LOGIQUES D'ACTION ET EXPÉRIENCES SOCIALES D'ENSEIGNANTS ENGAGES DANS DES PROJETS « D'EDUCATION À » : LE CAS DE L'EDD AU LYCÉE

Lise Tregloze[1]

Résumé
Le déploiement de l'éducation au développement durable s'opère dans un contexte scolaire inégalitaire. Une recherche auprès de 6 lycées en Bretagne permet de repérer des logiques d'actions au sein de communautés d'enseignants de type « parents », « militants » ou « institutionnels ». La prise en compte des inégalités dans leur projet varie selon leur expérience de cette « éducation à », leur rapport au métier, à leur institution, à leur établissement et à leurs collègues.
Mots-clés : éducation à ; éducation au développement durable ; logique d'action ; expérience sociale ; enseignants

Abstract
The deployment of education for sustainable development takes place in an unequal school context. A research among 6 high schools in Brittany (France) allows to identify logics of actions within communities of teachers of type "parents", "activists" or "institutional". The consideration of inequalities in their project varies according to their experience of this "education for"', their relationship to the profession, to their institution, to their establishment and to their colleagues.
Keywords: *education for; education for sustainable development; action logic; social experience; teacher*

Resumen
El despliegue de la educación para el desarrollo sostenible se lleva a cabo en un contexto escolar desigual. Una investigación realizada en 6 liceos de Bretaña (France) permite identificar lógicas de acción dentro de comunidades docentes de tipo "padres", "militantes" o "institucionales". La toma en cuenta de las desigualdades en su proyecto varía según su experiencia de esta "educación para", su relación con el oficio, su institución, su establecimiento y sus colegas.
Palabras clave: *educación para; educación para el desarrollo sostenible; lógica de acción; experiencia social"; "docentes*

Resumo
O destacamento da educação para o desenvolvimento sustentável ocorre em um contexto escolar desigual. Uma pesquisa em 6 liceus na Bretanha (França) permite identificar lógicas de acções no seio de comunidades de professores do tipo "pais", "militantes" ou "institucionais". A tomada em consideração das desigualdades no seu projecto varia de acordo com a sua experiência desta "educação para", a sua relação com o ofício, a sua instituição, o seu estabelecimento e os seus colegas.
Palavras-chave: *educação par; educação para o desenvolvimento sustentável; lógica de ação;; experiência social; professores*

[1] *Université Rennes 2, France*

1 Introduction

Dans le cadre de ses engagements pris auprès des Nations Unies pour atteindre les Objectifs de Développement Durable d'ici à 2030, l'Etat français déploie l'Education au Développement Durable (EDD) dans le milieu scolaire en tant qu'éducation « transversale ». Elle côtoie d'autres thématiques, à l'instar de l'éducation à la santé, aux médias, etc. Cette « effervescence contemporaine des éducations à » (Lebeaume, 2012) entraine des transformations curriculaires qui questionnent les acteurs du milieu scolaire.

Ce déploiement s'opère dans un milieu scolaire particulièrement inégalitaire : la France étant en tête des pays de l'OCDE pour le caractère socialement reproductif de son école, du fait des fortes inégalités sociales qui impactent les trajectoires et résultats scolaires (CNESCO, 2016).

Une recherche menée en Bretagne depuis 2023 s'intéresse à l'expérience de projets d'EDD menés au lycée, du point de vue de celles et ceux qui y participent : élèves, enseignants, personnels scolaires et intervenants extérieurs. Une enquête mixte s'est réalisée durant une année scolaire au sein de 6 projets d'EDD animés sur divers territoires de la Bretagne.

Cet article revient sur la mise en œuvre de cette « éducation à » au sein d'un système scolaire français inégalitaire, puis sur quelques enjeux spécifiques liés à l'expérience de ces projets par les enseignants qui s'y impliquent. L'expérience est ici considérée en tant qu'« expérience sociale » (Dubet, 2016 p.17-19) tenant compte de l'hétérogénéité des principes culturels et sociaux qui organisent les conduites, de la subjectivité des acteurs, et des jeux de domination à l'œuvre dans leurs interactions au sein de ces projets.

Nous faisons l'hypothèse selon laquelle les logiques d'action des enseignants engagés dans l'EDD peuvent influencer la prise en charge ou non des inégalités socio-scolaires des élèves dans la conduite de ces projets, et potentiellement agir sur ces inégalités.

2 Le déploiement des « éducations à » dans le système scolaire français

2.1 Caractéristiques des « éducations à »

L'introduction de ces « éducations à » dans le milieu scolaire fait l'objet d'un nombre croissant de travaux en sciences de l'éducation et de la formation. L'analyse des enjeux et concepts qui traversent ces « éducations à », permet d'en dégager des caractéristiques communes (Barthes et al., 2024). Elles sont thématiques et nécessitent d'être travaillées en pluridisciplinarité. Elles sont en étroites relations avec des questions socialement vives soumises à des controverses de tout ordre (sociales, scientifiques, médiatiques, politiques). Elles accordent une place importante aux valeurs et incitent à des changements d'attitudes individuels voire à des transformations sociales collectives.

La recherche se focalise sur l'Education au Développement Durable (EDD), généralisée en France depuis la 1ère Stratégie Nationale de Développement Durable mise en place en 2003. Nombre des acteurs des « éducations à » travaillant sur les enjeux de durabilité et de lutte contre les inégalités,

notamment dans une perspective internationale, se réfèrent à ce cadrage institutionnel de l'EDD pour espérer agir avec et au sein du milieu scolaire.

Cependant, choisir le milieu scolaire comme cadre pour l'EDD ne peut se faire sans ignorer la forte tendance à la reproduction des inégalités sociales à l'école, dont la France s'est faite la spécialiste et qui fait l'objet de nombreux travaux en sociologie de l'éducation (Bautier et Rayou, 2009 ; Felouzis, 2024). Alors même que ces projets d'EDD prônent une attention au vivant et aux autres -notamment aux plus fragiles-, nous pouvons nous interroger sur la prise en compte des réalités vécues par leurs participants -notamment les plus fragiles- lors de leur mise en œuvre. Ces projets d'EDD ont-ils tendance à atténuer ou à renforcer les inégalités socio-scolaires ?

2.2 Enjeux curriculaires

L'émergence et le déploiement des « éducations à » peuvent s'étudier du point de vue de la sociologie du curriculum (Forquin, 2008). Ces dynamiques s'inscrivent dans des processus de décisions visant à modifier les contenus et l'organisation du curriculum scolaire, à l'occasion desquels peuvent se manifester des conflits d'intérêts et des enjeux de pouvoir (ibid, p.18). En effet, plusieurs éléments viennent fragiliser la conduite d'activités « d'éducation à » au sein du milieu scolaire. Certains sont liés au caractère non stabilisé des savoirs abordés, n'étant pas validés par une discipline scolaire en particulier. D'autres se réfèrent au fonctionnement même du système scolaire actuel : les formations ne sont pas toujours en adéquation avec les évolutions curriculaires, les moyens pour monter des projets peinent à être rassemblés, les espace-temps nécessaires pour conduire ces activités ne sont pas toujours disponibles.

L'impact curriculaire des « éducations à » se traduit par des insertions formelles au sein du « curriculum prescrit », celui « qui est censé être enseigné et appris » (Barthes, 2022) ou l'introduction de nouvelles missions, par exemple celles dévolues au « référent EDD ». La recherche en sciences de l'éducation et de la formation s'est également intéressée à l'analyse d'un « curriculum caché », dont des éléments sont occultés pour différentes raisons : soit parce qu'ils sont relatifs à chaque apprenant, soit parce qu'ils sont relatifs à l'action de l'éducateur « qui inculque, intentionnellement ou inconsciemment, un modèle culturel dont il est porteur » (Barthes et Alpe, 2013).

Outre le prescrit et le caché, ce travail de recherche sur l'expérience de l'éducation au développement durable porte une attention particulière au « curriculum réel », c'est à dire celui qui est « pratiqué et observable », ainsi qu'au « curriculum produit », en s'intéressant ici à celui expérimenté et vécu par les enseignants.

2.3 Rôle attendu des enseignants

Il est attendu du corps enseignant qu'il s'empare des injonctions institutionnelles pour mener des projets concourant à ces « éducations à » au sein ou en dehors de l'espace-temps scolaire. Injonctions parfois paradoxales (Lebeaume, 2010) du fait même du manque d'adéquation entre les intentions et les moyens disponibles : en termes de formation, de personnel, d'espace-temps.

Concernant l'EDD, il est prévu qu'un référent soit désigné par le chef d'établissement pour assurer de façon opérationnelle son déploiement. Des lettres de missions académiques[2] sont proposées pour préciser les attendus qui vont des plus globaux (coordonner la mise en place de la démarche, développer les partenariats avec les acteurs associatifs, favoriser les bonnes pratiques), aux plus précis (accompagner les éco-délégués, préparer le comité d'éducation au développement durable, réaliser un bilan annuel).

Cette mission varie en fonction de l'institution de rattachement : dans l'enseignement agricole le référent « Enseigner à produire autrement pour les transitions et l'agroécologie » appuie la direction pour la mise en place du « Plan Local Enseigner à Produire Autrement (PLEPA) » dans l'établissement.

Au-delà du cadre institutionnel, la culture spécifique de l'établissement, basée sur son histoire, son territoire, ses formations, ses équipes et la population scolaire accueillie, influe sur ce qui est attendu de ces référents. Ces attentes peuvent être formulées explicitement, documents de cadrages institutionnels à l'appui, ou être plus implicites.

3 Enquête au sein de 6 projets « d'éducation à » en Région Bretagne

3.1 Le choix du terrain d'enquête

La recherche s'intéresse au territoire, en tant que contexte mais aussi acteur de ces « éducations à », notamment en ce qui concerne les enjeux de développement durable (Barthes et Champollion, 2012). Le terrain d'enquête s'ancre donc dans la diversité des territoires de la Région Bretagne, du littoral à l'intérieur des terres, des pôles urbains aux milieux ruraux isolés.

Le choix du niveau lycée s'explique par l'intérêt particulier que représente cette tranche d'âge pour les acteurs des « éducations à ». C'est à la fin de son lycée que l'on acquière son droit de vote, que l'on choisit (ou que l'on subit pour les moins chanceux) ses études ou ses premières activités professionnelles, que l'on forge des réseaux et expériences de vie qui marqueront fortement le reste de son existence. Ce potentiel d'action en tant qu'électeur, que consommateur, que professionnel ou militant, intéresse les acteurs des « éducations à », soucieux d'embarquer la jeunesse dans les rangs de leurs relais.

Le choix du secondaire permet de révéler tout particulièrement les enjeux posés par l'intégration des « éducations à » dans les curricula, dans un niveau de cycle pensé en silos disciplinaires et préoccupé par l'évaluation de fin de scolarité obligatoire.

Ainsi, un panel de 6 lycées - dont l'un est réparti sur deux sites - a été retenu pour l'enquête, combinant plusieurs critères permettant de couvrir la diversité des enjeux sociogéographiques des territoires : le site d'implantation (2 en ville moyenne, 4 en petites communes, 1 en zone rurale) ; l'institution de rattachement (3 de l'éducation nationale, 2 de l'enseignement agricole, 1 des deux

[2] Circulaire « Renforcement de l'éducation au développement durable » du 24-9-2020 (NOR : MENE2025449C)

institutions) ; le secteur (4 publics, 2 privés) ; la voie de formation (2 générale et technologique, 4 professionnelle) ; l'Indice de Position Sociale des élèves (entre 87 et 140 – moyenne nationale 107) et l'effectif de l'établissement (entre 220 et 950 élèves – moyenne nationale 607)[3].

Un autre critère, indispensable à l'enquête, est l'existence d'un projet « d'éducation à » mené sur au moins une année scolaire et à l'échelle de l'établissement. Ces projets sont plus ou moins étiquetés comme contribuant à l'Education au Développement Durable ou aux Plans Locaux Enseigner à Produire Autrement. Leurs thématiques portent sur des enjeux environnementaux (gestion de l'eau, de l'énergie, des déchets), l'économie sociale et solidaire, la santé, l'alimentation, l'aide au développement. D'autres déclinent des dispositifs encouragés par le rectorat : éco-délégués, commissions développement durable, projet régional sur les Objectifs de Développement Durable.

3.2 Le choix des modalités d'enquête

Afin de mettre en relation ce que les acteurs font et ce que les acteurs disent de leurs actions, l'enquête combine plusieurs méthodes :

- Des observations directes non participante des temps de préparation, d'animation, de bilan ou de valorisation des projets d'EDD étudiés (environ 300 heures), afin de percevoir les interactions en situation et l'hétérogénéité des expériences d'un même projet.
- Des entretiens non-directifs de type compréhensif (Kaufmann, 2016) auprès de 70 personnes impliquées dans ces projets (élèves, enseignants, animateurs, institutionnels…), axés sur la compréhension du sens donné par les acteurs à leurs expériences de ces projets au sein de leurs parcours scolaires et personnels.
- L'étude de la documentation des projets menés (appels à projets, textes de références, outils de communication) pour confronter discours et pratiques.
- Des questionnaires auprès des élèves impliqués dans les projets (380 répondants) pour dégager des tendances entre profils d'élèves et appréciations des activités vécues.

L'analyse des données collectées de type catégorielle s'est construite sur un aller-retour entre les catégories issues du cadre théorique (logiques d'actions) et celles plus inductives issues de l'enquête (éléments constitutifs du rapport au système scolaire et aux enjeux du développement durable).

Pour cet article sont mobilisés essentiellement les données d'observations des réunions et des séances menées en classe concernant une vingtaine d'enseignants, ainsi qu'une dizaine d'entretiens réalisés auprès des enseignants les plus impliqués. L'expérience de ces projets d'EDD pour ces enseignants revêt en effet un sens particulier au regard de leur expérience plus globale de leur métier.

---

[3] Données 2023-2024 publiées sur https://data.education.gouv.fr. L'IPS concerne uniquement les établissements de l'Education Nationale. Les effectifs de l'enseignement agricole sont estimés selon les communications des établissements.

Parmi ces enquêtés :

- 8 sont dans le privé, 11 dans le public ;
- 6 enseignent en général, 13 dans des filières professionnelles dont 9 dans l'enseignement agricole ;
- 13 sont des femmes et 6 sont des hommes.
- Les enseignants ont divers profils disciplinaires :
- 11 enseignent principalement des disciplines dites « scientifiques » : 5 les Sciences et Vie de la Terre (SVT) et 1 la physique-chimie), 4 des disciplines spécifiques à l'enseignement agricole (gestion des espaces natures, conservation des écosystèmes), et 1 l'énergie (métiers du bâtiment).
- 4 enseignent d'autres disciplines professionnelles (vente, informatique, arts appliqués).
- 3 sont professeures-documentaliste et 1 enseignante en éducation socio-culturelle (ESC).

Parmi ces enquêtés, 6 occupent (ou ont occupé) la fonction de « référent EDD » et une celle de « référent PLEPA », et 4 enseignants sont identifiés comme référents du projet mené.

4 Expérience sociale des projets et logiques d'action

4.1 Rôle perçu des enseignants et réalité des engagements

Norbert Elias (1993) propose le concept de « configuration » pour décrire la complexité des réalités sociales à partir des interdépendances entre les différents acteurs et mondes sociaux de référence. Cette approche implique de situer les actions des individus dans leur contexte et dans les interrelations qu'ils entretiennent avec leurs pairs et avec leurs environnements (politique, économique, social, culturel, naturel).

Ainsi, l'analyse de l'expérience des enseignants au sein des projets d'EDD étudiés se fait à l'aune de ces interrelations, dont les actions combinées entraînent des effets sur ces mêmes expériences, qui par conséquent s'imposent en retour aux individus. En effet, un ensemble d'éléments distincts, mais s'auto-influençant, agissent sur les perceptions de ce que l'institution, un partenaire, le chef d'établissement, ou les collègues attendent de l'implication d'un enseignant dans un projet, et par conséquent sur ce qu'il perçoit lui-même du rôle qu'il est censé y jouer.

- *Au regard des temporalités d'entrée dans le projet*

Afin d'apprécier les perceptions des enseignants sur leur rôle au sein des projets, il est nécessaire de comprendre comment ceux-ci se situent dans le projet en question. Certains peuvent être à l'origine de sa conception (cas de 9 des enquêtés) et certains s'y raccrocher une fois le projet démarré, à plusieurs étapes de son déroulement (cas de 8 des enquêtés). Certains se le voit imposer (cas de 2 des enquêtés).

Leur compréhension et perception des attendus du projet, spécifiquement sur le rôle qui leur est dévolu et celui dont ils souhaitent s'emparer, dépend donc largement de si l'enseignant est à l'origine de l'écriture même du projet, ou de s'il l'a rejoint en cours de route. Concernant les

enseignants à qui le projet est imposé, cela est rarement perçu comme une contrainte négative. Les enseignants s'en accommodent, trouvent des éléments de motivations, réorientent le projet selon leur compréhension et leurs envies. Le décalage entre un enseignant à l'origine du projet et celui qui le récupère en cours de route, se situe dans son niveau de responsabilité envers le projet. Un enseignant qui n'est pas à l'origine d'un projet sera moins enclin à se préoccuper de sa sous-réalisation conformément à ce qui avait été prévu, par exemple lors de la réponse à un appel à projet d'un bailleur, car il s'y sent moins engagé.

Un rôle spécifique, généralement attendu mais pas toujours de manière très explicite, est celui de responsable du projet mené (aussi nommé leader, référent, coordinateur…). Les casquettes peuvent se cumuler entre celle de référent EDD ou PLEPA de l'établissement, et celle de responsable du projet (cas de 3 lycées dans l'enquête). Ces casquettes peuvent s'interchanger ou se transmettre d'un enseignant à l'autre d'une année sur l'autre (cas d'un lycée) ou être clairement attribuées à une personne dans la durée (cas de 3 lycées). Des enseignants peuvent être particulièrement attendus pour ce rôle de coordination de projet, à l'image des professeurs d'ESC dans l'enseignement agricole, ou des enseignants en SVT sur les questions de développement durable dans la voie de formation générale.

Parfois la direction - ou plutôt la direction-adjointe - s'empare de ce rôle de responsable, faute d'avoir pu le confier à un enseignant clairement désigné (cas d'un lycée) ou assure la coordination entre les différents référents des activités qui forment le projet (cas d'un lycée).

- *Au regard de la situation professionnelle au moment du projet*

La position dans sa carrière peut influer sur l'envie ou la capacité à s'engager dans de tels projets. Certains débutent et d'autres tendent vers la fin d'un métier que beaucoup auront exercé toute leur vie.

Dans les projets « d'éducation à » observés, la plupart des enseignants à la manœuvre sont dans un milieu ou fin de carrière : ils ont déjà derrière eux quelques années d'expériences, en général mais aussi dans leur établissement. Les enseignants en fin de carrière semblent particulièrement bien intégrés dans leurs territoires et au sein de leurs établissements. Ils ont plutôt de bonnes relations avec la direction qui les soutient ou qui les laissent mener leurs projets en autonomie. Nous rencontrons rarement des professeurs débutants s'engageant sur ce type de projet ambitieux nécessitant plusieurs temps de travail en équipe, de solides partenariats avec des partenaires associatifs, et des négociations internes, notamment avec la direction. Il semblerait que l'épreuve des premières années suffisent à la peine.

Quasiment tous les enseignants rencontrés impliqués dans ces projets, sont titulaires. Cependant, il arrive que des enseignants contractuels rejoignent un projet. Ils sont rarement à l'origine de celui-ci qui se prépare généralement l'année d'avant leur embauche, mais peuvent en être désignés comme responsable (cas d'une enseignante, lycée public agricole). Dans ce cas précis, un rapport ambigu se crée avec le projet : il peut être perçu comme intéressant et motivant dans son contenu,

mais les obligations de suivi conformément à ce qui a été décidé ailleurs font l'objet d'un intérêt plus distant, notamment en cas de non-reconduction du contrat.

D'autres acteurs précaires utiles au bon déroulement des projets gravitent par ailleurs autour de ceux-ci (assistants d'éducation, volontaires en service civique, partenaires associatifs), sans bénéficier pour autant de reconnaissance spécifique par les institutions.

Le départ de l'établissement de l'enseignant responsable ou référent, suite à une mutation par exemple, marque un coup dur au projet. En fonction de son degré d'implication, ce départ peut perturber la finalisation du projet et remettre en cause ses perspectives de reconduction, comme cela a pu s'observer pour deux établissements pendant l'enquête. A l'inverse, un enseignant impliqué dans un projet de ce type peut l'emporter avec lui ou du moins retrouver rapidement l'énergie et les ressources nécessaires pour s'y engager de nouveau dans le cadre d'un changement d'établissement (cas de 3 enseignants).

- *Au regard des possibilités de remplacement des enseignants engagés dans le projet*

Lorsqu'un enseignant s'investit dans un projet, surtout s'il en est à l'origine ou s'il est perçu comme son « référent », une des difficultés qu'il rencontre est celle de son remplacement en cas de besoin. Car derrière la profession, il y a d'abord des vies personnelles avec leurs lots de hauts et de bas (famille, santé, etc.).

Dans les facteurs influant les variations d'implication dans un projet « d'éducation à », la charge familiale tient un rôle spécifique, notamment pour les femmes qui souvent se retrouvent aux postes de référentes des projets ou référentes EDD. Tendance qui confirme une assignation de genre bien ancrée, mettant les femmes aux premières loges des questions d'éducation, de soin et des valeurs du « care » en général (Duru-Bellat, 2017), que l'on peut associer à celles de l'éducation au développement durable.

Ainsi, plusieurs enseignantes rencontrées durant l'enquête justifient leur baisse d'implication dans les projets au regard de leur charge familiale, notamment d'enfants en bas âge (cas de deux enseignantes, la trentaine et quarantaine). Au contraire, un enseignant témoigne d'une meilleure possibilité d'engagement du fait que ses enfants sont « grands » (cas d'un enseignant, la cinquantaine).

D'autres difficultés sont exprimées et observées sur le maintien ou non de l'implication d'un enseignant dans un projet, comme la maladie (pour soi ou pour un proche). Ici aussi en fonction du degré d'implication dans le projet, toute pause pour raison de santé peut avoir des implications fortes : certains trouvent à être remplacés dans ces missions spécifiques (cas d'un lycée), d'autres non (cas d'un lycée).

Nous aurions tort de sous-estimer l'impact des aléas des vies personnelles sur la conduite de projets « d'éducation à ». Ceci est vrai pour toute autre mission. Cependant, si un enseignant est tenu de se présenter devant sa classe pour faire cours, il n'est aucunement obligé contractuellement de s'intégrer dans un projet d'EDD. Ce sentiment d'une implication « en plus », souvent présentée

comme « bénévole » par les enseignants, en fait une variable d'ajustement fréquente en cas de coup dur ou de charge mentale forte dans sa vie quotidienne. Des enseignants peuvent alors renoncer à s'investir ou à reconduire leur implication dans un projet du fait d'un manque de visibilité sur les possibilités de soutien ou de remplacement si nécessaire.

4.2 Logiques d'actions des enseignants

Dans la sociologie de l'expérience, François Dubet (2016), propose trois logiques d'action (intégration, stratégie, subjectivation) inspirantes pour comprendre celles des enseignants engagés dans les projets d'EDD étudiés. Ces logiques d'actions ne sont pas exclusives, des passages d'une logique à l'autre s'observent, selon les contextes, les espaces ou les temporalités. Si certains profils d'acteurs tendent clairement vers l'une ou l'autre, d'autres sont généralement plus nuancés et cumulent plusieurs logiques qui se reconfigurent ensemble continuellement.

- *La logique de l'intégration*

La logique de l'intégration pourrait se traduire par une implication des enseignants dans l'EDD se justifiant comme une occasion de se sentir appartenir à une communauté, au sein de son établissement ou de sa profession. Nous en repérons trois :

- La communauté des « enseignants-parents » qui sont particulièrement soucieux du bien-être de leurs élèves, de leur réussite scolaire, de leur insertion professionnelle. Ces enseignants justifient leur implication dans le projet « pour leurs élèves ». Ils considèrent que le métier d'enseignant tel qu'ils sont contraints de le pratiquer ne suffit pas totalement à prendre en charge le salut de leurs élèves, notamment les plus fragiles, et nécessite une implication supplémentaire que le projet d'EDD vient combler. Ce type de communauté s'observe plutôt dans des établissements privés en milieu rural ou accueillant des publics dits « difficiles » (cas de 3 lycées de l'enquête). La prise en compte des inégalités socio-scolaires, fortement reliées aux difficultés de ces élèves, occupe une place importante dans les discours.
- La communauté des « enseignants-militants » qui regroupe des enseignants partageant un intérêt commun (un engagement syndical, associatif, etc.). Il s'agit par exemple d'équipes d'enseignants habitués à travailler ensemble au sein d'un projet qui fait sens par rapport à leurs engagements personnels, qui croisent souvent ceux de leur discipline (cas du lycée agricole public sur la protection de l'environnement). Ces enseignants peuvent rejoindre à titre personnel, mais aussi professionnel, une association ou un réseau engagé sur leur projet (cas d'une enseignante), voire même créer une structure associative pour porter leur projet (cas d'un enseignant). Leur implication dans le projet est justifiée pour sa thématique (« pour la biodiversité, le respect de la nature », « pour la solidarité internationale »). Nous retrouvons notamment dans cette communauté des enseignants des filières professionnelles et agricoles qui entretiennent avec leur discipline une relation plus concrète ou qui ont pu exercer une activité professionnelle liée à cet engagement avant d'enseigner

(cas de 3 enseignants). La prise en compte des inégalités socio-scolaires passe plutôt au second plan après la thématique poursuivie.

- La communauté des « enseignants-institutionnels » qui sont particulièrement en phase avec leur institution. Si celle-ci propose un dispositif (exemple « les éco-délégués » ou le projet « objectif ODD »), il est perçu comme positif, motivant et allant de soi de s'y impliquer. Ces enseignants sont reconnus en retour de leur institution, notamment à l'échelle académique, où ils croisent d'autres enseignants engagés dans ce même cadre. Ces enseignants s'impliquent « parce qu'il fallait quelqu'un ». Le rôle perçu par leurs pairs quant à leurs engagements est particulièrement fort, comme par exemple pour le cas des enseignants en SVT attendus sur les projets d'EDD. Dans cette communauté, se retrouvent des motivations proches soit de celles des enseignants-parents, soit de celles des enseignants-militants. Mais l'institution y est perçue comme l'acteur légitime pour s'emparer de ces préoccupations, ce qui n'est pas le cas des deux autres communautés plutôt en défiance ou critique du rôle de leur institution à ces égards. La prise en compte des inégalités socio-scolaires se réfère aux dispositifs mis en place par l'institution, même s'ils dialoguent rarement avec ceux relatifs à l'EDD.

Bien sûr, chaque enseignant peut au gré de son engagement varier dans ses motivations et dans le type de communauté qu'il cherche, consciemment ou inconsciemment, à rejoindre. Le rapport au projet, à sa vie professionnelle ou personnelle influe sur sa tendance à se rallier à telle ou telle communauté, ou à s'en écarter.

- *La logique du marché*

Cette logique serait celle d'enseignants s'engageant et agissant dans un projet au regard des bénéfices qu'ils pourraient en tirer, notamment dans une logique de concurrence ou de compétition entre enseignants au sein de leur établissement ou institution.

Elle s'appuie sur l'idée de considérer que les « éducations à » comme l'EDD sont un marché émergent dont il faudrait se saisir de manière stratégique, dans un contexte de « marchandisation de la sensibilisation » aux enjeux écologiques (Comby, 2009, p.4).

Cette logique ne s'observe pas durant l'enquête concernant l'entrée des enseignants dans un projet. Ceux-ci, dans les trois communautés identifiées, insistent d'ailleurs sur le fait que leur implication se fait de manière totalement désintéressée et donc « pour les élèves », « pour la cause », « pour l'institution ».

Elle s'observe à l'inverse pour des enseignants quittant le projet ou refusant de reconduire leur implication d'une année sur l'autre, car ils n'en tirent aucun bénéfice ou du moins de reconnaissance autre que symbolique (pas de rémunération d'heures supplémentaires, ni de décharge de cours, ni d'aménagement d'emploi du temps). Dans l'analyse des avantages et inconvénients à s'engager dans un projet, la balance penche continuellement.

- *La logique de la subjectivation*

La logique de la subjectivation pourrait s'attribuer aux enseignants qui cherchent un sens cohérent avec leurs valeurs dans leur implication dans le projet. Ils s'autorisent à y mettre un peu plus de leur identité personnelle et à y agir de manière plus subjective. Ils rejoignent parfois des communautés où ils pourront agir aux côtés d'autres personnes partageant leurs valeurs et identités.

Ces enseignants justifient leur engagement dans un projet vu comme « différent » ou « atypique », en comparaison des conditions d'exercice de leur métier qui leurs pèsent. Le fait de s'engager dans un projet auquel ils ont directement contribué (dans l'écriture, dans le choix des sorties, des rencontres) les réconcilient avec le sens de leur métier qui parfois leur échappe.

Le fait de mobiliser leurs réseaux personnels : associations où ils sont engagés, territoires qu'ils connaissent particulièrement, recherches thématiques qu'ils ont pu mener par ailleurs et qu'ils remobilisent dans le projet, sont des facteurs de motivation puissants.

Des valeurs religieuses peuvent parfois se deviner, sans être pourtant revendiquées directement dans les discours. Pour autant, les enseignants relevant de l'enseignement privé ne font pas de lien entre leur implication dans le projet et le caractère religieux de leur établissement, entretenant même une distance cordiale avec ce type d'enseignement qu'ils revendiquent avoir choisi uniquement pour des opportunités de carrière compatibles avec leurs vies personnelles, notamment lors de leur entrée dans la profession.

Des valeurs de solidarité peuvent s'exprimer par des enseignants ayant connu des parcours de vie difficiles (problèmes de santé, de famille), qui les rendent plus sensibles aux difficultés de leurs élèves, qu'ils considèrent comme injustement délaissés par l'institution. Ceci s'observe particulièrement dans les lycées en zone rurale ou accueillant des élèves en fragilité.

Cette question du sens donné à l'action agit fortement sur l'engagement des enseignants. Quand le projet ou le rôle de référent EDD perd de son sens, la démotivation s'installe jusqu'au retrait de la mission. Une enseignante (lycée privé, voie générale) confiant par exemple être soulagée de ne plus devoir porter le titre de référent EDD dans son établissement, associant son rôle à celui d'« imposteur » au regard de ses réelles capacités d'action.

De même, le rapport subjectif qu'entretient chaque enseignant avec les enjeux d'inégalités influe alors sur sa capacité à s'y référer lors du montage, de l'animation ou du bilan d'un projet et donc sur le curriculum caché de l'EDD dispensé.

5 Conclusion

L'expérience des projets « d'éducation à » laissent des traces aux enseignants qui s'y impliquent : ces projets modifient leur expérience du métier et leurs relations sociales au sein de l'établissement.

Une diversité de variables entre en jeu dans l'appréciation de cette expérience du projet par les premiers concernés : le rapport des enseignants à leur métier, à leur établissement, à leurs élèves, comment ils se situent professionnellement et personnellement durant la période du projet. Un

même projet peut être source de motivation pour les uns, et de préoccupation pour d'autres. Certains s'y engagent sans compter, d'autres avec parcimonie. Les rôles sont parfois clairement répartis et explicités, ils n'en sont pas moins souvent mal compris, mal saisis et possiblement sources de tensions. La clarification des rôles attendus et perçus ne fait cependant pas tout. Il importe tout autant, si ce n'est plus, de disposer des moyens humains, matériels, financiers ou symboliques nécessaires pour agir.

Il n'y a donc pas une expérience enseignante mais des expériences sociales d'enseignants qui varient au gré des personnes et des systèmes dans lesquels elles interagissent. La clarification et l'adéquation des moyens aux attendus sont donc sans cesse à renouveler. Le rôle de leader d'un projet par exemple, n'est pas pérenne dans le temps et résiste rarement aux mutations et aux aléas de la vie qui sont fréquents. Ce rôle est donc à réinventer à chaque nouvelle étape du projet.

Dans ces configurations, des logiques d'action d'enseignants s'identifient, dont les frontières sont mouvantes. Des enseignants agissant dans une logique subjective chercheront par exemple à s'intégrer dans des communautés d'enseignants « parents » ou « militants » et seront plus critiques de l'offre institutionnelle, tout en la mobilisant de manière stratégique en cas de besoin de financement ou d'autorisation par exemple. Ces premiers éléments observés sur la base de cette enquête régionale mériteraient d'être confirmés par des enquêtes de plus grande ampleur, dans d'autres territoires ou à une échelle nationale et auprès d'autres catégories d'établissements (primaire, collège, supérieur).

Cette approche par l'expérience sociale du projet, dont l'analyse intègre une compréhension des diverses variables qui l'influence, gagnerait à être mieux comprise pour soutenir ces projets. Or l'essentiel des accompagnements proposés par les acteurs des « éducations à » (qu'ils soient institutionnels ou privés) sont déclinés en termes de formations courtes et techniques, d'outils pédagogiques clés en main, de coups de pouce financier, ou sont réduits à des aspects très pratiques qui sont uniquement du ressort du chef d'établissement (emploi du temps) ou de l'institution (organisation des curricula). L'accompagnement est plus rarement pensé en fonction des subjectivités des enseignants, de leur identité, de leurs réalités de vies, alors que celles-ci pèsent beaucoup dans l'explication du succès ou de l'échec de leur implication et par conséquent du projet.

Tout comme l'action politique en faveur du développement durable ne peut se décider uniquement entre décideurs politiques ou experts (Comby, 2009), l'action éducative en faveur de l'éducation au développement durable, ou de toute « éducation à » qui a vocation à s'étendre dans le milieu scolaire, ne peut se faire sans l'implication des premiers concernés, à savoir les équipes enseignantes, dans la définition des dispositifs qui les engagent. Il s'agit également de ne pas considérer le corps enseignant comme un acteur homogène et obéissant, et de sous-estimer « les caractéristiques sociales qui les distinguent », ce que souvent l'institution a tendance à faire en concevant le monde social comme « un ensemble uniforme sur lequel l'incitation peut agir efficacement » (ibid.p.6). Il en va de même pour les autres parties prenantes à peine évoquées dans cet article : les autres personnels éducatifs, les partenaires associatifs et bien sur les élèves.

Enfin, pour alimenter la réflexion sur la question de recherche qui nous anime, à savoir si l'éducation au développement durable est inégalitaire, à l'instar du milieu scolaire dans lequel elle se déploie, il conviendrait de mettre en relation les logiques d'action enseignantes identifiées avec les conceptions que ces enseignants se font des inégalités, issues de leurs croyances mais aussi de leurs expériences. Au-delà d'être hétérogènes, les expériences sociales de l'EDD par les enseignants sont-elles inégalitaires ?

Les premiers résultats semblent indiquer une certaine déconnexion : il ne suffirait pas d'être soit même sensible aux inégalités pour spontanément intégrer une préoccupation pour celles-ci dans la conduite du projet et encore moins agir sur celles-ci. Pire, à la souffrance causée par « la fréquente inadéquation entre leurs intentions de faire réussir tous leurs élèves et le constat souvent amer de leur échec » (Bautier et Rayou, 2009, p.182), se rajoute une certaine lassitude de dédier autant d'énergie dans des dispositifs si peu soutenus par les institutions malgré leurs incitations.

Ainsi, si l'EDD se veut égalitaire et ne pas contribuer, malgré elle, à renforcer des inégalités socio-scolaires bien installées, ses prescripteurs se devraient d'adopter une politique plus volontariste pour y veiller, et les moyens qui vont avec.

Bibliographie

BARTHES A., 2022, Chapitre 4. Méthodologies d'analyse des systèmes curriculaires. In B. ALBERO et J. THIEVENAZ (dirs.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*, Tome II, Éditions Raison et Passions, 2ème éd., p. 603-614.

BARTHES A., ALPE Y.,2013, Le curriculum caché du développement durable. In JM. LANGE (dir.) Actes du Colloque international *Education au développement durable : appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'Ecole*, p. 485-502.

BARTHES A., CHAMPOLLION P., 2012, Education au développement durable et territoires : Evolution des problématiques, modification des logiques éducatives et spécificités des contexte ruraux , *Education relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, vol. 10.

BARTHES A., LANGE J-M., CHAUVIGNE C., 2024, *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à », édition revue et augmentée,* L'Harmattan.

BAUTIER A., RAYOU P., 2009, *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires,* Presses Universitaires de France, 1ère éd.

CNESCO, 2016, *Inégalités sociales et migratoires à l'école.* Centre national d'étude des systèmes scolaires, www.cnesco.fr/inegalites-sociales/.

COMBY J-B., 2009, La contribution de l'Etat à la définition dominante du problème climatique, *Les enjeux de l'information et de la communication,* 1, p. 17-29.

DUBET F, 2016, *Sociologie de l'expérience,* Editions Points.

DURU BELLAT M., 2017, Chapitre IV. Le genre entre identité et système de domination. In *La tyrannie du genre,* Presse de Sciences po., p. 181-234.

ELIAS N., 1993, *Engagement et distanciation : contribution à la sociologie de la connaissance, Fayard.*

FELOUZIS G., 2024, *Les inégalités scolaires, 3ème ed. mise à jour,* coll. Que sais-je ?

FORQUIN J-C., 2008, *Sociologie du curriculum,* Presses Universitaires de Rennes.

KAUFMANN J-C., 2016, *L'entretien compréhensif,* Armand Colin.
LEBEAUME J., 2010, Contribution à l'étude de l'insertion curriculaire de l'éducation au développement durable : L'enracinement historique des tensions des éducations à… et de leur fragilité, Actes du Congrès de *l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation* (AREF).
LEBEAUME J., 2012, Effervescence contemporaine des propositions d'éducations à… Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir, *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 50, 1, p. 11-24.