

RECHERCHE ET FORMATION POUR UNE ÉDUCATION À UN DÉVELOPPEMENT DURABLE

Maryvonne DUSSAUX* & Jean-Marc LANGE**

**ESPE de l'académie de Créteil- Site de Saint Denis- place du 8 mai 45. 93200
Saint Denis / maryvonne.dussaux@u-pec.fr*

***ESPE de l'académie de Rouen, 2 rue du tronquet 76131 Mont Saint Aignan /
jean-marc.lange@univ-rouen.fr*

Résumé

La transversalité des contenus du développement durable, la pluralité des acteurs de l'éducation au développement durable et l'inscription au sein de dynamiques territoriales bouleversent les pratiques d'une École trop repliée sur elle-même et enfermée dans des schèmes amenant à penser les disciplines non comme étayage, mais comme seul mode d'apprentissage. Posture de recherche et inscription dans des communautés territoriales d'apprentissages permettent de donner une cohérence à l'intervention éducative nécessaire à l'appropriation des défis de la durabilité des publics et à leur engagement créatif dans la recherche collective de solutions. La recherche en éducation offre l'opportunité de rendre possible ces dynamiques. Elle interroge cependant fortement la formation initiale et continue des acteurs et incite à enrichir l'offre de formation.

Mots-clés : éducation au développement durable, recherche-action curriculum de formation, pluridisciplinarité, pédagogie de l'action

L'éducation au développement durable est une politique éducative annoncée comme prioritaire dans le cadre de la loi sur la refondation de l'école de la République de 2013. Inscrite à la fois dans le code de l'éducation et les missions des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), elle ne peut être ignorée des chercheurs. En effet, son analyse soulève un certain nombre de questions fondamentales comme celle de la transmission de savoirs controversés, la mise en œuvre d'une pédagogie de l'action, l'implication des élèves dans les établissements scolaires, la construction de partenariats locaux, etc.

L'éducation au développement durable (EDD) ne relève pas exclusivement de l'Éducation nationale puisqu'elle s'impose à tous, à tous les âges de la vie. Elle concerne tous les acteurs sociaux : collectivités territoriales, associations, entreprises en particulier. Toutefois, notre réflexion va se centrer sur sa mise en œuvre dans les établissements scolaires pour deux raisons principales. D'une part, nous pouvons nous appuyer sur un curriculum prescrit clairement défini et d'autre part, nous devons préciser le projet de formation des enseignants. Notre proposition est une contribution au projet d'élaboration d'un curriculum de formation de formateurs à partir des travaux de recherche.

Nous préciserons tout d'abord quelles sont les caractéristiques de l'éducation au développement durable, puis nous analyserons l'impact des spécificités de cette politique éducative sur les modalités de la recherche, enfin nous montrerons que la formation doit prendre en compte les travaux sur les organisations apprenantes, les communautés d'apprentissage et les territoires apprenants.

1. Une politique éducative complexe

La spécificité forte de l'EDD est qu'elle est en lien avec un double processus de transformation. La société confrontée à une crise économique, financière, écologique, sociale et politique doit imaginer de nouveaux modes de produire, d'habiter et de consommer. Confronté à une crise du modèle traditionnel de transmission des connaissances, le système éducatif français entre également dans un processus dit de refondation qui vise à modifier son organisation, ses orientations et ses missions.

1.1. L'inscription dans les dynamiques locales

Si l'EDD est une politique à la fois internationale et nationale, les principaux acteurs reconnaissent que sa mise en œuvre doit se faire au niveau local. De

nombreuses collectivités territoriales, associations et fondations se sont mobilisées depuis de nombreuses années pour proposer des dispositifs originaux visant à impliquer les établissements scolaires. Le dispositif éco-école/ éco-collège/éco-lycée, par exemple, initié par la Fondation Européenne d'Éducation à l'Environnement propose de faire de l'établissement scolaire lui-même – en tant que lieu de vie- un support de projets pédagogiques. Le principe général est d'observer par exemple les consommations d'eau, le gaspillage à la cantine, le volume des déchets et de réfléchir collectivement aux solutions à mettre en place.

La mise en œuvre de l'EDD ne peut se faire qu'au niveau de l'établissement scolaire et dans le cadre de partenariats locaux. Dans certains cas, il s'agit de projets ponctuels, dans d'autres, c'est tout l'établissement qui s'engage dans le cadre de dispositifs tels que les établissements éco-responsables. Depuis 2007, les rectorats mettent en place leur propre label : l'Établissement en Démarche de Développement Durable (E3D). Il existe plusieurs niveaux de labellisation pour valoriser la progression dans la démarche. Le partenariat avec un organisme extérieur à l'établissement est une condition préalable.

Les collectivités territoriales ont l'obligation de prendre en compte les enjeux liés à la durabilité dans leur projet de territoire. Se mettent en place des plans de déplacement, des plans climat, etc. Les collectivités territoriales souhaitent de plus en plus mobiliser les établissements scolaires et incluent dans ces programmes d'action des volets éducation.

1.2. La valorisation des approches interdisciplinaires

Depuis 1992 et la validation politique de la notion de développement durable, la politique éducative s'élabore progressivement, en particulier au niveau de l'Éducation nationale. Une circulaire de février 2015 donne des instructions pour faciliter sa mise en œuvre dans l'ensemble des établissements et des académies. L'objectif est en particulier de redéfinir les modalités pédagogiques et de mobiliser l'ensemble de la communauté éducative.

Si le développement durable n'est pas une nouvelle discipline, il doit obligatoirement être intégré dans l'enseignement. Il figure dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Chaque discipline scolaire doit le prendre en compte et la commission de réforme des programmes est sollicitée pour veiller à son intégration dans tous les programmes. Mais l'EDD doit dépasser le cadre de la classe et des cours et les enseignants sont invités à travailler ensemble dans le cadre de projets

interdisciplinaires. L'inscription de projets EDD dans le projet d'établissement sera obligatoire à partir de la rentrée 2020.

L'EDD, telle qu'elle est définie dans la circulaire, est un projet *d'éducation globale* et ne peut se limiter à l'apprentissage d'éco-gestes. Les thématiques abordées sont nombreuses : ressources, risques majeurs, changement climatique, biodiversité, ville durable, transport et mobilités, aménagement et développement des territoires, agriculture durable et alimentation mondiale, enjeux démographiques, etc. La finalité est celle d'une éducation à la citoyenneté active et responsable.

Les enseignants sont donc invités à aller au-delà des actions éco-responsables que l'on rencontre majoritairement dans les établissements, à rompre avec les pratiques professionnelles traditionnelles et à envisager une pédagogie de l'action. La finalité des actions éducatives de développement durable est de construire des dispositions favorables à une transformation sociétale (Lange 2013 : 48) :

L'élève se construit progressivement une propension à l'action collective incluant la gestion d'éventuels conflits, la découverte des contraintes environnementales, sociales et économiques et une culture de la délibération incluant celle du compromis citoyen et le sens du bien commun.

1.3. Démocratisation des relations éducatives.

L'EDD contribue à la démocratisation des relations éducatives. En effet, les élèves sont dans la majorité des cas très impliqués dans les projets, et la désignation d'éco-délégués ou de délégués au développement durable est désormais obligatoire. Très souvent, les projets EDD révèlent la capacité de responsabilisation des élèves. L'établissement qui s'inscrit dans une démarche E3D s'engage à établir une « continuité entre les enseignements, la vie scolaire, la gestion et la maintenance de la structure ». Cela favorise par conséquent l'implication de tous les personnels de l'établissement, y compris les personnels techniques qui voient leurs fonctions évoluer par exemple dans le cas d'actions autour de l'alimentation. Le projet EDD permet également de constituer un réseau local de partenaires extérieurs selon les dispositifs mobilisés. Les associations ont un rôle important de lien entre l'établissement scolaire traditionnellement fermé sur lui-même et le territoire (Dussaux : 2013).

Cette rapide présentation de l'EDD et de ses principaux enjeux montre que nous sommes dans un contexte en perpétuelle évolution, traitant de questions controversées, voire contestées. L'analyse du curriculum prescrit peut se faire à

tous les échelons : travaux de l'UNESCO ; stratégie nationale de la transition écologique vers le développement durable et instructions de l'Éducation nationale ; dispositifs proposés par les différents acteurs. Mais l'analyse de la déclinaison de la politique éducative ne peut se faire qu'à partir de l'expérimentation des acteurs qui adaptent la prescription (ou pas) en fonction des réalités institutionnelles locales, mais aussi de leurs propres représentations des enjeux liés à la durabilité.

2. Les enjeux pour la recherche

L'évolution actuelle et à venir des recherches académiques se caractérise par leur finalisation croissante, la prise en compte des temps longs, et la place des non-chercheurs dans les orientations de la recherche (Bain, Maujean et Theys 2008). Les recherches en EDD, du fait de la coïncidence étroite avec les deux premières de ces évolutions, ne peuvent se mettre à l'écart de la troisième car il s'agit bien de recherche pour un développement humain sous contrainte de durabilité et non des recherches sur cet objet en position d'externalité. De plus, la pluralité des acteurs éducatifs (école, associations, collectivités et institutions territoriales, entreprises, médias, familles) place le chercheur dans une situation singulière et le soumet à des demandes peu réalistes d'évaluation d'efficacité sous la forme de changements comportementaux. En effet, la spécificité de l'EDD est d'être mise en œuvre par une pluralité d'acteurs : école, associations, collectivités et institutions territoriales, entreprises, médias, familles qui ont chacun des attentes par rapport à la recherche mais sans connaître ce domaine. Le chercheur peut par conséquent être confronté à des demandes peu réalistes. Par exemple, un financeur peut souhaiter connaître les modifications de comportement liées à l'action qu'il a financée, alors que le chercheur, rigoureux sur le plan méthodologique, ne pourra pas isoler dans son analyse cette action mais visera à rendre intelligible les processus à l'œuvre.

Les conditions de la mise en œuvre de l'EDD montrent que les chercheurs ne peuvent s'engager dans des recherches très englobantes. C'est pourquoi, nous proposons de mobiliser prioritairement la méthodologie de la recherche-action pour mieux comprendre ce qui se joue entre les acteurs au cours de la mise en œuvre des actions pédagogiques. L'analyse doit être globale et porter à la fois sur les aspects politiques, institutionnels et pédagogiques.

Vouloir comprendre la mise en œuvre de l'EDD oblige à renoncer aux recherches très englobantes. En effet, comme nous l'avons montré ci-dessus, les thématiques sont variées et les approches varient selon les problématiques

locales et la nature des dispositifs incitatifs proposés par les collectivités territoriales. De plus, nous sommes dans le contexte d'un changement qui est à la fois sociétal, organisationnel et culturel.

La recherche-action nous semble être par conséquent la méthodologie de recherche la plus appropriée pour comprendre ce qui se joue entre les acteurs au cours de la mise en œuvre des actions pédagogiques. Elle permet en particulier de prendre en compte deux dimensions essentielles : la participation des acteurs aux travaux de recherche et la dynamique territoriale dans laquelle s'inscrit l'action.

2.1. Intégrer la dimension citoyenne.

La paternité de la recherche-action est généralement attribuée à Kurt Lewin, psychosociologue, qui dans les années 1930 aux États-Unis travaille sur l'adaptation des populations à l'économie de guerre. Il souhaite rompre le lien de subordination entre le chercheur et l'acteur social et ne souhaite plus qu'il y ait d'action sans recherche ni de recherche sans action. La recherche-action va se développer, mais les applications vont varier si bien qu'aujourd'hui on peut dire qu'il n'y a pas une mais des recherche-action (Barbier 1996, De Koninck 2004) selon le degré d'implication des acteurs et la place donnée à la théorie. Il y a donc lieu pour les chercheurs qui analysent l'EDD d'entrer dans ce débat et de préciser quelles seraient les modalités de la recherche-action compte tenu des spécificités décrites ci-dessus.

Nous pouvons partir de la définition très générale donnée par Lavoie, Marquis et Lanwin qui a été validée en 2004 lors d'un séminaire européen sur la recherche-action dans les processus d'apprentissage et d'innovation sociale car elle inclut le contexte dynamique et prend en compte les besoins sociaux :

La recherche-action est une approche de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies. Selon sa préoccupation, la recherche-action peut avoir comme but le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution des problèmes, la production des connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée. La recherche-action doit avoir pour origine des besoins sociaux réels, être menée en milieu naturel de vie, mettre à contribution tous les participants à tous les niveaux, être flexible (s'ajuster et progresser selon les événements), établir une communication systématique entre les participants et s'auto-évaluer tout au long du processus²².

²² Cité par Christen-Gueissaz E., Corajoud G., Fontaine M., Racine JB. (Dir.) (2006). *Recherche-action. Processus d'apprentissage et d'innovation sociale*. p. 227

Nous pouvons également nous appuyer sur nos expériences en recherche-action dans le domaine de l'éducation pour montrer qu'il y a un équilibre à trouver dans la répartition des pouvoirs entre les intervenants et les chercheurs. L'un d'entre nous a conduit trois recherches qui illustrent les difficultés qui peuvent être rencontrées. La première s'est faite dans le cadre de l'INRP entre 2005 et 2008. Elle concernait des actions éducatives mises en place dans les établissements scolaires sur les thématiques de l'eau de pluie et des capteurs solaires. Les chercheurs ont participé au montage et déroulement du projet, ce qui a rendu difficile leur prise de distance lors du recueil des données. La deuxième recherche (2008-2011) avait pour objet d'observer la participation d'une école dans un projet d'aménagement communal de quartier. Les chercheurs ont filmé les échanges et ont tenté de garder une totale neutralité, mais ils ont été finalement en permanence interpellés par les enseignants sur la conduite du projet éducatif et sur ses orientations. La troisième recherche s'est déroulée sur la même période et concernait l'évaluation de l'engagement des acteurs. Là, les acteurs, praticiens de terrain, se sont approprié les outils de la recherche, mais ont fait dévier le projet initial.

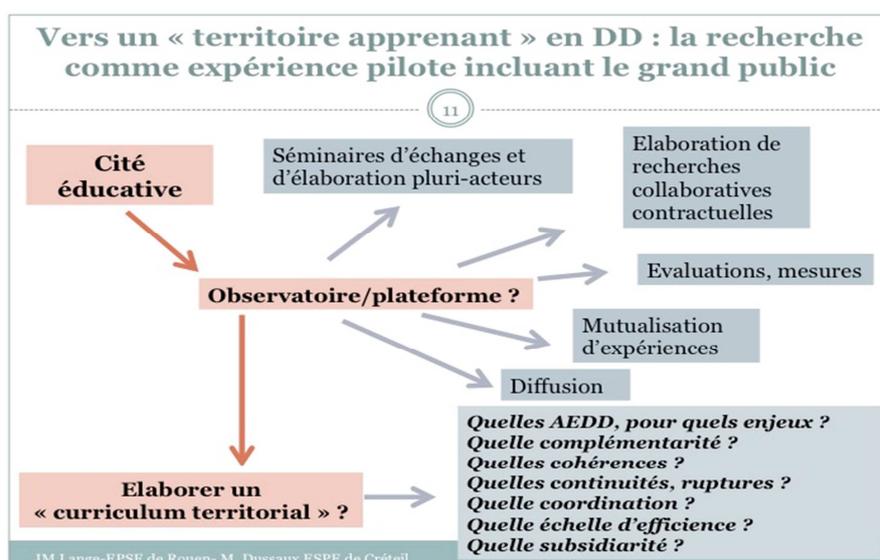
Cela nous conduit à proposer une recherche-action participative dans laquelle il y a une co-construction du projet de recherche dès le départ. Il ne s'agit pas simplement de prévoir des modalités de collaboration entre intervenants et chercheurs, mais aussi de ne pas opposer les différents types de savoirs. Il y a volonté de *faire résonner ensemble expertise citoyenne et expertise scientifique*. Nous avons vu que l'EDD a une dimension politique forte et qu'elle ne peut être comprise qu'à partir de son ancrage territorial. Démarche d'amélioration continue, elle doit également être pensée comme un processus d'apprentissage collectif. Notre proposition serait d'analyser les pratiques sociales selon une progression allant d'une juxtaposition de ces pratiques jusqu'à une démarche de « territoire apprenant » (Dussaux 2011) que nous définirons ci-dessous.

2.2 S'inclure dans le dispositif territorial

Comme nous le signalons plus haut, les acteurs territoriaux en charge de l'éducation au développement durable des publics sont multiples. Se pose alors la question de la mise en synergie selon une cohérence suffisante de cette diversité d'acteurs pour lesquels les finalités conscientes ou inconscientes, les enjeux, les temporalités, les intérêts peuvent être plus ou moins divergents, en tension, voire conflictuels. Nous avons montré par ailleurs combien les représentations réciproques des uns sur les autres pouvaient être source d'incompréhension, voire d'obstacles (Lange, Janner, Victor 2013).

Quelle fonction peut jouer la recherche dans un tel contexte ? Les travaux menés en sciences de l'éducation dans le contexte des articulations nécessaires à la mise en cohérence de l'éducation scolaire et familiale, notamment ceux effectués par le psychopédagogue Bruno Humbeeck (2012), nous semblent offrir un modèle pertinent pour notre question : il ne s'agit pas pour la recherche en éducation d'être utilisée pour évaluer l'efficacité des dispositifs, mais à la fois de rendre lisible et visible les processus à l'œuvre permettant à chacun de connaître et reconnaître l'autre et soi-même dans ses spécificités, apports et limites, ce que Humbeeck dénomme « cité éducative » s'appuyant sur les acquis de la co-éducation. Il y a en effet besoin pour les acteurs d'une maîtrise en compréhension des registres de discours, une connaissance et reconnaissance des valeurs et identités professionnelles, plurielles et complémentaires (Martinez 2014). Le schéma prototypique ci-dessous propose une vision synthétique de ces interactions et fonctions :

Figure 1: Les conditions de la recherche-action en éducation au développement durable.



La recherche offre donc l'opportunité d'une expérience pilote de transformation socio-économique et d'élaboration de connaissances par l'expérimentation (Callon, Lascoumes et Barth: 2001). Menée dans un esprit de co-élaboration des questions et hypothèses de recherche, et respectueuse des

méthodes et analyses effectuées par les professionnels de la recherche, elle serait le moyen de rendre possible l'émergence d'un « espace d'intéressement » (Akrich, Callon, Latour 1991 ; Tavignot 2008).

3. Penser la formation

L'EDD est un processus d'apprentissage par l'expérience, l'expérimentation et la confrontation des points de vue en mobilisant différents types de savoirs. Nous pouvons par conséquent réfléchir aux formes possibles et formes souhaitables²³.

L'obligation de travailler en partenariat et la nécessité de co-construire les projets de recherche nous conduisent vers les travaux sur les communautés d'apprentissage.

3.1. Faire des équipes éducatives des communautés apprenantes

Le mode de coordination ne peut être abordé sans stabiliser au préalable la visée de la coordination car celle-ci détermine le mode, ou la forme, souhaitable. Ainsi, la visée est celle du montage, de la conduite et de la participation d'un projet d'action éducative participative de développement durable. Mais l'idée de projet est chargée d'ambiguïté. Pour les managers et décideurs, il s'agit d'une planification fondée sur sa réussite et son produit. Cela nécessite la hiérarchisation des objectifs, la conception des tâches permettant de les atteindre, l'identification des ressources et contraintes et une durée établie selon une nécessité. Le projet éducatif est la plupart du temps, mené au « fil de l'eau », sans réelle planification car c'est le processus éducatif qui importe. Sa durée est réglée sur le temps scolaire. Il y a donc incompréhension, voire conflit d'intérêt et de rationalité quand pédagogues et gestionnaires se rencontrent pour élaborer un projet de DD. En fait celui-ci doit tenir les deux visées : à la fois réalisation et processus, il nécessite de concilier la réussite du projet de DD et la conduite éducative. La temporalité déborde alors souvent du temps scolaire coutumier, celui de l'année scolaire. Quelles sont alors les formes de coordination qui seront cohérentes avec un projet de ce type ?

²³ Cette section s'appuie particulièrement sur les synthèses effectuées par Martine Janner, membre du projet ANR ED2AO.

Les experts de l'OCDE ²⁴ (2003) incitent les écoles à devenir des « organisations apprenantes » et les enseignants à devenir des artisans de projets collectifs tout en continuant à se développer professionnellement tout au long de la vie. Ainsi, si les écoles sont appelées à devenir des organisations apprenantes, les enseignants, eux, sont appelés à se constituer en « communauté professionnelle d'apprentissage ».

Le concept d'« organisation apprenante » provient des travaux d'Argyris et Schön (1978) et renvoie à l'idée qu'une organisation donnée est considérée comme apprenante dès lors que les membres de celle-ci construisent des apprentissages sur la base des actions réalisées qui permettent de se confronter aux défis qui se présentent à elle. En psychosociologie des organisations, la notion d'organisation renvoie aussi bien à une entreprise qu'à un établissement pour lesquels le but visé consiste à atteindre les objectifs malgré les défis qui lui sont adressés. Le terme n'a pas été conçu en rapport avec l'école. Léopold Paquay (2005) explique que l'école ne peut être qualifiée d'organisation apprenante sans réflexion préalable : son but réside avant tout dans l'apprentissage des élèves et non dans la réussite de l'établissement lui-même. Si ces deux objectifs ne sont pas indépendants, le risque d'une inversion des buts peut être encouru : dans un cas, l'apprentissage des élèves participe à celle de l'établissement, mais les élèves eux-mêmes ne sont considérés que comme moyens et il y a affichage ; dans l'autre cas, au contraire, l'apprentissage des élèves est le but par rapport auquel s'affaire l'ensemble des acteurs et l'urgence de durabilité est oubliée. La distinction est d'importance puisque les textes incitent les établissements scolaires à devenir établissement du DD. Pour être « organisation apprenante », l'École doit apprendre à intégrer le « processus » éducatif et le « produit », la transformation de l'établissement scolaire dans toutes ses dimensions.

Comme l'exprimait déjà Philippe Perrenoud (1997), nous changeons de paradigme en passant d'une école qui vise à transmettre des connaissances à une école qui vise à transmettre des compétences et des attitudes citoyennes. Ce changement de paradigme requiert de nouvelles compétences auprès des enseignants, d'où l'importance accordée à la capacité d'analyse de sa pratique comme à celle de se former ; mais il vise également de nouvelles compétences pour les élèves.

²⁴ OCDE (2013), L'école de demain. Réseaux d'innovation. Vers de nouveaux modèles de gestion des écoles. Paris, OCDE

Monica Gather-Thürler, spécialiste des questions d'innovation dans les équipes d'enseignants, identifie les caractéristiques majeures pour que les équipes enseignantes fonctionnent comme des communautés apprenantes. Nous remarquons parmi elles : la compétence à débattre des valeurs et des enjeux ; celle de prendre conscience des enjeux sociétaux des pratiques quotidiennes ; celle de développer un sentiment de pouvoir sur l'évolution des choses. Ces compétences s'inscrivent de plain-pied dans le champ du développement durable, complétées pour les enseignants par celles de « monteur », « porteur de projet » ou « acteur » de projets territoriaux négociés.

Dès lors, « intégrés » au cadre du développement durable, les concepts de communauté d'apprentissage et d'organisation apprenante se comprennent comme possibilité pour l'école de s'organiser de manière à construire de nouvelles pratiques pour faire face aux défis qui lui sont adressés (Lessard 2000). Considérer l'école comme une organisation, capable d'apprendre d'elle-même et par elle-même, au regard de la complexité des attendus et du contexte qui est le sien, revient à lui reconnaître une certaine marge d'autonomie. Mais cette autonomie ne doit pas pour autant l'éloigner des enjeux sociétaux qui sont les siens.

Etudié dans le domaine des relations familles-école, l'intérêt majeur du concept de communauté apprenante dégagé par Kalubi, réside dans le fait qu'il suscite une réflexion sur la place occupée par chaque participant et sur la reconnaissance des efforts mutuels des divers acteurs. Transposé à l'éducation au développement durable, considérer l'école et la classe au sein d'une communauté apprenante qui intègre les familles, les pairs, le quartier, les instances municipales (...), invite à prendre en compte ces différentes instances dans le projet initial, comme aussi à favoriser les contacts, les échanges et les prises de décision communes. Ainsi la *communauté apprenante* est-elle une communauté qui apprend des uns, des autres et des expériences communes.

Une telle modalité d'apprentissage ne saurait s'effectuer sans la volonté initiale d'accepter de considérer « l'autre » comme partenaire de la discussion et de la décision, mais aussi d'apprendre de lui, quel qu'il soit : enfant, adulte, profane, expert, savant, ignorant... Or, pour tout enseignant, il y a là un postulat difficile à envisager.

3.2. Vers des communautés de recherche et de pratiques...

Le concept de « communauté de recherche » particulièrement revendiqué par M. Lipman (1995) s'inscrit dans le prolongement de la pensée pragmatiste de Peirce et de Dewey. Pour Peirce, initiateur du concept, la communauté de

recherche permet aux chercheurs de confronter leurs différents points de vue et par là-même de chercher à les justifier pour parvenir à déterminer le plus pertinent. Discuter en commun afin de pouvoir juger de la qualité d'une assertion permet de comprendre les valeurs sous-jacentes accordées à l'intersubjectivité. Est en effet reconnu le caractère social et construit du savoir scientifique qui remplace la vérité par la viabilité (Daniel 2005). Discuter ou dialoguer, pour Lipman et les pragmatistes, ne se réduit pas à parler ou simplement échanger ; il s'agit de participer ensemble à la vérification de la validité des discours tenus.

Comme le précise également Daniel (2005), dans une communauté de recherche, les personnes communiquent entre elles de façon authentique dans le but de développer une réflexion critique et responsable. La filiation avec l'*agir communicationnel* de Jürgen Habermas est nette : la connaissance résulte de la réflexion critique entre pairs.

Si Peirce n'étendait la notion de communauté qu'aux chercheurs eux-mêmes, Lipman s'en démarque en l'étendant à la classe. La condition en est que les élèves élaborent leurs idées et assument la responsabilité de participer à la recherche commune. Celle-ci nécessite de réviser si besoin son jugement et d'écouter, en cherchant à comprendre, le point de vue de « l'autre ».

Ainsi, pour Lipman, la réflexion critique est un mode de réflexion autocorrectif qui s'appuie sur des critères en vue d'émettre un jugement. Cela signifie être capable de problématiser en communauté.

Les projets de DD visent le « bien commun » alors même qu'ils ne se concrétisent qu'au niveau local. La prise en compte de ce double rapport du local et du global, de l'individuel et du collectif, nécessite une créativité inégalée dans l'histoire des contenus travaillés à l'école. Ainsi, le but visé par l'éducation au développement durable consiste pour l'école à se constituer non seulement en *communauté de recherche* mais aussi en *communauté de pratique* inspirée de Wenger (2005), c'est-à-dire supposant un engagement mutuel de tous les membres, des actions collectives et la constitution d'un répertoire partagé de ressources. Cependant, cette communauté est à entendre au niveau de l'École au sens large, qui aurait alors à faire l'effort de mutualiser ses pratiques; ce qui suppose de les rendre lisibles et explicites, sans oublier la place à accorder aux élèves, à leurs familles et au monde proche, le territoire local, ou éloigné (connectivité).

Dans le cadre de l'Éducation au Développement Durable, la place accordée au débat, en vue de participer à l'élaboration d'une décision pour l'humanité et la

planète, devient dès lors déterminante. À l'instar de Dewey qui pensait que si le système éducatif avait échoué, c'est parce qu'on avait demandé aux élèves d'apprendre des résultats et des solutions toutes faites plutôt que d'étudier des problèmes et de solliciter les élèves afin qu'eux-mêmes deviennent des chercheurs, nous pensons que la complexité de la situation actuelle et les risques qu'elle comporte, incite à penser, en accord avec Lipman (2006), qu'il s'agit d'apprendre à agir de manière raisonnée sur la base de la démarche suivante : exprimer le sentiment qu'il existe un problème ; formuler le problème ; formuler un but souhaitable ; identifier des moyens possibles ; prévoir les conséquences ; choisir une solution ; élaborer un plan et évaluer les effets. Tout cela sans oublier les dimensions sensibles et affectives qui entrent dans l'élaboration des jugements.

L'Éducation au Développement Durable suppose des pratiques de jugements déterminantes et des préoccupations éthiques, nécessitant, elles, des jugements réflexifs. Elle nécessite également des expériences de projets réels permettant à la communauté des élèves et des enseignants de donner sens et portées à « l'agir raisonnable » et d'inscrire son action en faveur du bien commun.

La communauté dont il est question présuppose non le suivi du groupe mais bien plus la sollicitation *d'élèves auteurs* (Lange, Victor, Janner 2010). Cet « agir raisonnable » ne saurait exister sans créativité, car la communauté formée se trouve confrontée à des obstacles inattendus et complexes. Il y a besoin de trouver d'autres façons d'agir ; mais aussi de se doter de nouvelles normes. En cela, nous retrouvons le caractère fondamentalement créatif de l'agir humain tel que Hans Joas (1999) l'a précisé ; ce qui n'est pas sans évoquer la normativité, comme principe du vivant, de Canguilhem.

Fonctionner en communauté réactualise ainsi l'idée d'équipe éducative.

3.3. ... au sein de territoires apprenants

Le « territoire apprenant » mobilise également le concept d'apprenance (Carré 2005), mais y ajoute la dimension territoriale. Nous pourrions dire que c'est une communauté de pratiques qui se centre sur les problématiques locales. À la différence du territoire éducatif, le territoire apprenant n'existe pas en lui-même. Il s'agit d'un principe qui guide l'action. Le territoire – vu ici comme un système d'acteurs (Crozier, Friedberg 1977) – décide collectivement de s'engager dans un processus de formation. Le territoire éducatif peut compter ses lieux de formation initiale et continue, décrire et évaluer les dispositifs proposés, concevoir en partenariat des schémas d'orientation prenant en

compte les besoins locaux, mais il reste dans l'idée de parcours individuel de formation et pour les plus jeunes une augmentation de la qualification au travers de formations diplômantes. Le territoire apprenant se situe dans une autre perspective, celle d'un apprentissage collectif dans l'action locale. Mais, tous les acteurs sociaux, tous les individus ne sont pas prêts à s'engager en même temps dans le travail de remise en question lié à un processus de formation. C'est pourquoi, il s'agit d'une utopie telle qu'elle est définie par Bajoit (2015 : 109) qui distingue utopie et idéologie:

On parle plutôt d'idéologie quand un acteur dominant cherche à conserver sa position privilégiée en la justifiant et d'utopie quand un acteur dominé invoque un projet alternatif de société pour changer l'ordre social.

La mise en œuvre des politiques locales de développement durable sont des opportunités pour entrer dans des démarches de territoire apprenant. En effet, pour prendre en compte les enjeux liés à la durabilité, il existe de nombreux dispositifs : Plan d'Aménagement et de développement durables, Plan climat locaux, Plan de déplacement, etc. La loi précise que la mise en œuvre de la réflexion doit mobiliser les principes du partenariat et de la concertation. La réflexion doit être collective, les sujets abordés (déchets, eau, énergie, consommation des terres agricoles, urbanisation, protection des zones naturelles, etc...) sont tous des sujets controversés qui nécessitent des choix de société et appellent le débat public.

Notons que le « territoire apprenant », issu de l'aménagement du territoire (Jambe 2001) est mobilisé depuis les années 2000 par le réseau des villes éducatrices qui l'a inscrit dans sa charte. Il est donc bien en lien avec les préoccupations des acteurs locaux. Toutefois, les responsables politiques, associatifs, chefs d'entreprise, chefs d'établissement, etc., qui souhaiteraient aujourd'hui s'engager dans cette démarche sont démunis car il faut radicalement transformer les modalités de prise de décisions, d'animation des groupes, de construction des projets dans le cadre d'une responsabilisation croissante des individus. Il faut aujourd'hui penser la formation dans cette perspective, montrer le processus de mutation en cours et développer les compétences qui favorisent la coopération plutôt que le cloisonnement et la compétition. La coopération fait partie des missions de l'école et est inscrite dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et dans le référentiel de compétences des enseignants. Un établissement qui s'engage dans une démarche E3D ouverte sur le territoire peut s'inscrire également dans une démarche de territoire apprenant.

Conclusion

Communautés de recherche et/ou de pratiques œuvrant au sein d'organisations et d'un territoire apprenants constituent autant de défis pour la formation, non seulement pour la formation des enseignants, mais aussi des acteurs territoriaux. Deux stratégies complémentaires sont possibles : développer les compétences collectives dans le montage, portage de projets territoriaux chez les enseignants en formation initiale et en formation continuée ; enrichir les compétences des cadres et acteurs territoriaux en poste au moyen de formations spécialisées, pluri-catégorielles/institutionnelles diplômantes de niveau master. Cela nécessite d'enrichir l'offre de formation à un niveau diplômant par des masters privilégiant les formations pluri-catégorielles.

Références bibliographiques

- Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (1988). A quoi tient le succès des innovations. 2. Le choix des porte-parole. *Gérer et comprendre, Annales des Mines*, 12, 14-29.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, MA.
- Bain, P. Maujean, S, & Theys, J. (2008). *Agora 2020 : Vivre, habiter et se déplacer en 2020, quelles priorités de recherche ?* Centre de prospective, Drast, Ministère de l'Écologie et du Développement Durable, janvier 2008, Paris.
- Bajoit Guy. (2015). *La maison du sociologue. Pour une théorie sociologique générale*. Louvain-la-Neuve : Academia l'Harmattan.
- Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris : Economica Anthopos.
- Callon, M., Lascoumes, P. & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique*. Paris : Le Seuil.
- Carre, P. (2005). *L'apprenance*. Paris : Dunod.
- Christen-Gueissaz, E., Corajoud G., Fontaine, M. & Racine, JB. (2006). *Recherche-action. Processus d'apprentissage et d'innovation sociale*. Paris : l'Harmattan.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Editions du Seuil.

- Daniel, M.-F. (2005). Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications. In : Claudine Leleux. (2005). *La philosophie pour enfants*. Bruxelles : De Boeck, p.25-46.
- Dussaux, M. (2011). *L'éducation au développement durable, l'école et les territoires apprenants*. Thèse de doctorat. Université Descartes. Paris.
- Dussaux, M (2013). « Les associations médiatrices entre l'école et le territoire dans les actions d'éducation au développement durable. » in revue *Penser l'éducation*, laboratoire CIVIIQ de l'Université de Rouen. *Education au développement durable. Appuis et Obstacles à sa généralisation*. Hors série. Décembre 2013.
- Gather-Thürler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF éditeur.
- Gutierrez, K. & Stone, L. (1997). Creating communities of effective practice: Building literacy for language minority children. In J. Oakes et K. Quartz (Eds.). 94th NSSE Yearbook: *Creating New Educational Communities*. (pp. 32-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Humbecq, B. (2012). *De la relation co-éducative à la cité de l'éducation - Les conditions d'émergence d'une éducation émancipatrice*. Thèse de doctorat, Université de Rouen, Rouen.
- Jambes, J.-P. (2001). *Territoires apprenants*. Paris : L'Harmattan.
- Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir*. Paris : éd. du Cerf.
- Kalubi, J.-C. (2005). Trois questions sur le développement des communautés d'apprentissage en milieu scolaire. In B. Mabilon-Bonfils (dir.), *Violence scolaire et cultures* (p. 161-172). Paris : L'Harmattan.
- Lange, J.-M. (2013). Curriculum possible de l'Éducation au Développement Durable : entre actions de participation et investigations multiréférentielles d'enjeux. *Revue Éducation Relative à l'Environnement – Regards- Recherche – Réflexion*, 11, 41-60.
- Lange, J.-M., Janner, M. & Victor, P. (2013). Des élèves auteurs d'un développement durable, un enjeu éducatif opératoire pour la scolarité obligatoire. *Penser l'éducation, Hors Série, décembre 2013*, 115-130.
- Lessard, C. (2000). Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et Formation*, 35, 91–116.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.

Lipman, M. (2006). À l'école de la pensée, enseigner une pensée holistique. Bruxelles : De Boeck.

OCDE (2003). *L'école de demain. Réseaux d'innovation. Vers de nouveaux modèles de gestion des écoles*. Paris : OCDE

Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une organisation apprenante : de l'utopie à la réalité. *European Journal of Teacher Education*, 28, 2, 111-128.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences à l'école*. Paris : ESF.

Peirce, C.S. (1931). *Collected Papers*. Cambridge MA: Press of Harvard University.

Tavignot, P. (2008). Circulation de savoirs et espaces d'intéressement : types de savoirs dans un dispositif d'accompagnement. *Recherche et formation*, 58, 43-56.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité*. Canada : Les presses de l'université de Laval.

À propos des auteurs

Maryvonne Dussaux est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'ESPE de l'académie de Créteil, Université de Paris Est Créteil, laboratoire STEF Ens Cachan-IFE-Ens Lyon. Domaine d'étude : Politiques éducatives, prise en compte des enjeux liés à la durabilité dans les dynamiques territoriales.

Courriel : maryvonne.dussaux@u-pec.fr

Toile : <http://espe.u-pec.fr/recherche/chercheurs/annuaire-des-enseignants-chercheurs/dussaux-maryvonne-629668.kjsp?RH=1340632448581>

Jean-Marc Lange est professeur en sciences de l'éducation à l'ESPE de l'académie de Rouen, université de Rouen, laboratoire CIVIIC (EA 2657). Domaine d'étude : point de vue curriculaire et didactique de l'éducation à un développement durable.

Courriel : jean-marc.lange@univ-rouen.fr

Toile : <http://civiic.univ-rouen.fr/?q=content/jean-marc-lange>

Pour citer cet article

Dussaux, M. & Lange J.-M. (2016). Recherche et formation pour une éducation à un développement durable. In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 142-158). Paris : Réseau national des ESPE.