi c'est vraiment ça, c'est vrai que c'est assez large j'ai pas une problématique bien centrée comme : est-ce que mettre des petites sections avec des moyens ça les aides. Moi c'est plus regarder la différence entre ce qu'on demande aux enseignants et ce qu'ils font. Après les enseignants ils ont pas le choix, ils respectent ce qu'on leur demande de faire mais... peut être à contre cœur pour certains... et une fois en classe en soit les enseignants font ce qu'ils veulent... 'fin s'ils veulent omettre... j'sais pas y en qui veulent pas faire EPS ben ils y vont pas. Après c'est s'ils ont une inspection... problème ! mais en soit au quotidien ils sont seuls quoi. »

« Oui et puis... en inspection on m'a jamais demandé sur l'EPS. (rires) Mais chaque activité maintenant, notamment depuis qu'ils ont mis les domaines en place, les domaines de compétence... en classe on peut le raccrocher. Et voilà on peut en rentrer pleins dedans. »

« Oui c'est ça, je vois quand on fait des fiches de prep', on arrive à mettre plusieurs domaines dans une séance. Voilà, donc si toi... dans mon mémoire c'est ça globalement. C'est vraiment... puis je vais reprendre, je vais réécouter et me dire, c'est vrai que... au niveau des objets de la pédagogie il est plus sur des dispositifs comme ça et ... faire parler les élèves et donc.. parce que j'ai regardé des écrits scientifiques sur des « Éducatifs à » spécifiques... et y a des enseignants qui font pas du tout de débat par exemple. Ou y en a même qui disent ça me concerne pas, c'est possible aussi. Donc... voilà... »

« Non c'est intéressant comme sujet, c'est ouvert et c'est... »

« Oui c'est intéressant, je sais pas ce qui va en sortir... au début je voulais faire un truc un peu politisé... heu.. de savoir ben... en fonction du gouvernement en place les injonctions ministérielles ne seront pas les mêmes et est-ce que y a une forme... pas d'idéologie... parce qu'y a quand même un... quelque chose de stable et commun qui bougera jamais. Encore heureux ! Mais au début je voulais voir ça un peu... les influences de la politique et même... parce qu'au final je l'avais relevé... je l'ai mis dans le mémoire. Les influences des organismes mondiaux, comme l'OMS, qui... sur la politique internationale ils ont quand même une influence. Par exemple, les 5 fruits et légumes par jour, c'est l'OMS qui hop.. et ils ont développé ça dans tous les pays.

*(Fin de l'entretien non retranscrit car exclusivement des remerciements et des discussions personnelles hors du cadre du mémoire)*

## II- Entretien enseignant B

« Alors, le sexe ? »

« Masculin »

« Ok, ton âge ? »

« 25 ans »

« Parcours scolaire ? »

« Alors, Bac S, prépa littéraire, licence d'espagnol, master de journalisme puis le CRPE »

« D'accord, donc ta date de prise de fonction en tant que PES ? »

« 1<sup>er</sup> septembre 2022 »

« Donc pas d'ancienneté, comme ça fait 2 mois, pas d'autre expérience professionnelle dans des établissements scolaires ? »

« Si, des interventions pour l'éducation aux médias, des interventions d'une heure pour parler de journalisme. »

« Dans des écoles primaires ou de façon générale ? »

« Collège, lycée mais aussi école primaire, sous forme de jeux. Des cycles 3 plutôt »

« C'est-à-dire ? »

« Un jeu pour vérifier les informations, qui a été créé par l'ESJ, donc l'école de journalisme. Ils devaient retrouver un lion perdu et ils interrogeaient des témoins. Moi je jouais les témoins et à la fin ils découvraient que c'était pas du tout un lion, c'était juste un gros chien qui ressemblait à un lion. Le Mastiff du Tibet. Pour leur apprendre l'importance des journalistes qui doivent vérifier les informations, confronter les témoignages pour arriver à la réalité des faits. Ça marche bien, ils étaient contents. »

« Ok, ok, éviter les fakes news. Et est-ce que tu as ressenti une différence entre tes attentes et la réalité de la classe ? Est-ce que ça correspondait à ce à quoi tu t'attendais ? »

« Pour beaucoup de choses ça correspondait mais j'étais quand même surpris par le niveau des élèves, le manque d'autonomie même pour des CE1, j'avais quand même l'habitude moi de travailler avec des enfants plus grands. Et donc là le temps pour faire n'importe quelle tâche ça m'a vraiment surpris, mais sinon sur l'organisation de la classe, le temps qu'on prend pour faire quelque chose, non, ça je m'y attendais. »

« Et niveau appréciation du métier, bon ça fait deux mois donc j'imagine que ça va. Mais est-ce que t'es satisfait, insatisfait ou autre ? »

« Non non super satisfait, j'y vais sans trainer les pieds, je suis content de me lever, même tôt. Ça me saoule un peu au début, mais dès que j'arrive là-bas et que je vois le premier enfant arrivé, je suis vraiment trop refait. Je suis vraiment dans mon rôle, et je suis vraiment bien. Après pour le moment je suis dans des circonstances vraiment géniales, j'ai 23 élèves, y a même pas d'élèves en grosses difficultés, y a une AESH pour la petite qui pose le plus de problèmes, ma binôme elle est super, donc on verra. Mais pour l'instant c'est vraiment trop bien. »

« Pour le moment c'est bien vendu. Voilà c'étaient les petites questions de début d'entretien pour détendre l'atmosphère. Alors, toutes les questions vont être autour des « Éducatifs », et la

première c'est ton ressenti sur l'introduction de ces « Éductions à » dans les programmes, qu'est-ce que t'en penses, est-ce que tu trouves que c'est une bonne chose... »

« Je trouve que c'est bien que ce soit dans le programme. Faudrait pas que les programmes ils soient déconnectés des réalités que peuvent vivre les élèves au quotidien en dehors de l'école. Faudrait pas que ce soit un truc juste « théorique » entre guillemets, de connaissances et de savoirs, donc je trouve ça bien de les mettre dans un environnement. Par contre je trouve que c'est trop évasif dans les programmes, les maîtres et maîtresses ne savent pas trop comment le prendre, comment ça fonctionne et ça devient très vite un « je partage mes convictions » tu vois... »

« Ouais on peut tomber dans de l'idéologie... »

« Ouais c'est ça exactement. »

« Est-ce que tu as une définition à toi de l'« Éducation à » ? »

« Non pas vraiment, je suis entrain de me la construire en parlant avec toi. »

« Alors pas forcément une définition, mais un but. Si tu veux je te donne la mienne, celle avec laquelle je travaille pour le mémoire, parce qu'en soit chacun peut avoir un peu la sienne. Mais pour te dire moi comment je l'ai définie. J'ai mis « Former des futurs citoyens en donnant des clefs pour s'introduire plus tard dans la société et être capable de s'adapter selon leurs besoins et faire des choix, c'est-à-dire travailler tout ce qui est esprit critique, être capable de conscientiser et d'avoir un avis, enfin être logique et se poser les bonnes questions. »

« Ouais donner des clefs c'est bien, donner des clefs sur tous les \*s auxquels ils pourraient être confrontés dans leur vie. Créer une petite case dans leur cerveau « Ah réchauffement climatique », je sais ça, ça, ça de ce que j'ai appris, et oui... oui les inviter à l'esprit critique, moi je pense que c'est aussi le but. Parce que finalement, surtout en primaire, on a peu l'occasion de faire du développement d'esprit critique et on a besoin de ces relations sur l'actualité et ces trucs un peu chaud qui viennent d'arriver justement pour travailler cet esprit critique. Ouais c'est ça, donner les clefs je pense que c'est le bon mot. Après le mot citoyen me gêne, parce que je vois pas trop ce que ça veut dire « Les former en tant que citoyen ». Je sais pas si c'est vraiment citoyen de juste avoir des clefs pour rebondir sur le sexisme, le réchauffement climatique. C'est vraiment juste leur donner les armes pour que quand y a un débat là-dessus, c'est des questions qu'ils vont se poser dans leur vie d'adulte ou même avant et qu'ils puissent rebondir, et comprendre. »

« D'accord, je te laisse parler volontairement parce que je sais qu'au premier entretien je parlais trop, je m'en suis rendu compte en réécoutant. Je donnais mon avis sur tout « moi je suis pas d'accord avec ci ou ça »

« Oui tu fais une conversation normale. T'inquiète je connais, en journalisme je me taisais, je disais rien et la personne repart. Et c'est là parfois que t'as le plus d'infos. »

« Ensuite c'est un peu plus général. Qu'est-ce que tu penses des programmes, des attendus, est-ce que t'es à l'aise avec ça ? Ton avis sur les programmes »

« Déjà je les maîtrise pas très bien moi les attendus de fin cycle, mais pour le cycle qui me concerne cette année, en CE1, cycle 2, je le trouve cohérent. Surtout les attendus de fin de cycle, c'est des trucs qu'on peut développer, qui arrivent au bon moment. Après j'ai un problème avec le mélange des matières, notamment l'espace et le temps, que je trouve pas très bien défini dans les programmes, sur comment le travailler. Est-ce que c'est juste au quotidien avec le calendrier, la date du jours, ou est-ce qu'on doit mettre en place des choses sur ça. J'ai regardé un peu dans les manuels et le travail du temps j'ai pas trouvé ça hyper pertinent. Je pense que je préfèrerais faire de

l'histoire dès le début, ce qui n'est pas conseillé en CE1 mais... ils font tout un truc sur l'aspect géographique, se situer dans l'école... Moi j'ai l'impression qu'ils ont déjà les compétences pour imaginer des espaces plus grands, normalement. Et on nous parle encore de partir de tout petit, faire un plan de l'école, de la classe... Et je pense aussi que ça, c'est lié au fait que les enfants ont changé, maintenant ils sont beaucoup plus vite connectés à des espaces plus grands, que ce soit sur internet. Vu que notre société est maintenant mondialisée, ils voient tout ça. Je leur parle d'un pays et puis il y en a plein qui ont d'autres origines donc ils connaissent déjà d'autres pays, ils savent très bien ou c'est l'Afrique, le Maroc, j'en ai un qui vient d'Ukraine... donc ils connaissent tous, tout ces trucs-là.

« Oui c'est pas comme à l'époque où tu connaissais juste ton village et celui d'à côté. »

« Ouais, sur ces sujets je les trouve un peu en décalage, sur le temps et l'espace. Le travail que propose les programmes. Je pense qu'on pourrait aller plus loin dès le départ et introduire un peu plus l'histoire qui après pose problème au cycle 3 parce que ça arrive tout d'un coup. Normalement ils en ont fait un petit peu, surtout en CE2. Là je t'avoue que sur la première période j'ai pas pu parler une seule fois d'histoire, alors que c'est moi qui doit le faire normalement questionner le monde. J'ai fait que les sciences avec le sommeil. Hyper intéressant, avec le train du sommeil et tout ils étaient à fond. Ils étaient contents de comprendre ça « Ah là on rêve. Ah là mon cœur il ralentit... », ils étaient hyper contents d'apprendre des trucs comme ça sur le sommeil. Pour résumer je les trouve bien les attendus de fin de cycle, cohérents, sauf pour le temps et l'espace où c'est vraiment en décalage.

« Mais c'est vrai que souvent tu as plein d'origines différentes et ils savent replacer sur une carte leur pays d'origine. C'est souvent l'Afrique du Nord, avec le Maghreb et comme ils y vont en vacances ils peuvent le situer. Et ils pourraient expliquer aux autres. »

« Y a ça aussi. Ils voyagent beaucoup plus, peu importe la classe sociale de l'élève ils arrivent à se débrouiller pour aller soit dans leur pays d'origine voire la famille, soit... tout le monde voyage. »

« Ok, bon donc j'imagine que t'en fais pas encore des séances d'« Éducatons à »

« Il y en a eu une que j'ai dû faire avec Paty, sur la citoyenneté ».

« Ah oui, et du coup c'est un peu comment tu imagines toi une séance d'éducation, comment elle se déroulerait, quels types de dispositifs tu mettrai en place, un cours magistral, des ateliers de groupe... »

« Moi ce que je pense qui serait intéressant ce serait de partir de leurs représentations à eux. J'y pense parce que j'ai fait un truc sur le portrait, ils devaient faire une production d'écrit. Et à un moment ils devaient mettre le métier qu'ils voulaient faire plus tard. Et c'est un truc qui n'a pas changé pour les représentations filles / garçons. C'est-à-dire que j'ai eu 8 policiers chez les garçons, 7 maîtresses chez les filles tu vois. C'est un truc... qui reste. Par exemple, ça fait partie des enjeux des « Éducatons à » les stéréotypes de genre par exemple, donc pour travailler sur une séance là-dessus, je partirai de leurs représentations à eux, à savoir... un peu dans la provocation. « Je vais vous présenter un métier et vous me dites si c'est un métier de garçon ou un métier de filles. Si c'est plutôt les filles ou les garçons qui peuvent le faire. Et après faire pareil avec des compétences, des activités. Par exemple ils auront classé normalement policier chez les garçons, et tu dis des choses comme « se servir d'une arme, courir, sauter, faire respecter la loi, conduire une voiture », je sais pas les compétences que peut avoir un policier. Et de là, voir comment ils vont les situer et donc l'objectif ce serait de partir de leurs propres représentations et toujours en le construisant eux et en

se questionnant entre eux. Je sais pas encore comment le construire formellement, mais qu'ils arrivent à la conclusion que... en fait c'est pareil. Les compétences des filles et des garçons conviennent très bien pour exercer n'importe quel métier et qu'ils peuvent se l'autoriser. Parce que c'est vrai que j'étais surpris ça ait peu évolué. J'ai eu des médecins des deux côtés. Médecin c'est démocratisé maintenant (rires), architecte aussi, journaliste un peu.

« Donc ça serait plus une démarche de... apporter un peu des preuves et qu'eux même construisent ces preuves. J'avais eu ça aussi avec la personne avec qui j'ai fait l'entretien avant, qui me disait qu'il avait comparé avec ses élèves un trajet Perpignan-Paris, et quel véhicule utilisé. Ils avaient comparé le train, la voiture et l'avion, et ils avaient comparés l'empreinte carbone, le temps, le prix. Et les élèves avaient tirés les conclusions de ces comparaisons, et avaient déterminés que le train correspondait le mieux à ce déplacement. Et ils en débattaient quand même, parce que certains préféraient prendre la voiture pour l'autonomie etc..

« C'est ça en fait, leurs donner les clefs pour générer un débat sain. »

« Parce que pour toi est-ce qu'il faut arriver à un but ou est-ce que tu les laisse avec leurs conclusions à eux ? »

« Bah le concept de ces éducations, et c'est pour ça que c'est compliqué, c'est qu'on a pas de réponse toute faite. C'est pas un truc de maths où t'as un résultat qui est fait, c'est le calcul c'est comme ça. L'objectif c'est juste qu'ils y réfléchissent, que ça fasse du chemin dans leur tête. Donc bien sûr que non, je vais pas arriver, avec des conclusions. Parce que c'est là justement qu'on pourrait basculer dans l'idéologie. Si à la fin tu finis sur, bah c'est comme ça, prenez le train (rires) parce que c'est ça la solution, prenez vos cahiers vous allez noter « je prendrai toujours le train pour voyager ». C'est fini. L'objectif c'est qu'il y ait pas de réponse. Mais effectivement je pense que c'est très important de s'éloigner complètement du cours magistral, et de partir de leurs propres représentations et de laisser la place à ça. Tu vois, que chacun puisse s'exprimer et se demander « Tient qu'est-ce que je pense », parce qu'un CE1 il sait pas ce qu'il pense souvent.

« Nous c'est vrai qu'on a des moments où juste on réfléchit, eux ils réfléchissent sur l'instant quand la question leur est posée. »

« Je pense vraiment qu'il faut laisser un gros temps à l'interrogation de leurs représentations, mais autonome, qu'ils le fassent eux-mêmes. Ça peut être en débat, « moi je pense ça... »

« Donc toi tu le verras bien en débat, débat d'idées... »

« Ouais, avec une porte d'entrée, un support qui peut être une image, un dessin, une petite vidéo ou un truc qui fait réagir tu vois. Je pense même parfois dans la provocation pour les titiller un peu. La sur la séance sur Paty c'était compliqué parce qu'ils savaient pas qui c'était. Je savais comment introduire le sujet. Mais pour des trucs un peu moins noirs, ou ils ont plus un avis sur la question très important de commencer par eux et leurs idées. »

« Ok, donc comment tu t'organises sur tes 2 jours, le volume horaire. Qu'est-ce que tu priorise comme enseignement ? »

« Alors là sur la première période, vraiment français / maths. »

« Du disciplinaire donc ? »

« Ouais, bon c'est pas que mon programme à moi, c'est celui de la classe et de l'école. Et toutes les journées commencent déjà par une dictée qui forcément prend du temps et c'est la première activité de la journée donc elle a son importance dans leur tête. Calcul mental et problèmes, donc là des fois ça fait toute la matinée, que du français et des maths. Et après... quand j'ai du temps j'essaye

d'amener un peu d'anglais, c'est pas un truc qui me plaît moi à faire, mais faut le faire parce qu'ils vont en avoir besoin dans tous les cas. Mais ouais, vraiment grosse priorité sur français et maths, là j'ai bien avancé sur les chapitres de géométrie, grandeurs et mesures, grâce à ça. Mais par exemple questionner le monde, zéro. Je prépare les séances pour l'instant j'ai pas pu en faire beaucoup ». J'ai pu faire que les sciences sur le sommeil. Bon temps et espace on le travail au quotidien, on en parle un peu, avec le programme de la journée affiché, les horaires tout ça, ils apprennent petit à petit à se repérer là-dedans mais c'est vrai que j'ai pas encore fait de séance dédié à ça. Après moi j'ai pas les trucs techniques en français, je fais pas conjugaison, pas grammaire, pas orthographe, enfin en dehors de la dictée, mais c'est pas moi qui vais leur donner les règles d'orthographe tout ça. C'est elle qui a tout prit ça, le binôme. Donc moi je fais des trucs comme littérature, apprendre à lire une histoire, la comprendre, savoir se mettre à la place des personnages pour savoir ce qu'ils ressentent et comprendre l'histoire. Production d'écrit, donc ça c'est bien parce qu'on travail plein de choses. Là je te dis les trucs que j'ai réussi à faire sur la première période. Mais littérature j'arrive à caler une séance chaque semaine, production d'écrit aussi. Et à la fin lecture compréhension, donc là c'est beaucoup plus tranquille parce que c'est moi qui lit pour eux et ils développent des méthodes mais pas sur un support, vraiment dans l'écoute. Apparemment ça fait vraiment défaut, la compréhension de l'oral en général.

« Oui c'est dur de se concentrer juste sur l'oral, sans avoir un support visuel à suivre en même temps »

« C'est un travail sur la mémoire, donc je fais des séances comme ça qui fonctionnent bien. »

« Ok donc elle a gardé vraiment le technique. Donc français maths priorité. De toute façon c'est affiché comme ça dans les programmes aussi »

« Oui c'est les deux prérogatives principales. »

« Ok, est-ce que... pour revenir aux « Éducatifs », spécialement éducation au développement durable, est-ce que pour toi c'est important de leur transmettre des gestes, des comportements à adopter en tant que futur citoyen, enfin en tant que personnes.

« Je pense que c'est important mais dans un second temps, parce qu'ils sont à un âge où ils ont besoin de comprendre les choses, il faut pas que ce soit descendant. « Quand tu vois un papier il faut le jeter à la poubelle » mais il sait pas pourquoi en fait. « Parce que c'est sale, parce que c'est pas rangé », « Ah pourquoi il vaut mieux prendre le vélo que la voiture », tu vois, je pense qu'ils retiennent mieux et qu'ils seront plus prêts à même d'interroger la question et de le faire s'ils comprennent pourquoi. Moi je serai plutôt sur une sorte de vulgarisation des enjeux climatiques, vulgarisation je dis pas ça de façon péjorative mais pour qu'ils comprennent l'histoire du réchauffement climatique, qu'est-ce qui cause ça. Tu peux leur expliquer à des enfants l'énergie fossile tout ça ils peuvent comprendre que c'est leur usage qui gêne. Mais ensuite, dans un second temps, parler des gestes qui peuvent aider et réduire ça au quotidien. Mais je pense qu'ils doivent d'abord bien comprendre les enjeux, pas qu'ils fassent ça de façon mécanique, comme heu... « Ah bah le maître il a dit que je devais faire ça donc je le fais et je sais pas pourquoi », et j'ai remarqué ça parce que je le fais des fois dans la cour, quand y a un papier qui traîne je dis toujours à un petit ou à une petite « Ah bah tient il y a un papier là qu'est ce que tu pourrais faire ? Et hop il le ramasse et il va le jeter à la poubelle. » Mais il sait pas pourquoi, parce que ça a toujours été comme ça et que les autres maîtres et maîtresses faisaient ça aussi au CP, « Ah oui parce que c'est sale ». C'est sur c'est pas là qu'on voit le développement durable mais en même temps l'impact d'un élève de CE1 sur le développement durable c'est jeter ses papiers à la poubelle. Il peut pas faire grand-chose d'autre. A part mettre « à l'amende » ses parents, en disant « Eh pourquoi tu prends la voiture ? T'es complètement fou ? » (rires) « Achète moi un trottinette électrique ! ». Enfin tu vois il peut pas faire

grand-chose, donc l'intérêt avant de lui transmettre des gestes, c'est qu'il comprenne. Qu'il comprenne comment fonctionne l'énergie, comment... aussi à travers l'histoire. Comprendre qu'on avait pas tout ça avant, ça joue aussi je pense pour comprendre la rareté. Mais j'ai vu que ça c'était dans les programmes, sur l'installation électrique d'une maison, mais c'est plus cycle 3. Je suis pas trop fan de ça, parce que... pourquoi en fait. Juste pour dire... enfin c'est de la connaissance, mais c'est pas vraiment connecté si tu dis pas que ça existait pas avant. »

« Ouais donc pas imposé des comportements, et juste que découle des comportements de ce qu'ils ont compris. »

« C'est ça, et finir chaque séance qui sert à leur faire comprendre ces enjeux là, sur.. bah qu'est-ce qu'on pourrait faire ? Maintenant qu'on a vu que ça, ça et ça c'est dérangeant, qu'est-ce qu'on pourrait faire ? On pourrait potentiellement faire une liste de gestes, mais par eux. T'as bien compris que c'était ça l'important pour moi c'est que ça soit eux qui créent des trucs pour ça reste et pas qu'il y ait une affiche dans la classe « Les règles pour préserver l'environnement : Je mets mes papiers à la poubelle, je bois pas de soda » ou je ne sais quoi. »

« D'accord d'accord, ensuite c'est plus un intérêt général de ces « Éducatifs à », est-ce que tu penses que toi t'auras le temps, est-ce que tu te dis que tu prendras le temps ou est-ce que c'est secondaire et si t'as le temps tu le feras. On te demande de le faire, mais il y a pas de temps dédié... »

« Je le mettrai en secondaire, mais en restant à l'affût d'une potentielle accroche. S'il se passe un truc dans l'actualité, importante qu'ils aient pu entendre eux, qui permet d'être une porte d'entrée sur ça, pourquoi pas. La par exemple, les grèves pour l'essence, pourquoi pas, pour parler de développement durable ou d'autre chose, pourquoi pas. Ça peut être intéressant parce que « Ah nous ce week-end on a fait la queue à la pompe à essence avec papa pendant 3h. » Et là on peut se demander pourquoi et arriver en accroche là-dessus. Ou alors un problème dans la classe. C'est ça que je veux dire par rester à l'affût. Mais sinon, non je le mets pas dans le prioritaire, j'ai pas prévu des créneaux là-dessus. C'est quelque chose qu'on évoque tous les jours, parce que finalement il y a toujours un moment où on va pouvoir parler... enfin je laisse beaucoup de temps moi sur l'expression libre un peu. Juste on arrive le lundi et je demande ce qu'ils ont fait le week end et là-dessus on peut rebondir, et parfois ça amène ces questions-là. Et dans ce cas là je prends le temps d'en parler un peu. Mais y a rien de construit, c'est pas aujourd'hui je fais séance égalité homme/femme, racisme, ou sur le développement durable. Mais garder des portes d'entrées possible parce que c'est des trucs qui arrivent tu vois... là je parle de racisme et j'ai déjà entendu des trucs dans la classe qui pourraient être une porte d'entrée pour parler de ces sujets.

« Déjà en CE1 ? Est-ce que c'était conscientisé, ou plus nous en tant qu'adulte on l'interprète comme du racisme ? »

« Non non vraiment des phrases comme « Tu dis ça parce que je suis arabe et toi t'es blanc. » ou c'est des trucs sur la couleur de peau. Mais j'ai déjà entendu un élève dire « Mais ça c'est vraiment un truc de blanc, c'est les blancs qui font ça. Moi je suis un arabe c'est pas pareil ». Tu vois donc ils ont des... sans vraiment le conscientiser ni l'exprimer clairement, ils ont déjà des petits trucs comme ça. L'autre jour y a un élève il disséquait un peu les couleurs de chacun, la petite fille qui est en face de lui qui est métisse, il lui disait : « Mais toi t'es quoi ? T'es arabe ? Non t'es pas arabe, t'as pas la même couleur exactement », mais comme un enfant tu vois. Donc oui il faut le faire si tu remarques quelque chose. Moi je mettrai plus racisme et sexisme en premier, plutôt que développement durable pour le cycle 2, par exemple. J'ai en tête pour cette année de faire une séance sexisme et racisme, après je sais pas comment le faire parce que c'est très dur. Le plus dur

c'est limite le sexisme parce que je sais pas du tout comment en parler. Parce que tu pourrais même extrapoler un problème dont ils ont pas conscience pour l'instant. »

« Après si tu rentres parce que t'avais pensé sur les stéréotypes de genre, c'est une porte d'entrée pour le sexisme. Tu peux le faire avec les métiers, avec les jouets ou les activités, et tu les fais classer fille ou garçon et ensuite tu viens amener une troisième colonne avec les deux. Comme ça tu peux voir ce qu'ils mettent dedans et en parler ensuite. Parler de leurs choix etc... »

« Ouais un truc comme ça ou on a deux coffres, un pour les jouets de filles un pour les garçons et à la fin on arrive à mélanger les deux coffres. Quel que chose comme ça effectivement ça peut se faire de façon intelligente. »

« Mais tu vois, pour moi c'est juste une manière qu'ils se rendent compte que oui tout le monde peut jouer avec les jouets de tout le monde, et ça te fait aborder la thématique. »

« Parce que les enfants de 7 ans des stéréotypes ils en ont déjà pleins la tête. C'est fou. Même nous dans notre attitude des fois, je sais que je fais un gros effort pour essayer de me comporter de la même façon pour me comporter de la même façon avec les élèves. Et je m'en suis rendu compte dans ma pratique, par exemple, je me suis dit que j'agissais pas de la même façon avec une fille et un garçon quand ils se font mal dans la cour de récré. Le garçon j'aurai tendance à dire, ça va aller, souffle dessus et c'est bon. Alors que la fille tout de suite je lui propose de mettre un peu d'eau. C'est pas logique. Non mais c'est une réflexion que je me suis faite, parce qu'en fait c'est nous qui leur mettons des stéréotypes dans la tête. »

« Oui c'est ça, on a tendance à vouloir prendre soin de la petite fille parce qu'on considère qu'elle est plus fragile. »

« Les enjeux de l'égalité, racisme, sexisme c'est vraiment là-dessus que je voudrais faire une séance. Je sais pas quelle forme ça prendra, mais je veux le faire. Même au cycle 2. »

« Oui en soi y a pas de moment particulier. »

« Mais en tant que professeur des écoles je considère que ça fait partie de mes fonctions, de devoir le faire, parce que à la maison tout le monde peut pas le faire. C'est dur d'avoir quelqu'un de neutre sur ces questions-là. A la maison tu vas vite avoir de l'idéologie justement, avec les parents. »

« Du coup ça fait la transition pour la dernière partie, plus globale qui est sur le rôle de l'école. Quel est le rôle de l'école selon toi ? »

« C'est dur. »

« Oui après c'est pour ouvrir un petit sur une pensée plus large. Le rôle de l'école ou le rôle de l'enseignant si ça te parle plus. »

« Je vois, mais je peux être très large ? »

« Bien sûr, c'est le but de la question et du mémoire. Ça paraît être très axé sur les « Éducatifs à », mais c'est très large. »

« Moi je me fixe deux rôles, dès que je fais de l'éducation, mais même au foot avec les petits. C'est **donner du sens et donner confiance**. Pour moi c'est le seul rôle de l'école. Donc donner du sens c'est expliquer les choses, pas de façon descendante mais donner du sens, donner un sens à quelque chose à une question, ça permet de les faire réfléchir là-dessus. Enfin qu'ils soient acteurs aussi de cette création de sens, c'est ça que j'essaie de faire. Par exemple, le travail sur l'alignement en mathématiques, j'ai pris du temps pour ne pas commencer à faire des traits et montrer que trois points qui sont alignés ils sont sur une même ligne. D'abord j'ai voulu qu'ils expérimentent la chose

par eux même, on est allé dans la cour avec des objets, je leurs ai donné des bouts de bois, des règles etc... je leur ai dit alignez 5 objets. Par groupe de 3. Au début je leur ai dit de le faire comme ça, ils avaient du mal et après je leur ai dit qu'ils pouvaient utiliser un outil dans la caisse pour les aider. Comme al grande règle jaune du tableau, l'équerre, de la ficelle... Ils prenaient un outil pour essayer d'aligner les objets. Et là comme ça ils ont retenu à jamais que des objets alignés ils sont sur une même ligne. Pour moi c'est ça donner du sens. C'est-à-dire que là ils comprennent pourquoi on fait ça. Et après tu leurs dis, les gens qui construisent des maisons ils ont besoin d'aligner des trucs, c'est des outils qu'ils utilisent tous les jours. Donc ça pour moi on est carrément dans le rôle de l'école.

Et la deuxième chose pour moi c'est donner confiance. Parce que je trouve qu'aujourd'hui... enfin ça c'est moi et ce que j'ai vécu sur mon parcours scolaire, pas forcément le mien mais j'ai vu tellement de profils autour de moi qui étaient assassinés par l'école, très tôt. En CP ils étaient nul. Ils étaient dans la case des nuls et ils savaient qu'ils iraient nulle part à cause de certains maitres et maitresses, de certains parents, et je trouve ça dingue. Il y a beaucoup de gens qui pourraient être beaucoup plus épanouis et il y en a trop qui se referment vis-à-vis de l'école. Et ça apparait encore plus au collège après avec les élèves qui s'enferment dans une case, dans un stéréotype là ou on veut bien les mettre. Et là plus part des collégiens ils ont pas confiance en eux, ils ont confiance en rien, aucune de leur capacité, de ce qu'ils savent faire, c'est le plus gros problème en fait.

L'enseignement il a tendance à saper la confiance des élèves en leurs capacités parce qu'on pointe leurs défauts, souvent, plutôt que leurs qualités, et c'est ça qui les bride, qui les empêche de faire ce qu'ils ont envie de faire. C'est l'impression que j'ai en tous cas, ça réduit leur liberté. Je dirai que c'est ça le rôle de l'école. Et c'est tout. J'irai pas plus dans le... c'est ça qui m'embête le plus moi et je l'ai dit au concours, c'est vraiment l'histoire de valeurs de la république, c'est un truc qui m'embête parce que je le vois vraiment comme une liste de courses. Il faut leur montrer la liberté, leur montrer l'égalité, la fraternité, mais pas leur faire forcément interroger ces concepts-là. Alors que moi je trouve que tu les comprends mieux quand tu les interrogues et que tu te retrouves dans une situation ou il y a pas d'égalité, ou il y a pas de liberté. Tu réfléchis à ça. Et pour moi ça fait partie de donner du sens aussi, et aussi donner confiance. Parce que du coup ils sont là-dedans. Mais je dirai pas que le premier rôle de l'école c'est de transmettre les valeurs de la république, que le premier rôle de l'école c'est que tous les élèves qui sortent de CM2 sachent poser une multiplication, tu vois ça, ça m'embête de le voir comme ça. Je la vois pas sur le côté savoir théorique ou compétences mais plutôt sur le développement de l'individu en fait. Même si pour ça il va falloir des évaluations, il va falloir passer par du théorique parce que dans le donner confiance, dans la valorisation il faut qu'ils soient contents aussi de recevoir leur feuille avec un « Ah tiens j'ai progressé par rapport à la semaine dernière. », j'avais B et là j'ai A. Mais je veux pas qu'ils le ressentent comme un couperet horrible ou ils vont devoir faire ça et le faire signer à leurs parents, qui vont leur dire qu'il a mal travaillé... après c'est terminé. »

« C'est vrai qu'ils ont aussi besoin de voir qu'ils s'améliorent, je pense que l'évaluation c'est pas forcément négatif. Des fois le mot « évaluation » il peut mettre la pression, parce que tout le monde les attend, mais il faut le présenter comme, c'est juste pour voir si tu as appris des choses et si tu t'es amélioré. C'est pas forcément... il y a pas de grands concepts derrière qui vont déterminer... »

« Ouais mais c'est dur quand même, parce que dans la relation avec les parents... »

« C'est le problème des fois de la relation aux parents, ils attendent des choses. Ils attendent que leur enfant sorte avec du savoir, et pas avec des comportements et pour eux c'est pas le rôle de l'école. Et justement, dans les rôles de l'école il y en a qui pensent comme ça. Le but du mémoire c'est de s'interroger sur le débat éducation/instruction. Et de voir si les enseignants se positionnent plus en faveur de l'éducation ou en faveur de l'instruction. Il y a en pour qui l'école c'est un lieu ou

tu viens, on te transmet des savoirs, des connaissances théoriques, apprendre à se socialiser. Et donc de voir les représentations des enseignants via le prisme des « Éducatifs à ». En fait parfois tu l'entends, « on va jeter les papiers à la poubelle » et c'est tout. Il faut le faire. Donc je veux essayer de voir ça, les différences entre les enseignants et leur conception sur l'éducation. Moi je pense quand même que c'est un mixte, trouver un juste équilibre entre éducation et instruction.

« Oui t'es obligé de faire de l'instruction aussi. »

« Mais il y en a qui pensent que juste, de l'instruction, en découlera tout ça. Que toutes les valeurs et ces comportements tu les auras grâce à l'intellectualisation. Tu vas intellectualiser tout ça... »

« Ça va marcher effectivement avec peut être 40% de la classe, mais du coup que l'instruction ça fonctionne pas. Et de la même façon, que l'éducation, je suis pas très fan de ces nouvelles écoles ou ils sont tous libres tout ça. « Il a pas envie de faire ça donc il le fait pas. Il a pas envie de travailler donc il travaille pas, il va aller jouer dehors. ». Enfin c'est... Parce que les défenseurs de l'éducation à tout prix ils peuvent tomber là-dedans, dans l'écueil de l'enfant roi, l'enfant qui choisit et pour lequel on s'adapte à ses besoins. Non, il y a deux moteurs d'apprentissages c'est la confiance, la valorisation, et le stress. C'est des textes que j'ai lu avant le concours, et moi j'essaye d'aller sur les deux. Et pour le coup j'ai l'impression qu'instruction est plus du côté du stress, avec ses effets bénéfiques. Parce que c'est un moteur, comme un autre, et en plus auquel ils vont être confrontés dans leur vie. Et de l'autre côté celui de la valorisation, de la confiance, de la bienveillance, mot que je déteste parce que je comprends pas ce que ça veut dire. »

« Pourtant c'est une des premières qualités que l'on nous demande en tant qu'enseignant, être bienveillant. »

« Je sais bien, mais j'ai aucune idée de ce que ça veut dire bienveillant, j'ai du mal avec ce terme, c'est de la justice et du bien-être, valoriser ? Je comprends pas ce terme. Mais sur ce que tu disais sur la bascule de l'école, le problème c'est que les parents attendent encore de l'instruction. »

« Oui c'est ça, ils attendent des preuves. Ils veulent voir qu'ils ont appris quelque chose, qu'ils sortent de la journée avec des choses. Quand ils demandent ce qu'ils ont fait dans la journée, s'ils ont rien appris, ou s'il a appris que les filles peuvent être policières, y a pleins de parents à qui ça va pas aller. Pour eux ça n'a pas de sens. C'est la toute la difficulté avec les « Éducatifs à ». Le rôle des parents, notamment sur l'éducation à la sexualité, beaucoup de parents trouvent que c'est pas le rôle de l'école d'aller sur ce terrain-là. Pour eux c'est la sphère familiale qui doit s'en occuper. Parce que problème de religion, etc... Pour eux c'est pas le rôle de l'école d'aller vers ces questions. »

« Oui c'est vrai qu'ils attendent surtout de l'instruction, et pour le moment on leur donne ce qu'ils veulent. Par exemple j'étais impressionné à quel point le cahier du jour, qu'ils utilisent... au bout de 3 semaines il fallait faire une évaluation de comment il tient son cahier du jour, à faire signer par les parents. Ils ont besoin, enfin c'est l'école qui leur donne ça, de preuve. Mais vraiment tout le temps. Parce qu'ils veulent que ça se voit, et l'éducation ça se voit pas vraiment par rapport à l'instruction. Et j'étais surpris du nombre de preuves qu'il fallait que l'on donne aux parents. Chaque semaine ils ont leur couleur du comportement, à colorier et à faire signer aux parents, pour savoir comment ils se sont comportés sur la semaine. »

« Après ça c'est ta collègue qui l'a mis en place. Mais je pense que tu le fais pas t'as les parents sur le dos. »

« On a l'impression de légitimer qu'on fait notre taff, tout le temps. C'est bizarre parce que, on est les seuls à pouvoir le faire normalement. Donc on est légitime c'est tout, on est légitime dès lors

qu'on est là normalement. Enfin moi je le vois comme ça. Par notre implication, par notre compétence, pas parce qu'on a fait une évaluation que vous allez signer le soir, c'est pas ça qui nous donne de la légitimité. Mais pour des parents oui. »

« Ouais, c'est là-dessus que les gens attendent. Pour certains le rôle de l'école c'est juste ça, transmission, savoirs, et fin. Et l'éducation c'est la maison. »

« Ouais, mais comme tu disais on arrive dans un écueil entre les deux parce que trop d'instruction ça donne... Le pire c'est mes grands-parents, je parlais avec ma grand-mère. Elle sait pas pourquoi elle va à la messe ma grand-mère. Elle va à la messe parce qu'on lui dit et ça a toujours été comme ça. Elle sait pas pourquoi elle croit en dieu non plus, pour elle c'est comme ça. Elle pour le coup, cette génération-là, ils ont pas reçu de l'éducation ils ont reçu que de l'instruction. Ils sortent d'un truc avec... ils ont 10 règles de vie et il faut les appliquer tout le temps. Et le dimanche tu vas à la messe. Je lui ai dit « Mais tu crois au christ etc... », elle m'a dit « non pas du tout ». Elle a 90 ans ma grand-mère, elle m'a dit « Moi je crois en Marie ». Et elle prie que Marie. C'est une nouvelle forme de christianisme. (rires) »

« Bon, voilà... du coup le vrai sujet c'est vraiment l'opposition éducation / instruction, voir comment les enseignants ils se positionnent, leurs représentations. Mais en fait c'est plus des fois l'espèce de méconnaissance... c'est pas pour juger les enseignants ou les futurs enseignants mais... c'est plus que des fois ils ont des représentations, ils pensent faire de l'éducation mais finalement dans leur discours et dans leur pratique on voit que c'est uniquement de l'instruction. On le voit par exemple si un enseignant il parle pas de débat, d'échanges et de réflexion des élèves. Généralement c'est qu'il y a un petit souci sur la définition de l'éducation. »

« Mais après l'instruction c'est aussi souvent la solution de facilité en termes de temps. C'est aussi pour ça que je pense il faut l'utiliser parce que t'as pas le temps de tout faire sinon. Mais je pense quand même que l'éducation ça reste notre mission principale. Par contre au collège / lycée je suis pas du tout sur la même ligne, ça me dérange pas que le prof de lycée il soit 10x plus dans l'instruction. Parce que pour moi l'enfant est déjà formé, il a déjà connu ce volet éducation. »

« Oui, ça vient aussi du format. Nous on est toujours avec la même classe. Au collège lycée ils voient le prof une fois 1h dans la semaine, ils ne connaissent pas forcément les noms. Y a pas la même relation entre l'élève et l'enseignant.

Voilà, pour l'entretien je pense que j'ai tout, merci en tout cas. »

### III- Entretien enseignant C

« Donc, d'abord j'ai des petites questions informatives, est-ce que vous avez été enseignante avant d'être formatrice à la FDE ? »

« En fait je suis toujours enseignante. Je suis CMF, donc chargé de mission de formation, je suis enseignante à 2/3 temps en classe de CM2, et 1/3 temps chargé de mission de formation auprès de l'INSPE donc pour des étudiants, mais aussi je suis chargé de l'accompagnement des PES à 100%.

« Donc vous êtes à fond sur le terrain aussi, parce que je ne savais pas. »

« Non, non, il y a les deux. »

« Heu, combien d'années d'expérience vous avez maintenant ? »

« Je dirais... 27... je crois que c'est ça. »

« Et une dernière petite question sur ça... globalement à votre entrée dans le métier, est-ce que vous avez eu... vous avez été étonnée de certaines choses. Est-ce que vous aviez une idée du métier. »

« L'idée que je m'en faisais est-ce que ça correspondait ou pas. »

« Oui, exactement. »

« Alors... c'est à dire que je pense que tu rentres dans le métier avec une idée particulière qui est celle que tu avais en tant qu'élève. Et cette idée-là, quand tu arrives à... à l'époque c'était pas l'INSPE c'était l'IUFM, quand tu arrives à l'IUFM tu t'aperçois qu'il y a quand même des choses derrière que tu n'avais pas vu, que tu n'avais pas pressenti. Maintenant, je pense que quand tu débutes tu restes quand même sur des positions que tu as connu de tes... tes modèles ça reste les instits' que tu as eu. Donc tu restes sur ces modèles là, ce sont des modèles dans le sens ou... soit ils ont fait des choses qui t'ont marqué, qui t'ont impressionné qui était positif et tu veux refaire pareil, soit ils ont fait des choses qui ne t'ont absolument pas plu et tu te dis je veux SURTOUT pas faire ça, donc tu vas prendre le contre-pied et tu vas chercher une autre façon de faire. Ce n'est qu'après que tu développes vraiment tes pratiques, tes propres pratiques. »

« Oui, on se conforme un peu au début, on copie, une forme de mimétisme un peu. »

« Ouais biensur. »

« Ok, donc 'était les petites questions du début, donc... heu... maintenant c'est vraiment sur les « Éducatons à » spécifiquement. Donc vous qu'est-ce que vous pensez des « Éducatons à » dans les programmes et de façon générale. Cette introduction, qu'est-ce que vous en pensez ? »

« L'éducation à l'environnement, l'éducation à la santé... »

« Oui, moi j'ai pas fait... dans le mémoire je fais pas une focale sur une... »

« Sur un particulier, mais tout ce qui a été décliné. »

« C'est ça. Toutes ces thématiques transversales comme ça. »

« Alors, mon point de vue. Est-ce qu'il est politiquement correct du coup je ne sais pas. (rires). »

« Allez-y, ce sera anonymisé. (rires) »

« Du coup, je pense que c'est important qu'il y ait une éducation, une « Éducatons à », parce qu'il y a une faille éducative parentale. Et donc à un moment donné il faut que ces enfants ils aient des repères. Et donc ben on est plus, on est les seuls à pouvoir leur fournir ces repères. Maintenant ce n'est pas le cas dans toutes les familles, et il se trouve que moi je suis dans un milieu social très défavorisé et donc cette « Éducatons à », si on ne la fait pas, ils ne l'auront pas. Pour moi en ce sens c'est un plus. Maintenant, on va pas se mentir ça ne suffit, parce qu'il faudrait un nombre d'heures alloué à ça, à ces « Éducatons à », qui devrait être peut-être le double de ce qu'on peut accorder. Donc l'éducation nationale ne peut pas pallier tous les manques éducatifs, ça il faut... le problème il est là. Et du coup la multiplication de ces « Éducatons à » fait qu'à un moment donné, on dessert les « Éducatons à ». Parce que plus il y en a et moins on peut accorder de temps. Ou alors il faut rallonger le temps scolaire. »

« Ouais c'est ça, rajouter du temps, des volumes horaires... ou alors empiéter sur ce qui existe déjà, enfin sur le disciplinaire. »

« Complètement, donc quand on voit déjà la lourdeur des programmes, dans toutes les disciplines avec le temps qui est alloué... on nous enlève du temps petit à petit parce que... parce qu'il y a les APC, qui sont devenus un temps qui n'est pas dédié à tous les élèves donc on peut pas faire certaines disciplines là-dessus. On nous a enlevé... il y a le quart d'heure de lecture qu'il faut rajouter, les APQ, il faut rajouter le quart d'heure de calcul mental, le rituel de machin... à la fin de la journée on se dit qu'il nous reste plus beaucoup de temps. Et donc il y a des enseignements avec des phases de recherche, une démarche scientifique...

(Interruption de la discussion : entrée d'une étudiante venue récupérer un objet).

« Et donc du coup, la multiplication de ces horaires, fait qu'à un moment ça dessert tout. »

« Ok, donc c'est une bonne chose, mais faut réussir à l'intégrer correctement pour le faire bien. »

« C'est ça. Donc ça veut dire que soit autre chose pour mettre ça à la place parce qu'on pense que c'est prioritaire, mais on ne peut pas tout faire. »

« Et vous en pensez quoi, vous à titre personnel ? »

« Ben ça dépend. Ça va dépendre des « Éducatons à ». Parce que l'éducation aux premiers secours, oui c'est utile. Est-ce qu'il est utile que ce soit des élèves de cycle 2 cycle 3 qui apprennent à porter secours, je suis pas sûre. Avant on faisait l'éducation à la route, maintenant c'est le savoir rouler à vélo et je veux dire... on en est au stade où il faut leur apprendre à faire du vélo. Et le problème c'est que dans une classe, même en CM actuellement, il y a des élèves qui ne savent pas faire de vélo. Est-ce qu'on va pouvoir pallier tous ces manques à un moment donné ? »

« Oui, venir corriger, enfin pas corriger mais réparer ce qui est pas fait à la maison. »

« Et c'est ça, les défaillances éducatives parentales. »

« Ok, heu... Comment vous vous le définissez, est-ce que vous avez votre petite définition d'« Éducatons à » ? »

« Ben c'est une prise de conscience, une sensibilisation et adopter des bons gestes pour... je dirai pour survivre (rires). C'est un peu exagéré survivre, mais c'est dans cette idée. »

« Ok, moi dans le mémoire j'ai mis une petite définition, j'ai mis que c'était la formation de futurs citoyens, donc leurs donner des clefs, par là j'entends développer l'esprit critique et pour qu'ils puissent s'insérer après dans la société correctement. Qu'ils puissent répondre eux à leurs besoins... »

« Sans se mettre en danger, parce qu'il y a aussi cette part-là. Que ce soit l'éducation à la santé, l'éducation à la route, l'éducation à... c'est quand même ne pas se mettre en danger, se comporter en bon citoyen pour ne pas mettre les autres en danger et ne pas se mettre en danger. »

« C'est ça... hmmm... Vous en classe, est-ce que vous en faites du coup, est-ce que vous avez le temps, est-ce que vous prenez le temps... »

« Je le prends... »

« Et comment ça se matérialise en gros. »

« Alors ça va être sur une séquence d'apprentissage, qui peut intervenir soit dans le cadre d'un projet, soit parce qu'on peut avoir l'intervention de quelqu'un. Voilà, des fois on a des intervenants qui se proposent, c'est intéressant de pouvoir rebondir, et d'avoir un spécialiste, un professionnel, l'écoute des enfants n'est pas la même. »

« Oui, de voir quelqu'un d'extérieur forcément... en plus souvent quelqu'un qui connaît... expert. »

« Oui, qui a réfléchi et qui propose quelque chose de cohérent, avec une démarche, une démarche scientifique qui permet aux élèves de comprendre les tenants et les aboutissants. »

« Et vous trouvez que... en tant qu'enseignant vous n'êtes pas assez formés, fin'... est-ce que ça nécessiterait une formation de l'enseignant ou au contraire comme vous dites, il faudrait juste faire venir des professionnels dont c'est la spécialité ? »

« Alors, faire venir des professionnels quand on peut en avoir c'est bien, mais il y a de plus en plus de demande. Parce qu'il y a des injonctions de l'éducation nationale qui font que, cette demande elle est grandissante puisqu'à partir du moment où c'est une injonction il faut le faire, et quand on se sent pas formé on va aller chercher ces professionnels. Sauf que ces professionnels ne sont pas assez nombreux. Donc à un moment donné la formation est-ce qu'on la fait et elle est entrain d'être mise en place dans certains domaines, mais pas dans tous. Il y a des plans actuellement, le plan sciences, le plan laïcité, le plan machin. On développe les plans pour former les enseignants... sans qu'ils aient demandé quelque formation que ce soit, ce sont des formations imposées donc c'est pas toujours bien perçu par les enseignants. »

« Ouais ils se sentent contraints, du coup... »

« Moi ça me dérange pas c'est mon boulot la formation, quelque part je vais chercher la formation et j'aime la transmettre aussi cette formation. Mais c'est pas tout le monde. »

« Ouais ça peut être vu comme une contrainte et ils peuvent se braquer. »

« Complètement, et c'est plus souvent ça. Quand ça répond à un besoin c'est une chose, avant c'était ce qui était fait. C'était on nous proposait des formations et on allait vers la formation dont on avait besoin. Actuellement on nous impose des formations et c'est plus perçu de la même façon. J'ai un peu dévié mais... Donc ces formations sur les « Éducatives à » n'existent quasiment pas, il y en a très très peu et on y a pas forcément accès parce qu'on a des contraintes d'autres formations obligatoires. »

« J'avais vu, qu'il y avait un plan selon les académies, les académies ne proposent pas les mêmes formations d'« Éducatives à ». Montpellier, c'est pas terrible il y a pas grand-chose. Alors qu'à Grenoble il y a beaucoup plus de choix. Donc les académies déjà ne proposent pas la même chose. »

« A Montpellier déjà... fin nationalement tu as le plan maths et le plan français. Donc à partir du moment où tu es déjà dans le plan math et dans le plan français, tu n'as pas d'autres formations. L'année où tu es plus dans la constellation maths ou français, tu peux rien faire d'autre. Ou alors

c'est sur ton temps personnel, et ça du temps personnel on en donne. Quand tu n'es pas sur ces constellations, ils ont mis en place maintenant la formation laïcité, il y a la formation sur le harcèlement et le plan sciences. Donc il y a ces trois formations qui sont imposées, obligatoires... à un moment donné... Si, ils en proposent de plus en plus le week end. C'est pas tous les enseignants qui vont aller chercher une formation le week end, pour répondre à une demande de l'éducation nationale. »

« Oui, donc ils le voient plus comme « on me rajoute en plus ». (silence) Donc, souvent il y a la tension qui est faite entre disciplinaire et « Éducatifs à » et un peu la finalité, c'est quoi notre rôle, en tant qu'enseignant ? »

« Pour moi c'est pas une tension, c'est l'un qui peut être au service de l'autre. Pas de tout bien évidemment. Mais... quand je pense à l'éducation à la santé, je peux penser à tout ce qui va être alimentation, donc les besoins de notre corps, je le relie forcément aux sciences. »

« Donc vous faites des ponts, vous partez par exemple de votre séance de sciences sur l'alimentation et après vous faites un petit pont... hop sur les « Éducatifs à » la santé etc... Vous faites comme ça souvent, de faire des ponts... ou alors c'est un élève qui pose une question sur un thème d'actualité. »

« Oui on peut rebondir mais ça, c'est beaucoup plus rare. Et ils posent rarement des questions de ce niveau-là. »

« Non, je veux dire des fois, ça peut être sur le développement durable, sur l'environnement, ils ont vu passer à la télé une problématique etc... et donc... »

« Donc là moi par exemple, développement durable, enfin éducation à l'environnement, dans quoi tu le mets, tu le mets dans l'EMC, tu le mets les sciences, tu le mets dans les technologies. Tu peux le mettre dans pleins de choses. En géographie même. Donc moi à un moment donné je vais regrouper. En géographie je vais sur le « mieux habiter », parce que dans « le mieux habiter », il est question de qu'est ce qu'à fait la ville pour... »

« Les éco-quartiers.. »

« Voilà les éco-quartiers etc... En sciences et en technologie tu peux travailler sur l'éco-quartier. Ta maison déjà, écologique, ta propre maison puis après tu fabriques ton propre quartier. Tu travailles sur les villes du futur, aussi, tu peux le lier ça à la littérature, y a certains bouquins qui sont fait... voilà donc tu peux t'amuser en parallèle et pour moi je vais faire de la science, de la géographie... je sais plus à un moment donné. Tu vas aller visiter, à Calce au SIDETOM, tu rentres complètement dans ton projet, est-ce que je fais des sciences ou de la géographie, je fais les deux. Et je suis dans l'éducation à l'environnement donc je suis dans l'EMC, aussi. Voilà, donc après ça me gêne pas. L'avantage d'être instit c'est qu'on a quand même un planning sur une semaine de 24h, et je donne pas ce temps à quelqu'un d'autres qu'à moi-même, donc après c'est juste un mot sur mon emploi du temps. Le tout c'est que ça corresponde aux programmes et qu'à un moment donné on ait répondu à un besoin. Pourquoi vouloir le faire rentrer dans des cases à tout prix. »

« Souvent, comme il y a pas de temps alloué... c'est imposé dans les programmes mais il y a pas de volume horaire associé, donc faut venir un peu le caser comme on peut. C'est souvent la problématique qui revenait, c'est « Je veux bien en faire, j'essaye d'en faire mais souvent j'ai pas le temps. Parce que j'essaye déjà toute la matinée de faire maths et français, de le rentrer le matin des fois je déborde l'après-midi... »

« C'est ça, mais après c'est de ma responsabilité. L'éducation à l'environnement ça y est, est-ce que je le mets dans sciences ou en géographie, peu important en tout cas je vais en faire. Donc là cette

année il y avait un sujet qui était idéal c'était aller à l'exposition Visa pour l'image, A Visa il y avait la goélette Tara, et l'expédition de la goélette Tara. Donc ben on est allé voir cette exposition-là, et de là on a fait tout un travail de recherche sur les animaux de l'arctique, de l'antarctique et qu'est-ce qui était entrain de leur arriver quoi et voilà. On a fait cette éducation à l'environnement à partir de l'exposition photo. Au départ, on « exposition photo », je le mets quoi, dans Arts visuels ? Je le justifie comment, j'y vais pendant 3h ou sur toute une journée. Et... il faut faire des choix. J'ai la chance de pas être en collège et de pas être le prof de machin qui va devoir demander au prof de truc s'il est d'accord pour qu'on fasse ça. »

« Oui, même pour les élèves c'est compliqué... fin' quand on change autant au collègue d'enseignant... là ils ont la chance d'avoir toujours le même enseignant devant eux qui va pouvoir rebondir sur ce qu'on a vu la dernière fois etc... et enchaîner. »

« Tant qu'on veut faire entrer les choses dans des cases ça peut pas passer, ou on a un côté psychorigide qui fait que ça marchera pas. Du moment que je sais que je suis dans les clous, que je vise des compétences qui sont demandées par l'éducation nationale, qui sont dans les programmes, après moi peu importe que ça s'appelle géographie, sciences ou éducation à l'environnement. »

« Ok. Souvent quand vous en faites du coup, comment ça se matérialise au niveau du dispositif, au niveau pédagogique. Est-ce qu'il y a un dispositif qui revient ? Il y en a qui font des débats... ça prend des formes différentes. »

« Déjà ça va dépendre de l'« Éducation à », et ça peut être sous forme de débat, ça peut être sous forme de joutes verbales, histoire d'avoir la contradiction dans l'idée, et de lancer un débat encore plus fort et devoir aller chercher des arguments. Ça peut être sous forme de recherches, donc on peut aller faire des recherches pour monter un exposé. Ça peut être sous forme de découverte, d'aller à la rencontre de quelque chose. Ça peut être un sujet d'actualité qui va être lancé et qui va partir comme ça. Il y a pas une forme en particulier. »

« Non non, mais je sais que des fois on m'a dit, quand je veux aborder les « Éducatons à », je le fais toujours sous forme de débat, je lance une question... »

« Ça peut être une affiche qui soit controversée... en général j'aime bien attirer l'attention, aller chercher la petite bête, les faire réagir et s'interroger. Et qu'ils se demandent : « Mais qu'est-ce que ça veut dire ? ». »

« Et est-ce que vous avez un objectif lorsque vous faites ces séances-là ? Ou est-ce que... on verra où ils arrivent. »

« Développer l'esprit critique. Alors, on verra où ils arrivent, bien évidemment, mais après moi je vais leur donner de quoi se nourrir. Il y a toujours un nourrissage que l'on est obligé de faire, pour pouvoir faire avancer le projet, parce que si on se contente de ce qu'ils savent, ça va stagner. Un débat ça peut être intéressant pour démarrer, mais après il va falloir nourrir ce débat. Et comment je le nourris si moi je ne vais pas apporter de l'étayage, si je fais pas un nourrissage culturel... on pourra pas avancer dans le débat. »

« Oui, il faut apporter certaines connaissances, des savoirs, se baser dessus pour engager la discussion. »

« J'ai un côté un peu provocateur par rapport à ça, je vais aller chercher la provocation justement pour aller les titiller et leur faire sortir quelque chose de plus quoi. »

« D'accord. Et souvent on parle aussi de véhiculer des valeurs, des comportements, au travers de ces « Éducatons à ». Sur le disciplinaire on va plus être sur des savoirs, mais sur les « Éducatons

à » on est quand même plus sûr, comportements, valeurs, tout ce pan-là. Est-ce que vous les amener aussi, ou est-ce que vous partez du principe qu'ils les construisent eux-mêmes, ou vous les amener vers... »

« Il y en a c'est plus ou moins difficile. Parce qu'il y a quand même une éducation familiale qui fait que. Il y en a malheureusement pour qui l'éducation familiale ne suffit pas et donc on en revient toujours au principe qu'eux, ils partent de beaucoup plus loin, et donc il y a quand même des choses qui nous semblent évidentes à mettre en place avec eux. Il faut toujours partir en tout cas de ce qu'eux ils sont, de ce qu'ils connaissent, de ce qu'ils véhiculent, et on voit comment le faire évoluer au besoin. Après... attends redonne moi la question... »

« C'était est-ce que vous cherchez à leurs amener certaines valeurs et certains comportements, ou est-ce que vous leur laissez un peu, ben ils se le construiront grâce à ce que je leur ai amené. »

« Ouais, ben il faut quand même qu'il y ait cette phase, 'fin c'est comme toutes disciplines, t'as une phase de méta cognition à la fin quand même. Qu'est-ce qu'on a découvert ? Qu'est-ce qu'il faut ? Pourquoi ? Dans quel but ? Et si on le fait pas, qu'est-ce qu'il va arriver ? En fait c'est ça, c'est les mettre face à leurs responsabilités. Ce sont des citoyens de demain, aujourd'hui ils ont 10 ans, à 10 ans... Leur faire prendre conscience qu'un acte a toujours des conséquences, quelles vont être ces conséquences ? Elles peuvent être positives ou négatives. Donc ça va être à eux de voir. Avant 10 ans quand on fait un acte, on raisonne, on explique pourquoi il fallait pas le faire, quand les conséquences de cet acte sont négatives. Puis à partir de 10 ans on se rend compte que ben... il y a la loi qui intervient. Parce que du coup on est responsable de ses actes, puis à partir de 13 ans les conséquences peuvent être beaucoup plus graves. Donc ça il faut qu'ils le touchent du doigt. Même si, bon moi j'ai des CM2, donc du haut de leurs 10 ans ils se rendent pas compte complètement de tout ça. Et après on va pas utiliser les mêmes arguments selon le retour qu'on en a. Si on a un enfant provocateur en face de nous, si on a un enfant plutôt déjà docile et qui a conscience de tout ça, s'il est plutôt dans l'empathie, ou au contraire dans la provocation... voilà on agit pas de la même manière. C'est vraiment une adaptation en fonction des classes, et des attitudes des élèves. »

(Silence)

« Vous en tant que formatrice ici à l'INSPE, est-ce que vous amenez les questions d'« Éducatifs à » avec les PES ou pas. Et si oui comment vous l'amenez, comment c'est traité. Pour voir un peu le côté formateur. »

« Alors moi à l'INSPE j'interviens que dans 2 domaines, c'est l'UE projet avec les PES à 50% et les maths. Donc l'« Éducatifs à » avec les mathématiques... pas spécialement. Et avec l'UE projet oui, parce qu'il y a des projets qui tournent autour de l'environnement. Justement avant que tu arrives c'était ça, c'était un projet pour voir jusqu'ou on pouvait aller, quels pouvaient être les prolongements du projet en éducation à l'environnement. Ne pas se contenter de voir ce qui est fait, et mal fait par les gens. Donc les citoyens qui laissent des déchets par terre et le petit escargot qui va récupérer ces déchets pour s'en faire une coquille et y a des déchets qui le mettent en danger. On a vu ça, d'accord, et maintenant qu'est-ce qu'on peut faire, concrètement ? Qu'est-ce que les élèves peuvent faire, qu'est ce que nous dans notre classe on peut faire pour sensibiliser, parce que l'idée c'est on va faire passer un message à eux, mais eux quel message ils veulent faire passer. Et donc ça peut être créer des affiches, ça peut être aller nettoyer la nature, ça peut être alerter les gens en faisant des petits poèmes et puis les diffuser. Surtout voilà, tout ce travail doit être mis en valeur et être affiché.

« Oui il faut que ce soit partager avec les autres et que ça reste pas juste au sein de la classe. »

« Voilà, donc ça c'est quelque chose, des idées que je vais faire véhiculer parce que l'« Éducation à » quelque chose est hyper importante donc il faut lui donner une visibilité. »

« Ok, donc vous les mettez en avant, en faisant en sorte que les futurs enseignants les appliquent »

« En tout cas pour ceux qui développent des projets en lien avec. »

« Oui c'est sur qu'en mathématiques ça va être plus compliqué...

Pour conclure un petit peu c'est un regard général vraiment sur, pour vous, le rôle de l'école, quel est-il ? »

« Ah ouais, tu as la nuit devant toi ? (rires) »

« Non, oui pour ouvrir un petit un peu, voir vous l'école... ou même sur le rôle d'enseignant en soit, puisque l'enseignant représente l'école. »

« Alors pour moi il y a plusieurs rôles à l'école, y a le rôle fonction de base de l'école qui est purement scolaire, on apprend des maths du français, pour devenir citoyen de demain, pour avoir un métier, le métier que l'on voudra faire plus tard et pour lequel on aura envie de se lever tous les matins. Et donc se donner un maximum d'ouvertures pour pouvoir réaliser le métier qui nous plait. Donc il faut apprendre à lire, à compter pour ne pas se mettre en danger, pour pouvoir nourrir ses enfants, pour... voilà. Sauf que tous ces rôles-là, c'est vraiment des rôles à long terme, puis on se rend bien compte qu'il y a des enfants qui ont des parents qui ne savent pas lire ou qui ne savent pas écrire et qui pour autant vont réussir à faire vivre leurs enfants correctement, mais qui feront pas forcément tous les matins le métier dont ils ont envie ou qu'ils auraient eu envie de faire. Donc y a cette partie-là, après y a le côté développer du social. Donc créer des liens, apprendre à être empathique, apprendre à coopérer, à collaborer et à distinguer ce qui peut nous mettre en danger, de ce qui peut faire du mal, de ce qui peut blesser, heu... Donc d'où l'« Éducatons à » tout ce qui est les dangers d'internet, des réseaux sociaux, mais pas que bien évidemment. »

« Développer la relation à l'autre. »

« Oui c'est ça, développer la relation à l'autre pour moi c'est ce qu'y a de plus important. Donc toujours être dans un climat de bienveillance. Montrer que c'est la coopération, c'est l'entre-aide qui va faire avancer, qui va faire progresser tout le monde, alors qu'au contraire se tirer dans les pattes ça ne fait que nuire à... nuire déjà. On est les premiers à en souffrir. »

« Eviter une forme de compétition qui s'instaure, ça arrive quand même souvent. 'Fin souvent y a des élèves qui veulent finir premier... »

« Alors ça c'est quelque chose qui n'arrive jamais dans ma classe, c'est juste impossible d'envisager une compétition. Voilà, donc y a pas de premier y a pas de dernier, la seule compétition que je leur dis en début d'année, la seule compétition que vous devez avoir c'est envers vous-même. Donc à chaque fois qu'on a quelque chose, on s'évalue pour savoir ou on en est et si on peut faire mieux la prochaine fois. Mais pas si on peut faire mieux que son voisin, si on peut faire mieux que nous même. Et on se donne les moyens d'y arriver. Donc l'entre-aide peut-être un moyen d'y arriver. Voilà, en gros, c'est ça. »

*(Fin de l'entretien non retranscrit car exclusivement des remerciements et des discussions personnelles, hors du cadre du mémoire)*