



Education et engagement : penser la contribution de l'Ecole aux défis environnementaux et de développement, et ses implications.

Jean-Marc Lange

► To cite this version:

Jean-Marc Lange. Education et engagement : penser la contribution de l'Ecole aux défis environnementaux et de développement, et ses implications.. Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions, Centr'ERE 2015, Identités et engagements : Enjeux pour l'éducation relative à l'environnement, 12. hal-01690533

HAL Id: hal-01690533

<https://hal.umontpellier.fr/hal-01690533>

Submitted on 2 Feb 2018

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.

**« Education et engagement : penser la contribution de l'École aux défis
environnementaux et de développement, et ses implications. »**

Jean-Marc Lange

Résumé

Cet article vise à proposer des repères théoriques permettant de penser et de dépasser les tensions, voire les contradictions, pouvant exister entre volonté émancipatrice de l'éducation et finalité d'engagement. Ces tensions seront examinées selon un cadre de pensée issue des courants sociologique, philosophique et pédagogique pragmatistes. S'agit de développer chez les élèves seulement une pensée critique ou bien d'avantage une pensée dialectique capable d'appréhender les enjeux de société actuels ? Comment participer à son niveau à la résolution de ces défis sans verser dans une adhésion non questionnée à des solutions fournies clés en main et répondant à une logique purement comportementaliste, ce qui relèverait d'un technocratisme insupportable ? Quelle place et rôle accorder aux savoirs si on retient une finalité d'engagement ? Comment rendre ce projet opératoire et acceptable pour les acteurs de l'éducation ? Ce sont ces questions qui sont examinées pour l'enseignement général et obligatoire.

Introduction

Quelles que soient les formes institutionnelles prises actuellement par les questions d'éducation liées à l'environnement ou à la durabilité/soutenabilité du développement, la contribution de la sphère de l'éducation formelle à la transformation des sociétés, au moyen de la prise en compte de ces enjeux, est à examiner de manière récurrente du fait des dynamiques permanentes dont elles sont l'objet. Les différences d'appréciation entre les finalités de l'ERE et celles de l'EDD portent sur des différences idéologiques, voire cosmologiques (Sauvé, 2011), focalisées sur des intentions majoritaires ou non, qui reflètent la diversité des positions politiques, et donc, en tant que telles, sont toutes légitimes. Elles posent sur le fond la question de la responsabilité sociale des chercheurs en éducation et il appartient à chacun d'entre eux d'assumer celle-ci. Pour notre part, nous admettons l'idée d'un DD comme étant une idée politique, mobilisatrice et coactive (Auteur et al, 2011) et l'EDD scolaire, en accord avec la stratégie dite de Vilnius, comme l'opportunité pour l'éducation formelle, et la condition pour la société, d'une transformation rapide et profonde. Le développement humain dont il s'agit, conditionné à sa durabilité/soutenabilité peut ainsi faire l'objet d'un projet éducatif, à la condition d'être conscient des dérives idéologiques

potentielles, dérivées mises en avant par les « faiseurs d'alerte » issus le plus souvent de la communauté des partisans de l'ERE. Il reste alors à interroger ce que signifie et implique pour l'Ecole, et l'enseignement général et obligatoire, l'introduction d'une éducation au « politique » non partisane, démocratique, facilitant l'émergence et participant à l'élaboration « bottom up » d'orientations sociétales à imaginer collectivement.

D'un point de vue didactique, plusieurs figures stratégiques, ou modalités, existent (Simonneaux, 2011) : une modalité historique/doctrinale ; une modalité problématisante ; une modalité critique et une modalité praxéologique. Cet auteur voit dans la modalité critique, un stade incontournable pour permettre l'émergence d'une EDD forte, c'est-à-dire non dévoyée dans des pratiques de « bon gestes », et ce en cohérence avec une lecture habermassienne de l'agir humain et avec ses travaux développés dans le cadre de la didactique des « questions sociétales et environnementales vives » (QSVE). Une place centrale est accordée au débat et à la mise à jour des controverses.

Sans nier l'importance et tout l'intérêt de cette stratégie, nous avons, quand à nous, fait le choix d'une stratégie de l'éducation au politique par le vécu de situations réelles. En résonance avec le rapport de la « commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle » à l'Unesco (Delors, 1999), nos travaux visent à évaluer la faisabilité d'un projet d'éducation prenant en charge la perspective d'un développement humain tenant compte des contraintes de durabilité. Il s'agit « de donner à l'humanité la maîtrise de son propre développement ». La notion de durabilité vient alors compléter ce projet (p. 75) :

... l'accent [est] mis sur la viabilité à long terme du processus de développement, sur l'amélioration des conditions d'existence des générations futures, ainsi que sur le respect des milieux naturels dont dépend notre vie.

Le rapport préconise pour ce faire la mise en œuvre de projets effectifs à caractère expérientiel répondant à une mission de **participation** et de **préparation** des élèves à leur rôle en société. Envisager la place de l'Ecole dans l'élaboration d'un développement humain durable est un enjeu fort qui dépasse largement le seul projet de sensibilisation trop fréquemment évoqué à propos de l'EDD. La question qui se pose alors est celle des modalités permettant l'émergence d'un « vivre ensemble » renouvelé et à la hauteur des enjeux. Car comme le dit Marcel Gaucher (Gauchet, 2002 ; cité par Forquin, 2003, p 118) :

L'école est aujourd'hui l'institution où le problème principal de la démocratie, en tant que régime des droits de l'individu, à savoir le problème de l'articulation de l'individu avec le collectif, est testé avec le plus d'acuité.

Le rôle de l'éducation institutionnelle est celui d'une Ecole pensée comme laboratoire de nouveaux rapports individu/collectif. Mais nous proposons ici d'ajouter l'idée d'une école comme lieu d'innovation et d'expérimentation, comme laboratoire, de nouveaux rapports nature/sciences/société. Pour autant, l'équilibre est délicat à trouver et la tentation de l'endoctrinement n'est pas très

éloignée. Cette posture questionne en retour le mode de citoyenneté, conçue comme statut ou comme activité désirable. Peut-on alors se contenter d'une simple régulation du « vivre ensemble » (projet faible d'éducation, ou « éducation faible ») ou bien doit-on permettre l'émergence de nouvelles modalités de celui-ci (projet fort d'éducation, ou « éducation forte ») ? C'est bien à cette dernière finalité que nous incite explicitement la commission Delors.

Cette préoccupation rejoint également celle issue des analyses effectuées par Pierre Rosanvallon. Pour cet auteur le constat « *d'un fossé croissant entre une démocratie politique qui progresse et une démocratie sociale qui régresse, met en danger l'idée même de régime démocratique* » (2011, p.11). Le projet d'apprendre le sens du collectif, celui de l'intérêt commun et des tensions, contradictions, conflits, contraintes occasionnées, au moyen d'une éducation centrée sur la pratique sociale est un enjeu de premier plan et une finalité forte pour l'Ecole. Se pose alors la question de la faisabilité d'un tel projet, notamment dans le contexte particulier de l'école républicaine en France : la centration sur une rationalité pensée trop souvent exclusivement en termes de savoirs discursifs, d'école sanctuaire mettant les élèves à l'abri des turpitudes de la société et d'une laïcité pensée naïvement en termes de neutralité y restent fortement ancrés et entrent en conflit avec le projet tel que formulé ci-dessus.

1- Préciser les missions et enjeux : vers un curriculum possible de l'EDD

La succession de ces orientations déclinées et imposées à des échelons institutionnels subalternes rencontre souvent de manière conflictuelle, ou pour le moins frictionnelle, les pratiques et conceptions éducatives dominantes, en particulier dans la culture scolaire française. En effet, deux fronts hétérogènes s'affrontent en termes de politiques éducatives (Forquin, 2003) : celui d'un projet libéral qui vise à construire un sujet « désengagé » au moyen d'une mise à distance et dont les compétences seraient celles de l'argumentation, de l'aptitude au dialogue, un esprit critique, aux intérêts individuels ; celui d'un projet communautarien, visant un sujet « enraciné » et dont les compétences seraient celles du respect actif des institutions, de l'engagement pour le bien commun (Gutmann, 1987 ; cité par Forquin, 2003). Ces oppositions se cristallisent dans le cas des éducations envisagées car « *prendre au sérieux les questions d'environnement, c'est aussi reconnaître l'insuffisance du libéralisme* » (Postma, 2002 cité par Forquin, 2003).

Une délimitation précise de « missions » - c'est-à-dire établies sur un plan politique, reproblématisées pour l'Ecole, et fonctionnant comme cadrage opératoire (Martinand, 2003) - nous incombe alors. Elle implique un choix de pilotage, conscient des tensions idéologiques occasionnées. La traduction des préconisations politiques pour l'EDD (notamment celles de la commission Brégeon et des textes d'encadrement (BOEN)) en termes de missions pour l'Ecole peut ainsi être formulée de la manière suivante :

- Une mission de « participation » à des actions de DD, conduisant à la transformation du premier niveau expérientiel que constitue l'Ecole pour les élèves, comme lieu de vie et sous-ensemble de la société, et à l'implication effective des élèves et des éducateurs. Elle nécessite une attention particulière

portée à l'anticipation et à l'implication des actions entreprises, à la capacité à questionner le monde en tenant compte des échelles spatiales (le local et le global), temporelles (l'agir aujourd'hui pour un avenir souhaitable) et de complexité (les niveaux d'organisations des éco-anthroposystèmes) ;

- Une mission de « préparation » des futurs partenaires sociaux à délibérer, décider et agir collectivement au moyen d'une pratique effective de citoyenneté participative.

Ces missions donnent à l'École la capacité de reprendre son rôle de pilotage de l'évolution sociétale dans une perspective démocratique en permanente réélaboration. Cette conception de l'École, comme lieu d'expérimentation de rapports sociaux renouvelés, s'inscrit pleinement dans une posture « communautarienne », pour reprendre la formulation proposée par Rosanvallon (2011) et est cohérente avec les recommandations de la commission Delors. Posture « communautarienne » et « vivre ensemble » selon un principe d'éducation forte fondent les finalités possibles de l'EDD au côté de celle de « transformation ». Reste à déterminer la stratégie pour sa mise en œuvre.

Le sociologue du curriculum Alistair Ross (2001) a analysé les variations historiques des conceptions curriculaires, les positions politiques, les présupposés idéologiques, les tensions, les implications éducatives et pédagogiques, relatifs à l'élaboration du « national curriculum » anglais. Dans une perspective beaucoup plus générale, ce chercheur a proposé une analyse politique des curriculums en termes de grands « modes de pilotage » : soit par des contenus, souvent organisés en disciplines ou au moins en matières, soit par des objectifs, en particulier aujourd'hui des objectifs de compétences, soit par l'intervention sur un processus d'activités pour en exploiter les potentialités éducatives. Ross souligne les incompatibilités existant entre ces types curriculaires pris deux à deux, les impossibilités de chacun, et la forte teneur idéologique des préférences pour ces diverses manières de conduire un curriculum.

Ces trois idéaux-types sont distingués et présentés par Ross sous la forme d'un schéma tripolaire en creux symbolisant l'absence d'harmonie et les tensions potentielles caractérisant les modes de pilotages :

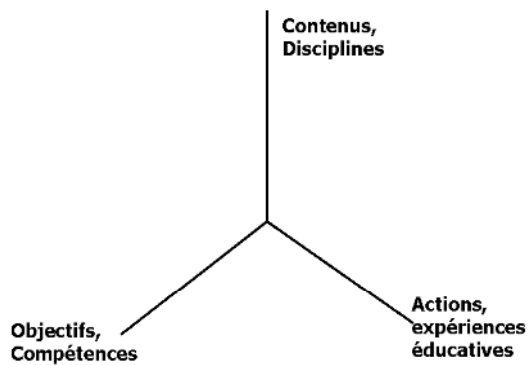


Figure 1 : Schéma des idéaux-types curriculaires (d'après Ross, 2000)

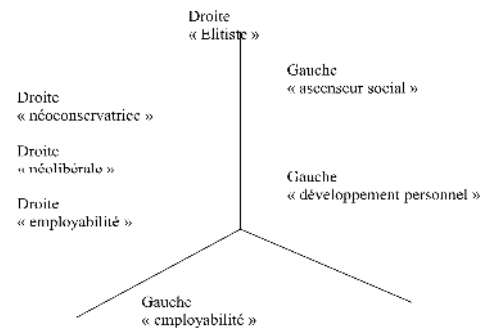


Figure 2 : Schéma des relations entre postures politiques et le débat curriculaire (d'après Ross, 2000)

Ayant retenu la stratégie de la pratique sociale comme modalité éducative pour l'EDD, se pose alors la question de la faisabilité et de l'acceptabilité de cette stratégie, caractérisant ainsi la possibilité d'un tel curriculum. Reprenant à notre compte les distinctions de Ross, nous avons proposé une centration sur des actions participatives mais complétées par des « investigations multiréférentielles d'enjeux », du fait du risque de fragmentation des apprentissages et de contributions disciplinaires, du fait du risque d'indifférentiation des savoirs qu'il pourrait en résulter (Auteur et al, 2011). Ces modalités de pilotages complémentaires et les principaux risques qui résulteraient de chacune, sont réunis dans le schéma suivant :

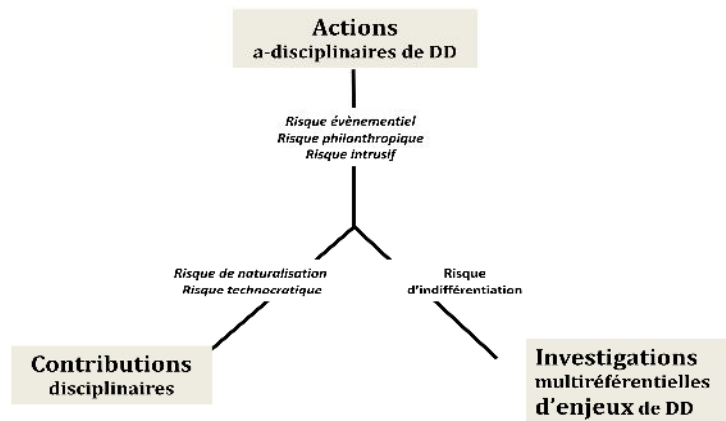


Figure 3 : Schéma des principes d'élaboration et d'analyse d'un curriculum possible d'EDD

La faisabilité d'un tel curriculum réside dans la complémentarité des « moments » (Lebeaume, 2000) d'éducation qu'il suggère, et son acceptabilité dans la pluralité

des postures politiques qu'il intègre. Il définit ainsi le curriculum possible de cette éducation.

L'expérimentation de nouveaux rapports sociaux ne peut se concevoir sans une mise en adéquation entre l'établissement scolaire comme lieu de vie et les formations qui s'y déroulent : car apprendre est aussi une question d'espace (Bugnard, 2009), de son organisation et de ce qui est mis à voir. Ainsi, ces expérimentations prennent-elles des formes institutionnelles variées tels les établissements en démarche de Développement Durable (E3D) et les expérimentations « article 34 »¹ en France, les EcoEcoles de la FEEE², les « écoles Brundtland » au Canada, les « Agendas 21 » scolaires ... Ces dispositifs affichent la volonté d'une implication/engagement des élèves au moyen d'un effet de diffusion en leur sein, puis en direction des familles et du territoire dans lequel s'inscrit l'établissement, à partir d'un groupe de pilotage qui organise et met en œuvre des actions éducatives choisies, en principe, dans le cadre d'une démocratie participative. C'est bien alors l'organisation, le fonctionnement, la relation de l'Ecole à son territoire, et aux familles qui se trouvent questionnés.

Reste cependant à clarifier la question de l'engagement dans un cadre scolaire.

2- Penser l'idée d'engagement

L'idée d'engagement est fondamentalement une idée plurielle, ce qu'illustre bien la diversité des termes auxquels elle renvoie en anglais (engagement ; accountability ; involvement).

Une première manière serait celle correspondant à la théorie de la « soumission librement consentie » (Joules et Beauvois 1998). Analysée de ce point de vue, une démarche de type « agenda 21 » peut être envisagée comme étant une succession d'étapes menées selon un processus de « pied dans la porte » (Joules et Beauvois 2002). Confrontés à des actions réelles, les élèves modifient progressivement leur représentation du monde et des autres (Lebatteux et Legardez, 2011).

L'engagement peut être pensé également du point de vue de l'« agir communicationnel » de Jürgen Habermas (1987). Il conduit à envisager l'engagement non comme un présent/absent mais comme constitué de différents niveaux ou degrés. Ainsi, sous l'angle des QSVE, le degré d'engagement des acteurs forme un continuum entre (Simonneaux, 2011) :

- la promotion des techno-sciences,
- l'apprentissage sur la construction des sciences,
- les procédures cognitives de haut niveau : évaluation des risques, raisonnement socio-scientifique, identification des incertitudes...,
- la pensée critique et la prise de décision
- l'activisme de la communauté éducative.

Dans l'activisme, il s'agit non plus seulement de préparer mais d'exhorter les élèves à ce qu'ils s'emparent réellement des questions actuelles et s'engagent dans l'action militante dans le cadre scolaire. Le postulat de départ est l'existence d'une dialectique entre un phénomène et sa représentation ; aussi, si des élèves

interviennent sur un phénomène donné, ils en modifient la représentation qu'ils en ont.

L'engagement peut enfin être pensé du point de vue de l'intentionnalité du sujet. Ainsi, pour le pragmatiste Hans Joas (1992), penser *l'agir humain* dans une perspective postmoderne revient à distinguer ce qui relève de l'intentionnalité, de la corporéité, de la socialité. Dans son ouvrage « La créativité de l'agir humain », cet auteur, en discutant les travaux d'Habermas, relie l'idée d'engagement à celle de créativité conçue comme un rapport au monde : celui de sa transformation. En effet, les actions du point de vue pragmatiste sont à double face. D'une part, elles sont tournées vers l'environnement, ici pour le transformer. D'autre part, elles sont tournées vers elles-mêmes dans un mouvement de réflexivité conduisant une transformation de soi. La créativité nécessaire à cette transformation peut être envisagée selon trois registres différenciés : celui de l'expression, celui de la production, celui de la révolution. Le premier caractérise la « créativité subjective ». Elle est celle de l'artiste par exemple. Le second caractérise la « créativité rationnelle » impliquée dans la production/fabrication d'un objet. Elle peut être celle de l'ingénieur. Le troisième caractérise la « créativité sociale ». Elle est celle des acteurs sociaux impliqués dans les transformations profondes provoquées par les situations de crise. Si les deux premiers registres de créativité font déjà l'objet d'apprentissage à l'Ecole, la conception d'une Ecole sanctuarisée entre en contradiction avec le troisième.

Pour Hans Joas (1992 p. 142) la créativité pleine est avant tout une « ouverture à de nouvelles façons d'agir ». Il rejoint en cela le noyau dur d'une conception pragmatiste de l'intelligence comme activité de l'esprit tel que l'entendait John Dewey : une capacité à se projeter vers des fins nouvelles et complexes, une expérience libérée des routines et des caprices. Rejoignant les analyses plus anciennes effectuées Abraham Maslow (1962, cité par Joas, 1992), c'est au final l'idée d'une créativité intégrée, c'est-à-dire intégrant l'être au monde et la rationalité que porte en lui l'agir humain et que propose Joas.

Ces trois manières de penser l'engagement ne sont pas antagonistes mais complémentaires. Toutefois, notre préférence est en faveur de la troisième car reconnaissant sans exclusive une diversité de rationalités, elle laisse la place pour une conception globale du sujet agissant. Elle est également compatible avec un principe philosophique d'une normativité sans norme, et par là même à une conception optimiste de l'humain opposable à une heuristique de la peur. Elle est en cela profondément démocratique et cohérente avec le projet d'éducation.

Pour autant, la volonté d'intégrer ces registres de créativités dans l'Ecole, est-elle si nouvelle que cela ? L'idée d'engagement recouvre largement l'idée de contrat éthique de responsabilité. Le principe de *responsabilité* partagée par tous induit la conception que tout individu fait partie intégrante d'une communauté plus large – l'humanité - dans laquelle il est amené à participer (Janner, 2010). Pour cet auteur, nous retrouvons là une conception de la démocratie, notamment au sens où le développe John Dewey (1916) lorsqu'il la définit comme le lieu où l'ensemble

des citoyens participe à la gestion et au contrôle de la vie de la communauté. L'école ne se réduit pas à adapter l'enfant à l'actuelle société des adultes, mais toujours elle devance et anticipe sur le devenir et le long terme pour faire vivre au présent les enjeux d'une action collective et collégiale nécessaire demain. C'est pourquoi John Dewey (1916) revendiquera la « *nécessité de modes d'enseignement plus fondamentaux et plus durables* » prenant en compte leur lien avec les notions de communauté et de communication. Selon lui, pour :

former une communauté ou une société, les hommes doivent avoir en commun les objectifs, les croyances, les aspirations, la connaissance – une compréhension commune- (...) On ne peut pas se transmettre ces notions comme on se passerait des briques (...) La communication qui permet la participation à une compréhension commune est celle qui assure les dispositions affectives et intellectuelles semblables, des façons semblables de réagir à ce que l'on attend et à ce qui est requis.

La construction de telles dispositions s'entend comme l'élaboration de possibilités d'agir, de réagir et d'appréhender un problème lorsque celui-ci se pose. Autrement dit, elle est moins « la » réponse unique que la possibilité dont chacun disposerait de processus d'actions.

Une volonté comparable se retrouve également dans le projet éducatif de Célestin Freinet (Janner, 2010). Celui-ci, écrivait dès 1940 ³ :

L'effort pédagogique que nous poursuivons suppose une certaine conception sociale du devenir humain : c'est notre conception républicaine et démocratique qui attend de l'école ... qu'elle forme des hommes susceptibles de penser librement, et d'agir harmonieusement, au sein de la communauté, capables de défendre les libertés conquises, sachant obéir mais aptes aussi à participer intelligemment à la chose publique.

L'idée de participation intelligente comme modalité d'acquisition de compétences sociales rejoint ainsi celle d'une créativité sociale incorporable par la pratique sociale dont nous nous faisons l'écho ci-dessus.

Reprenons l'idée de dispositions chère aux pédagogues et que Joas désigne quand à lui sous le terme de tendances profondes des individus. Cette idée a été conceptualisée dans la période contemporaine par les travaux de Pierre Bourdieu (1980 ; 2001) au travers de l'idée d'*habitus*. L'*habitus*, ou *ensemble de dispositions*, se construit en strates successives au cours du parcours éducatif vécu par l'individu. Il oriente les attitudes, choix et décisions et est source de reproduction sociale mais aussi de créativité.

Emmanuel Bourdieu (1998), inscrit quant à lui l'idée de *disposition* dans la filiation de la philosophie pragmatique américaine. Il en fait le cœur de sa théorie de l'action. Pour lui, avoir acquis une *disposition* c'est être enclin à agir régulièrement de telle ou telle manière dans telle ou telle circonstance. Il s'agit d'une relation non purement intellectuelle à l'action, pour laquelle (p. 280) :

Nos croyances ne sont pas les libres choix d'un pur esprit raisonnable et raisonnant, mais fonctionnent comme des dispositions, acquises par la force de l'habitude, et qui nous inclinent à agir autant qu'à penser.

L'idée de disposition associe donc attitude et habitude, capacités et compétences, en particulier de volition, de coopération, d'engagement. Mais surtout dans cette acception, les dispositions peuvent faire l'objet d'un apprentissage systématique et organisé. La stratégie adoptée, dans une perspective de promotion d'une démocratie délibérative et participative, peut alors consister à favoriser chez les élèves l'incorporation d'attitudes proactives, l'appropriation de concepts mobilisateurs, et des compétences d'actions, progressivement régulés par des savoirs prospectifs et parfois explicatifs (Auteur et al, 2011).

Elle inclut ainsi une dimension relevant de l'ordre des croyances, des convictions de l'individu, notamment dans ce contexte celles qui concernent le progrès social, scientifique et technique. Or le DD nous invite à questionner l'idée même de progrès : il présuppose une rupture relative à la modernité, ce qui signifie un renoncement à l'idéologie du progrès et à la toute-puissance de la raison, soit l'entrée dans la postmodernité. Jean-Claude Pourtois et Huguette Desmet (1997) considèrent *a minima* que l'éducation postmoderne à l'Ecole doit privilégier un processus de discussion critique entre les acteurs d'une situation en vue de fonder des prises de position contextuellement adaptées. Il s'agit à présent d'apprendre à négocier pour participer à la transformation des réalités sociales posant problèmes. L'éducation ainsi proposée se veut globale et concerne tant les dimensions sociales, affectives que cognitives.

« Créativité sociale et intégrée » et « dispositions » déclinent ainsi l'idée d'engagement et la rende pensable dans une perspective d'éducation. Elles ne sont pas sans rappeler ce que les anglo-américains dénomment *empowerment*.

3- Vers des élèves « auteurs »

Les formes de l'engagement caractérisées ci-dessus, conjuguées à l'idée de responsabilité peuvent renvoyer à l'idée d'élève « auteur » proposée par Jacques Ardoino (1988). Pour cet auteur les distinctions intersubjectives peuvent correspondre aux catégories agent-acteur-auteur. Etre agent c'est être un rouage dans une institution. L'acteur a de l'initiative et interprète son monde, mais seul l'auteur crée sa propre histoire. Depuis lors de nombreux auteurs ont repris le concept à leur compte (Pourtois et Desmet, 1997 ; Jickling et Wals, 2008).

Mais c'est résolument dans l'action collective que l'individu peut répondre à un principe de responsabilité, dans une perspective citoyenne ce qui implique intersubjectivité, hétérogénéité, complexité, incertitude. En effet, comme le souligne J. Ardoino (1993), nous sommes entrés dans l'âge de la complexité : il ne s'agit plus d'expliquer mais de comprendre. Prendre en charge la complexité, c'est reconnaître l'hétérogénéité des problématiques nécessitant une multiréférentialité de la démarche (Simonneaux et al, 2009) et l'incertitude comme principe de connaissance.

Cela implique également renoncement au fatalisme social : ce sont bien les décisions et les actions individuelles conjuguées avec celles des autres, qui seront la source du changement. Mais elle implique également de reconnaître l'existence de conflits d'intérêt potentiels, et d'identifier les contraintes. Le rapport à l'autre dans ce contexte est primordial : seule l'action collective permet une transformation individuelle et sociétale.

4- Disposer d'un modèle opérationnel de l'engagement

Comment rendre opératoire cette idée d'auteur ? La centration sur des actions participatives pose des questions fortes en termes de cognition, de descriptibilité nécessaire à la fois aux acteurs de l'action pour sa remédiation et au chercheur pour sa capacité à effectuer l'analyse, et de réflexivité (Theureau, 2004) comme élément intrinsèque au développement éducatif. L'hypothèse de la « cognition située » et « distribuée » fournit ainsi un cadre théorique pour lequel la cognition se situe à l'interface entre le sujet apprenant et son environnement y compris les autres. L'environnement exerce ainsi une fonction de ressource et de contrainte, ou d'usage (affordance). Rendre compte d'un « auteur » agissant nécessite de disposer d'indicateurs capable de rendre compte de l'état interne de la personne, de l'environnement ressource/contrainte dans le quel il agit, et des modes de coopération qui permettent au collectif de s'engager dans l'action.

Partant du constat d'un manque de travaux portant sur le niveau micro des projets éducatifs de DD (Auteur et al, 2010), c'est résolument vers la recherche d'indicateurs des effets éducatifs de l'action, de l'action elle-même et de l'engagement des acteurs que nous avons orienté nos travaux. Nous avons d'ores et déjà recensé et validé empiriquement un certain nombre d'items constituant un socle vers l'élaboration d'indicateurs qualitatifs de l'éducation (Auteur et al, 2010). Restait à préciser la relation entre ces items et les déterminants de l'engagement collectif dans une action de DD pour établir des indicateurs dont la confrontation empirique à leur usage permet d'évaluer la pertinence et l'efficacité. Pour ce faire, il y a besoin de disposer d'un schéma théorique de l'engagement dans l'action collective.

4-1 Etayage empirique

Quatre projets d'éducation au développement durable ont été suivis au primaire et au second degré (Zone urbaine, Zone urbaine difficile et zone semi-rurale) de l'enseignement général et obligatoire. Nous avons choisi de nous placer dans les trois niveaux de l'enseignement général et obligatoire, dans une perspective de parcours qui caractérise une approche curriculaire: le troisième niveau de l'école primaire, le premier cycle du secondaire, le premier niveau de l'enseignement secondaire supérieur, dans l'actuel cadre institutionnel.

La technique utilisée avec les élèves est celle d'un entretien semi-directif qui suit un guide adapté en fonction du niveau de la classe et le moment de la collecte des données. L'entretien est collectif avec les plus jeunes et individuel avec les plus âgés. L'analyse de contenu du discours des élèves nous a permis de déterminer des ensembles d'item. Ainsi, ont été pris en compte, le rapport à l'action, qui est au

cœur de la stratégie établie par notre travail, la relation à l'autre et l'implication dans le tissu social, la relation au monde.

D'autre part des entretiens d'explicitations et d'auto confrontation à des traces (Theureau, 2010) d'activités ont été effectués avec les enseignants porteurs des projets. Ils ont nécessité le recueil systématique des traces et interactions. Ces travaux empiriques ont été communiqués en colloques (Auteur et al, 2010, 2011, 2012).

4-2 Identification des paramètres

Mettre en œuvre des Actions Educatives au DD (AEDD) nécessite de la part des acteurs des formes de coordination, elles-mêmes déterminées par leur engagement des acteurs. Celui-ci résulte de la mobilisation spécifique d'appuis externes et internes aux sujets, de manière consciente et inconsciente. Leur inventaire et leur paramétrage (Dodier, 1993) est un préalable nécessaire à toute recherche sur cette question. Cependant ces appuis peuvent devenir obstacles selon les régimes de coordination souhaités ou souhaitables : les régimes de coordinations sont en effet orientés par les missions institutionnellement prescrites ou auto-prescrites par les acteurs eux-mêmes.

Les appuis internes au sujet agissant existent sous forme de capacités déjà là mais soumises à transformation par réflexivité. Nous sommes partis du présupposé que toute expérience vécue par un individu développe chez lui des « dispositions ». Ces dispositions forment le socle qui détermine les intentions, les choix, les décisions et la manière d'agir des individus. Mais les dispositions ne sont pas des observables. En complément de cette idée, nous avons mobilisé les distinctions apportées par Hans Joas. Pour celui-ci, s'inscrivant dans une conception phénoménologique du monde, penser *l'agir humain* revient à distinguer ce qui relève de l'« intentionnalité » du sujet, comportant elle-même des dimensions cognitive, affective, éthique, et les croyances du sujet, de la « corporéité », de la « socialité », qui eux sont des observables. Ces trois paramètres, critériés par l'auteur lui-même, sont quand à eux accessibles à l'observation, notamment au moyen du recueil et analyse des discours.

Les appuis externes à l'engagement du sujet sont liés à la situation, à ses conditions de réalisation matérielles et institutionnelles. Dans le cas des AEDD, il s'agit des effets de contextes territoriaux, institutionnels et médiatiques (expositions, associations locales ...). Mais au-delà des appuis, ces contextes influent l'ensemble de la situation par le biais des répercussions qu'ils ont sur l'identité des acteurs eux-mêmes.

Il est également nécessaire de caractériser les régimes de coordinations entre ces acteurs. Ces régimes sont dépendants des appuis externes, les ressources et contraintes, et des appuis internes au sujet agissant. Dès lors, deux formes ou régimes extrêmes sont possibles. Si les formes de coordination entre enseignants ont fait l'objet d'études récentes (Grangeat et Coquidé, 2010), les AEDD nécessitent quant à elles l'implication de l'ensemble des parties prenantes de

l'action de DD entreprise (Auteur et al, 2010). Une correspondance terme à terme peut être établie.

La première forme est minimaliste. Elle nécessite seulement une intercompréhension instantanée et dépendante de la situation. Dans le cas de l'EDD, elle correspond à la modalité de l' « enseignement de », notamment celle de la co-disciplinarité, soit une *forme additive* de (Grangeat et Coquidé, 2010)

La seconde est maximaliste. Elle repose sur le partage de jugement à valeurs universelles et nécessite des jugements partagés, des délibérations, des arguments, des retours sur soi explicités par le langage. Cette forme, qualifiée de *co-actives* (idem, 2010), repose sur deux compétences des acteurs : leur capacité à s'engager dans des coordinations et leur capacité à s'adapter aux changements. Non spontanées, elle nécessite un apprentissage spécifique. Elle correspond aux figures d'une « *communauté apprenante* » (Kalubi, 2005), et « *de recherche* ». (Lipman, 1995). Entre ces formes l'éventail des figures éducatives est possible. Ces formes intermédiaires sont qualifiées de *complétives* (Grangeat et Coquidé, 2010).

Le tableau ci-dessous résume les formes de coordination possible et établit la correspondance avec les modalités d'AEDD.

Formes de collaboration et de coordination	Entre enseignants	AEDD Entre parties prenantes (Y compris les élèves pilotes)
	Additive	Juxtaposition des interventions (Equipe enseignante stricto sensu)
	Complétive	Communauté de pratique
	Co-active	Communauté apprenante et de recherche (équipe éducative) Communauté apprenante et de recherche (ensemble des parties prenantes)

Tableau 1 : formes possibles de coordination entre acteurs

4-3 Un schéma de l'engagement

Le schéma proposé ci-dessous est adapté d'un modèle élaboré par Godin (1991) à partir des travaux effectués en psychosociologie à propos de l'éducation à la santé et réélabore au moyen des références pragmatistes. En effet, contrairement aux travaux de Godin, la visée ici n'est pas un seulement un changement comportemental mais bien l'engagement des acteurs dans une action collective.

Ce schéma devrait permettre non seulement d'élaborer les indicateurs pertinents mais également d'analyser ou de proposer des actions éducatives ou de formations ciblées en fonction de l'état initial des acteurs concernés. Les travaux en cours permettent progressivement de le valider et de le rendre opérationnel. La figure ci-dessous reprend l'ensemble des éléments. Privilégiant le rôle social de l'individu, celui-ci apparaît sous le terme de « Personne ».

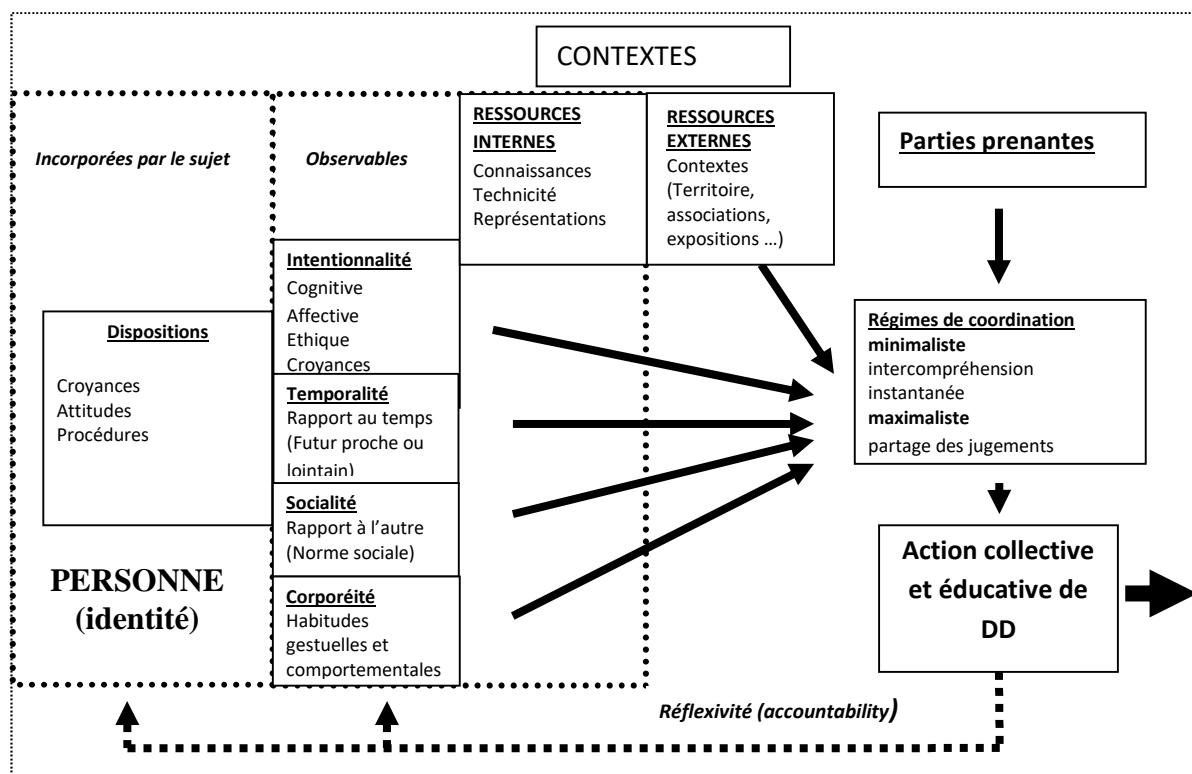


Fig. 4 : paramètres de l'engagement

5- Développer des outils d'analyse et d'intelligibilité

Le recours à ce schéma nous a permis de distinguer les indicateurs de ressources des indicateurs de l'engagement dans l'action (Auteur et al, 2011):

- Indicateurs des ressources internes du sujet
 - le rapport au savoir (*comme élément de la culture, comme outil pour l'analyse, comme support pour l'action*)
 - la pensée complexe et multiréférentielle (*opinion simple, opinion élaborée, opinion raisonnée*)
 - le rapport à la nature (*sujet, ressource, projet*)
 - le rapport aux sciences et techniques (*rejet, comme solution (soutenabilité faible), participe au questionnement et aux solutions (soutenabilité forte)*)
 - l'appropriation d'un esprit de solidarité (ou empathie) (*élargie aux non-humains et aux générations futures ou être au monde*)

- Indicateurs d'intentionnalité

- l'appropriation des enjeux du DD (*convaincu actif, convaincu réflexif, responsable*)
- l'acceptabilité de l'EDD à l'Ecole (*rejet, indifférence, adhésion*)
- l'acceptation des contraintes (*inhibitrices, acceptées*)
- le mode de participation au projet (*exécutant, participation aux échanges, participation à l'élaboration du projet ou créativité sociale*)
- le niveau d'implication dans l'action (*passivité, impatience d'agir non raisonnée, désir d'action collective, dans l'action raisonnée*)

- Indicateurs de temporalité

- la temporalité de l'action envisagée (*immédiate, différée, reportée sur les autres générations*)
- la perception de la vulnérabilité (*catastrophisme naïf, catastrophisme éclairé*)

Indicateurs de socialité

- le rapport à l'Autre (*l'autre comme appui, l'autre comme obstacle*)
- la capacité à effectuer des transferts (*famille, territoire de proximité, mondialité*)

- Indicateurs de corporéité

- Indicateurs directes (*gestes et comportements effectifs observés*)
- Indicateurs indirectes (*effets induits sur consommations, productions de déchets, usages de dispositifs ou tableaux de bords...*)

Mais, loin de vouloir élaborer un tableau de bord technocratique, c'est davantage le besoin de disposer pour la recherche et pour les acteurs de terrain d'un véritable indice des dynamiques éducatives à l'œuvre chez les élèves vivant ces AEDD qui a fait l'objet de nos travaux. Ainsi, peut-on distinguer chez les élèves, l'«agent» qui subit avec plus ou moins de bonne volonté le système scolaire et pour lequel l'EDD est une affaire scolaire comme une autre, le «spectateur» qui se trouve sur le côté intellectuel de l'affaire, l'«activiste» soucieux d'agir en faveur du DD et qui néglige toute perspective critique et réflexive, l'«auteur», qui combine en harmonie le faire et le dire, l'action et la réflexion. Ce profil correspond au développement attendu de l'élève. Les critères identifiés pour chacun des indicateurs permettent de suivre l'évolution et les dynamiques à l'œuvre chez les élèves. Ils fournissent ainsi les bases d'un indicateur synthétique, ou indice, qui vise à rendre opératoire et non incantatoire l'idée d'auteur.

Mais il y a besoin également de pouvoir rendre compte des modes de coordinations entre acteurs. Comme nous l'avons précisé plus haut les dynamiques favorables sont celles permettant l'établissement d'une véritable communauté et non la simple juxtaposition des interventions éducatives. La forme la plus élaborée est celle de la communauté apprenante et de recherche. Pour Kalubi (2006) ou Paquay (2005) il y a formation d'une communauté apprenante si les parties prenantes : débattent des valeurs, des enjeux et prennent conscience des **enjeux sociétaux** des pratiques quotidiennes ; réalisent des projets et résolvent des problèmes focalisés sur l'organisation des conditions d'apprentissage ; analysent

les situations complexes, débattent des dilemmes éthiques, font face aux imprévus, gèrent les contradictions ; collaborent efficacement, gèrent les conflits et établissent des partenariats; régulent les situations et s'auto-évaluent avec authenticité ; développent une identité professionnelle forte et un sentiment de pouvoir sur l'évolution des choses (empowerment) à travers la réalisation individuelle et collective de projets.

Enfin, la communauté ainsi constituée prend toute sa plénitude au sein d'une « organisation apprenante ». Celle-ci se caractérise par (Gather-Thürler, 2000) : le Partage de normes et de valeur ; la Focalisation sur les apprentissages des élèves ; une dé-privatisation des pratiques ; une collaboration outils matériel ; un dialogue réflexif de l'équipe.

C'est ainsi que se dessine progressivement une Ecole intégrée dans son territoire qui assume sa Responsabilité Sociétale, que l'idée mobilisatrice de DD pousse à revisiter et clarifier.

6- Conclusion

Une éducation à l'environnement, à la soutenabilité, et/ou au DD est une éducation au politique. Elle bouleverse les coutumes de l'Ecole ou du moins dans ses manifestations les plus récentes et admises : celle d'une institution dédiée à la transmission du savoir et à la rationalité. Comment incorporer un tel projet dans le cadre de l'école générale et obligatoire. Si en conformité avec les différentes préconisations nationales et internationales nous retenons la stratégie de l'action effective et donc de l'apprentissage par la pratique sociale une voie est possible : celle qui s'appuie avant tout sur le besoin de relation exprimée par les générations actuelles. Ces éducations sont donc l'occasion d'une mise en correspondance de l'Ecole avec l'évolution de la société. Mais plus profondément encore, l'urgence de la situation environnementale et sociale planétaire, appelle à un devoir être prenant la forme de l'engagement avec en visée la transformation sociétale et de soi. L'analyse de l'engagement effectuée dans un cadre pragmatiste permet de dégager des éléments de rationalisation rendant possible et acceptable son incorporation scolaire. Pour autant, en réponse à un besoin d'éducation globale, cette perspective ne peut réduire le recours à la seule rationalité et celle-ci à sa seule dimension scientifique ou académique mais fait place à sa dimension éthique, profane et à l'apprentissage démocratique. Les missions de participation et de préparation des élèves au monde actuel et incertain à venir deviennent ainsi possibles car acceptables.

Notes

1 Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole du 23 avril 2005 prévoyant dans son article 34 (codifié à l'article L.401-1 du code de l'éducation) un droit à expérimenter dans les écoles, les collèges et les lycées.

2 Fédération Européenne d'Education à l'Environnement

3 Freinet, C. (1940). *Educateur*, n°10, 15 février 1940, texte censuré par les autorités de Vichy, cité par P. Boumard (1996). *Célestin Freinet*. Paris : PUF, p. 112 et reproblématisé pour l'EDD par Martine Janner, AREF 2010.

Bibliographie

Auteur et al (2010) ; Auteur et al (2011) ; Auteur et al (2012)

Ardoino, J., (1988). *Vers la multiréférentialité, Perspectives de l'analyse institutionnelle*. Paris: Méridiens-Klinksieck.

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Analyses et Pratiques de formation*, 25/26, 15-34

Bourdieu, E. (1998). *Savoir Faire : Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*. Paris : Seuil.

Bourdieu, P (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.

Brégeon, J. (2008). *Rapport du groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement* [http://media.education.gouv.fr/file/2008/27/0/Strategie_pour_1_EDD_23270.pdf]

Bugnard, P.-Ph. (2009). Du savoir montré au savoir utilisé, comment l'espace induit les apprentissages [en ligne] in *La bibliothèque, lieu de formation ?*, 9es Rencontres Formist, 18 juin 2009, école nationale des sciences de l'information et des bibliothèques, Lyon-Villeurbanne. Format PDF. Disponible sur : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notice-40667>.

Delors, J. (dir.) (1998). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris : UNESCO (éd. 1999)

Dewey, J. (1916, 1990 trad. française). *Démocratie et éducation*. Paris : A. Colin.

Dewey J. (1927, 2003 trad. française). *Le public et ses problèmes*. Publications de l'université de Pau : Farrago/Editions Léo Scheer.

Dodier, N. (1993). Les appuis conventionnels de l'action, Eléments de pragmatique sociologique. *Réseaux*, 62, 63-85.

Forquin, J.-C. (2003). La critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 143, 113-139.

Gather-Thürler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.

Godin, G. (1991). L'éducation pour la santé : les fondements psychosociaux de la définition des messages éducatifs. *Sciences Sociales et Santé*, vol. IX, 1, 67-94.

Grangeat, M. et Coquidé, M. (2010). Symposium long « *Le travail collectif enseignant : pratiques, modélisations, effets* dans le cadre européen S-TEAM, les démarches d'investigations ». Colloque AREF, Genève, 13-16 septembre 2010.

Habermas, J. (1983). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard (1987, trad.).

Janner-Raimondi M., 2010, « Education au développement durable : vers une communauté apprenante, de recherche et de pratique », in J.-M. Lange symposium *Stratégie de l'action en éducation au développement durable : des enjeux ... mais quels appuis et obstacles ?* Colloque AREF, Genève, 13-16 septembre 2010.

- Jickling, B. & Wals, A.E.J. (2008). Globalization and environmental education : looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 1(40), 1-21.
- Joas, H. (1992). *La créativité de l'agir*. Paris : éd. du Cerf (1999, trad.).
- Joule, R.V., & Beauvois, J.L. (1998). *La soumission librement consentie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 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
- Lebatteux et Legardez (2011) Lebatteux, N., & Legardez, A. (2011). Rapport aux savoirs sur le développement durable en contexte scolaire : obstacles à la mise en œuvre d'un agenda 21 en France. *Revue HEP, Education au développement durable, Ecole et formation des enseignants : enjeux, stratégies et pistes*, 13, 179-199.
- Lebeaume, J. (2000). Jeux d'étiquettes, jeux de kim, jeux de familles, puzzles ou devinettes à l'école. Découverte du monde, sciences et technologie aux cycles II et III. *Aster*, 31, 197-215
- Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- Martinand, J.-L. (2003). L'éducation technologique à l'école moyenne en France : problèmes de didactique curriculaire. In *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 3, 1, 101-116.
- 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.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1997) *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF (2002, 3^e ed)..
- Rosanvallon, P. (2011). *La société des égaux*, Paris, Seuil.
- Ross, A., (2000). *Curriculum : construction and Critique*. London and New York, Routledge Falmer.
- Sauvé, L. (2011) La prescription du développement durable en éducation : la troublante histoire d'une invasion barbare. In Barbara Bader et Lucie Sauvé *Education, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique* (pp 17-45). Montréal : Les presses de l'université Laval.
- Simonneaux, J. (2011). Les controverses sur le développement durable à l'épreuve d'une perspective éducative. In Barbara Bader et Lucie Sauvé *Education, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique* (pp 251-293). Montréal : Les presses de l'université Laval.
- Simonneaux, J. (2011). Légitimité des savoirs et des expertises en vue d'une éducation postnormale, l'exemple du développement durable. In Alain Legardez et Laurence Simonneaux *Développement durable et autres questions d'actualité, questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (pp 367-385). Dijon : éduagri éditions.
- Simonneaux, J., Lange, J.-M., Girault, Y., Victor, P., Fortin-Debart, C. & Simonneaux, L. (2009). Multiréférentialité et rationalité dans les « éducations à... ». In P. Matagne (dir) *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire* (pp. 103-118). Paris : L'Harmattan. Vol 2.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, 2, 287-322. DOI : 10.3917/rac.010.0287

Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *@ctivités*, 1 (2), 11-25. <http://www.activites.org/v1n2/theureau.pdf>