

DES « ÉDUCTIONS À » À L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE : UN CHANGEMENT EN PROFONDEUR DE L'ENSEIGNEMENT ?

Arnaud DIEMER* & Christel MARQUAT*

**ESPE Clermont-Auvergne, UBP, ACTé, OR2D / diemera@aol.com / christel.marquat@gmail.com*

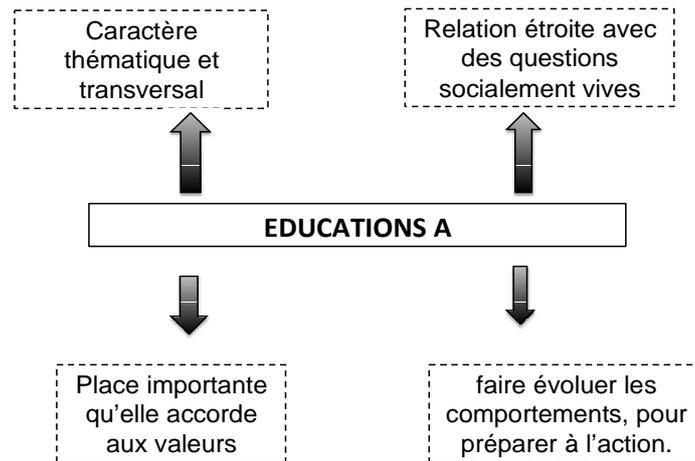
Résumé

Les « éducations à » font aujourd'hui partie de notre système éducatif. Leur émergence témoigne même d'un certain dynamisme pédagogique, on peut citer l'éducation relative à l'environnement, l'éducation au développement durable, l'éducation aux médias, l'éducation à la solidarité internationale, l'éducation à la santé... Les « éducations à » possèdent quatre traits qui les différencient de l'enseignement classique : leur caractère thématique, non disciplinaire et « transversal » ; leur relation étroite avec des questions socialement vives ; la place importante qu'elles accordent aux valeurs ; et leur objectif de faire évoluer les comportements, pour préparer à l'action.

Mots-clés : compétences, développement durable, éducation à, interdisciplinarité, savoirs

Depuis quelques années, les « éducations à » ont fait leur entrée dans notre système éducatif. Ce phénomène a pris une telle ampleur, en France comme en Europe, que la liste ne cesse de s'allonger au gré des incursions dans l'inter ou la transdisciplinarité. Sans être exhaustif, citons l'éducation à l'environnement, l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la solidarité internationale, l'éducation aux médias et à l'information, l'éducation au développement durable, l'éducation au patrimoine... Comment expliquer un tel engouement ? S'agit-il d'un phénomène de mode ou faut-il y voir une réelle volonté de transformer notre système éducatif ? Joël Lebeaume (2004), Jean-Marc Lange et Patricia Victor (2006), Jean Simonneaux (2006), Alain Legardez et Yves Alpe (2013), Jean-Marc Lange (2015) n'hésitent pas à opposer ces « éducations à » aux enseignements traditionnels. À la différence de ces derniers qui renvoient à des contenus disciplinaires cloisonnés (les savoirs scientifiques y sont stabilisés) et placent l'enseignant au cœur de la transmission des connaissances, les « éducations à » s'appuient sur les savoirs des différents acteurs de l'éducation formelle-informelle (Jourdan 2010), se proposent de construire un modèle de compétences sociales et éthiques (Mullet 2015), ont recours à une approche transdisciplinaire (Diemer 2014) et ambitionnent une pédagogie critique et engagée dans l'action (Diemer, Marquat 2014 ; Diemer 2015). A. Legardez et Y. Alpe (2013) ont précisé les quatre traits importants dans cette prise de distance avec l'enseignement classique : leur caractère thématique, non disciplinaire et « transversal » (selon la terminologie du Ministère de l'Éducation nationale), leur relation étroite avec des questions socialement vives, la place importante qu'elles accordent aux valeurs, et leur objectif de faire évoluer les comportements, pour préparer à l'action.

Figure 1 : les 4 traits des « éducations à »



Cette floraison des « éducations à » interpelle notre rapport à l’enseignement et à l’éducation², elle constitue un réel défi pour les institutions chargées de la formation des enseignants. Dans ce qui suit, nous nous proposons de revenir successivement sur les quatre caractéristiques des « éducations à » afin d’en cerner les véritables enjeux pour notre système éducatif. Nous centrerons plus précisément notre étude sur l’une d’entre elles, l’éducation au développement durable (EDD). En effet, en l’espace d’une décennie, cette dernière est parvenue à s’imposer dans le paysage éducatif au point de générer une profusion de textes officiels qui recommandent sa mise en place. Au niveau international, l’UNESCO rappelle que l’EDD

consiste à intégrer dans l’enseignement et l’apprentissage les thèmes clés du développement durable, comme le changement climatique, la prévention des risques naturels, la biodiversité, la réduction de la pauvreté ou la consommation durable. Elle implique l’adoption de méthodes participatives pédagogiques visant à motiver et autonomiser les apprenants, pour qu’ils modifient leurs comportements et deviennent les acteurs du développement durable. C’est pourquoi l’éducation pour le développement durable favorise l’acquisition de compétences permettant

² Selon le Larousse, *Enseigner*, c’est faire apprendre une science, un art, une discipline à quelqu’un, le lui expliquer en lui donnant des cours, des leçons. C’est transmettre un savoir de type scolaire ou non. Rendre compétent dans un domaine déterminé. *Éduquer*, c’est former quelqu’un en développant et en épanouissant sa personnalité. Développer une aptitude par des exercices appropriés. Développer chez quelqu’un certaines aptitudes, certaines connaissances, une forme de culture (cf. Pellaud 2013).

aux apprenants de développer leur esprit critique, d'imaginer des scénarios prospectifs et de prendre des décisions communes (2005 : 35).

Selon l'UNESCO, l'éducation pour le développement durable impliquerait ni plus ni moins un changement en profondeur de l'enseignement tel qu'il est généralement pratiqué aujourd'hui.

En France, le Ministère de l'Éducation nationale précise qu'il s'agit de « comprendre les enjeux du développement durable pour agir en citoyen responsable » et ajoute que « la finalité de l'éducation au développement durable est de donner au futur citoyen les moyens de faire des choix » (Circulaire de 2011).

1. Les « éducations à » sont a-disciplinaires, thématiques et transversales

Les « éducations à » revendiquent le décloisonnement et la transdisciplinarité. En effet, elles nécessitent la mobilisation de connaissances variées et leur mise en relation pour appréhender les problèmes dans leur complexité. Il s'agit ni plus ni moins que de reconnecter des disciplines longtemps découpées en classes et en sous-classes (Bodin, Diemer, Figuière 2014).

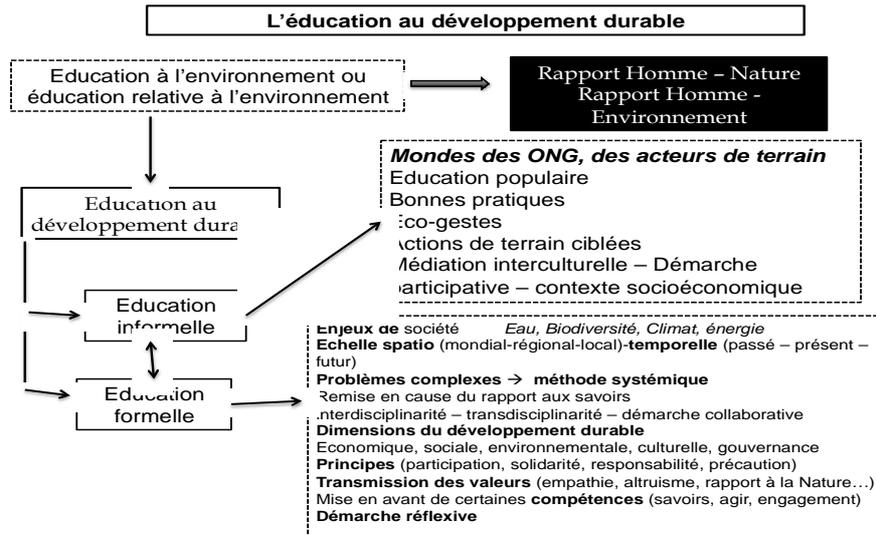
La pluridisciplinarité, première étape vers la transdisciplinarité, correspond à la juxtaposition, a priori complémentaire, des travaux de plusieurs disciplines (économie, sociologie, psychologie, écologie, biologie, physique...) portant sur un même objet mais sans effort de confrontation des savoirs, d'enrichissement mutuel donc d'intégration réelle. Dans une telle démarche, l'inconvénient réside dans l'absence de construction partagée vers une forme de connaissance commune. L'interdisciplinarité est un pas de plus vers une connaissance scientifique partagée car elle se présente comme un processus dans lequel on tente de développer une capacité d'analyse et de synthèse à partir des perspectives de plusieurs disciplines. Il s'agit alors de traiter une problématique dans son ensemble, en identifiant et en intégrant toutes les relations entre les différents éléments imbriqués. Son talon d'Achille réside cependant dans son incapacité à saisir les problèmes complexes et les savoirs non stabilisés. La transdisciplinarité parcourt les sciences. Elle consiste à rassembler les savoirs au-delà des disciplines (Resweber 2000). Il ne s'agit ni d'étudier un objet d'une seule et même discipline par plusieurs disciplines à la fois, ni de transférer des méthodes d'une discipline à l'autre, mais bien d'être à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au-delà de toute discipline (Nicolescu 1996). La transdisciplinarité est censée construire

ses propres contenus et méthodes afin de permettre de saisir une réalité multidimensionnelle, structurée à de multiples niveaux (Diemer 2014). Elle prend les traits d'un paradigme cognitif dont la mission principale serait d'établir des ponts entre les disciplines (Piaget 1972). Ces lieux de passage n'ont rien d'un long fleuve tranquille, ils poussent en effet chaque discipline dans ses retranchements, bousculent de manière virulente l'ordre des choses et focalisent l'attention sur les interactions.

Si les « éducations à » appellent de leurs vœux une démarche transdisciplinaire, elles ne renoncent pas pour autant à mobiliser les connaissances disciplinaires. Ainsi, même si la question des savoirs est périphérique à l'objectif, les capacités disciplinaires sont fondamentales pour développer des capacités de réflexion critique sur ses pratiques sociales. Une culture scientifique disciplinaire est donc un socle essentiel à l'analyse des faits et contrairement à ce que laisse entendre Alain Beitone (2014), le positionnement des « éducations à » ne consiste pas à « *contester la démarche scientifique* », mais bien à compléter la théorie du fait général par une approche des faits particuliers (Diemer 2013), à associer à l'observation des faits des jugements de valeurs (les récents travaux en psychologie vont d'ailleurs dans ce sens).

Les « éducations à » et tout particulièrement l'Éducation au développement durable nécessitent la création d'un cadre conceptuel permettant de lire et de comprendre les phénomènes qui traversent le monde. Dans son rapport *Décennie des Nations Unies pour l'Éducation en vue du Développement durable* (2005-2014), l'UNESCO a précisé les contours de ce cadre : « L'Éducation au développement durable est interdisciplinaire. L'EDD n'est l'apanage d'aucune discipline, mais toutes les disciplines peuvent contribuer à l'EDD » (2005 : 36). En France, le rapport Bregeon (2008) est venu confirmer cette position : « l'éducation au développement durable ne constitue pas une discipline. Elle demande l'intégration dans les processus pédagogiques existants, elle invite à des actions en partenariat et appelle à des approches variées, ainsi qu'à l'innovation pédagogique ».

Figure 2 : Positionnement de l'éducation au développement durable



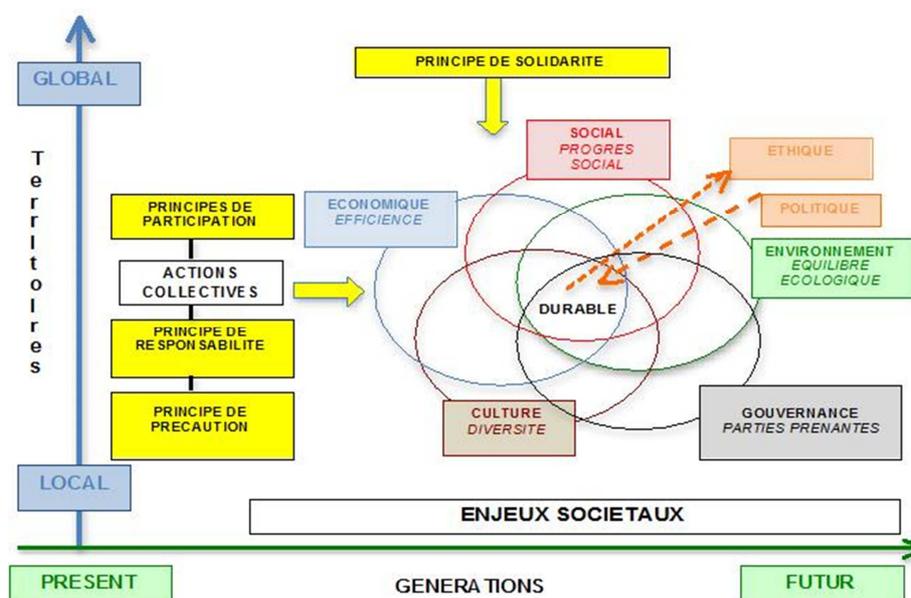
2. Les « éducations à » sont en relation étroite avec des questions socialement vives

La production des connaissances scientifiques est soumise à des rapports de force et de sens, selon la théorie des champs de Bourdieu (1979). Ainsi, plus la science sera rigoureuse, plus son objectivation sera juste et ses effets appropriés. Les interactions étroites du monde de la science avec ceux de la politique et des médias, qui n'obéissent cependant pas aux mêmes règles, créent des pressions fortes qui engendrent des prises de positions en dehors de toute rigueur scientifique. Or, en agissant sur la connaissance que les individus ont du monde, on peut, selon Pierre Bourdieu, agir sur le monde social (1980). L'enseignant est donc confronté à une double difficulté : d'une part, il doit s'extraire des querelles et des compromis politiques auxquels sont soumis les scientifiques et qui dénaturent la théorie du fait général, d'autre part, il doit adapter sa pratique afin de développer chez les formés des compétences nécessaires à leur construction citoyenne, en particulier une autonomie d'analyse qui les incite à agir de manière critique et responsable. C'est le cas des domaines scientifiques exposés aux médias qui rentrent dans les programmes de l'éducation nationale comme la question de l'énergie et du climat ou la production d'OGM. Ces derniers sont soumis à des tensions émotionnelles et à des prises de positions fortes qui nécessitent un enseignement adapté. Ces domaines appelés par certains *controverses*

(Latour 1989 ; Albe 2011 ; Diemer, Marquat, Rafaitin 2014) et par d'autres *questions socialement vives* (Legardez, Simonneaux 2006, 2011) font l'objet de recherches et sont à l'origine du développement de pratiques pédagogiques innovantes. Selon Raynaud (2003 : 8), « une controverse scientifique se caractérise par la division persistante et publique de plusieurs membres d'une communauté scientifique, coalisés ou non, qui soutiennent des arguments contradictoires dans l'interprétation d'un phénomène donné ». Selon Legardez et Simonneaux (2011 : 16), une *question socialement vive* possède les caractéristiques suivantes : *elle est vive dans la société* - une telle question interpelle les pratiques sociales des acteurs et renvoie à leurs représentations sociales ; elle est considérée comme un enjeu pour la société et suscite des débats (des disputes, des conflits), elle fait l'objet d'un traitement médiatique ; *elle est vive dans les savoirs de référence* : elle suscite des débats (controverses) entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre experts de champs professionnels ; les controverses peuvent être sujets à des oppositions de paradigmes (exemple du traitement des inégalités selon la justice redistributive ou commutative) ; *elle est vive dans les savoirs scolaires* (voire universitaires). Les controverses peuvent apparaître au sein de savoirs institutionnels (programmes) et de savoirs intermédiaires (manuels). Les enseignants y sont directement confrontés.

Enseigner la controverse scientifique, c'est aborder la question de la rationalité scientifique dans un contexte sociétal mouvant et tendu qui remet en cause les savoirs et crée l'incertitude. L'enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) et celui des Sciences Economiques et Sociales (SES) sont particulièrement exposés à la question de la controverse puisque ces disciplines doivent aborder des questions aussi vives que le genre, le réchauffement climatique, les organismes génétiquement modifiés, la protection sociale, les inégalités, la démocratie participative... De ce fait, l'éducation au développement durable constitue un excellent terrain de jeu pour traiter des enjeux de société et des controverses. Elle propose même un cadre de réflexion pour intégrer nos représentations du développement durable.

Figure 3 : L'éducation au développement durable, une affaire de représentations



Source : Diemer (2013)

3. Les « éducations à » accordent une place importante aux valeurs

D'une façon indéniable, les « éducations à » nous font entrer dans le champ des valeurs. Introduire les valeurs dans le domaine éducatif ne renvoie pas nécessairement à la subjectivité. Une telle démarche permet d'associer des principes (tels que la solidarité, la participation...) à l'analyse des faits tout en ouvrant de nouvelles perspectives en matière de compétences. Le savoir-être (les attitudes), le savoir-faire (les capacités et les démarches), le savoir en termes de connaissances et enfin le savoir sur le savoir (qui équivaut à une métacognition) sont tour à tour mobilisés à l'école (Giordan, Pellaud 2001). Alliant l'autonomie du raisonnement à l'esprit critique constructif (Freire 1996), ces quatre types de savoirs au sens large permettent de prendre des décisions réfléchies, basées autant sur une compréhension « scientifique » des problèmes que sur une réflexion éthique.

Dans le cas de l'EDD, les questions peuvent concerner le rapport de l'Homme à son environnement, et plus généralement, notre rapport au monde. Chacun de nous présente une diversité des cultures et des rapports éthiques à l'environnement et au développement durable, qui nous font osciller entre deux philosophies extrêmes (Clément 2004), le matérialisme (la nature résulte de l'évolution) et le spiritualisme (la nature est un don de Dieu). Entre ces deux extrêmes, les positions sont nombreuses. Mettre en œuvre une EDD nécessite de se positionner à l'intersection de ces positions extrêmes, donc de se décentrer de ces représentations pour mieux comprendre celles des autres et construire des représentations partagées. Cette posture conduit à s'interroger sur les relations entre principes, valeurs et éthique.

Les principes reposent sur des propositions fondamentales, ils servent de base (postulats) à des raisonnements, des prises de position, ils définissent un mode d'action. Dans le cas de l'éducation au développement durable, les principes de responsabilité, de précaution, de solidarité... permettent aux individus de conformer leur conduite à un ensemble de règles prédéfinies et qui perdurent indépendamment des circonstances particulières de l'action (Diemer 2013).

D'une certaine manière, les principes sont des valeurs en ce sens que s'ils ne valaient rien, s'ils n'avaient aucune signification pour moi, je ne les ferais pas miens. Cela étant, les valeurs se positionnent sur un autre registre, elles touchent à l'intimité de l'individu et entrent dans la construction de son identité psychosociale (Malewska-Peyre 1991). Toute remise en cause directe de ces valeurs est donc susceptible de créer des blocages cognitifs. Le champ de l'éducation comme celui de l'environnement sont « minés » par les valeurs (Sauvé 2009), ce qui oblige les enseignants à faire preuve d'une certaine lucidité, d'une grande rigueur et d'une parfaite intégrité. Généralement, les valeurs sont socialement construites et culturellement déterminées (Diemer, Marquat 2016), ce qui leur donne un caractère universel (Sauvé, Villemagne 2005). Comprendre nos propres valeurs, les valeurs de la société dans laquelle nous vivons et les valeurs des autres sociétés dans le monde (Dewey 2011), constitue un aspect essentiel de l'éducation au développement durable. Si l'histoire des Nations unies s'accompagne d'un grand nombre de valeurs liées à la dignité et aux droits de l'homme, à l'équité et au respect de l'environnement, le développement durable, et plus précisément l'éducation au développement durable, vont cependant plus loin en les élargissant au plan intergénérationnel (Caravita et al 2008). On peut bien entendu discuter des valeurs à enseigner et à apprendre dans chaque programme d'éducation au développement durable. Cependant, l'objectif de l'EDD est de « créer des

valeurs pertinentes localement et appropriées sur le plan culturel » en s'inspirant des principes et valeurs inhérents au développement durable (UNESCO 2005 : 8). L'éthique, quant à elle, peut être considérée comme une tentative de réponse à la question socratique : comment doit-on vivre ? (Williams 1985). C'est une réflexion argumentée en vue du « bien agir ». L'éthique renvoie à l'action (Fortin 1995), plus précisément, elle propose de s'interroger sur les valeurs et les principes qui tendent à orienter nos actions, dans le but d'agir conformément à ceux-ci (Legault 1999).

4. Les « éducations à » préparent à l'action

L'éducation traditionnelle n'est pas le lieu privilégié de l'action. Elle est censée préparer les esprits en leur apportant les savoirs nécessaires à leur compréhension du monde et à former des citoyens responsables. Néanmoins, l'école évolue, des initiatives et des actions citoyennes se développent en partenariat avec des acteurs locaux. D'où l'importance de développer des formes d'éducation qui préparent les générations successives à construire la société à venir. L'école commence à s'ouvrir à cette perspective en s'inspirant des principes de l'éducation populaire. L'éducation populaire tend à *répondre à la question de la construction individuelle et collective d'un avenir commun en œuvrant dans trois directions* (Christian Maurel 2011) : *l'émancipation* des individus afin qu'ils sortent de la place (sociale, de genre, culturelle,...) qui leur a été assignée ; *l'action* afin de reprendre son destin en main ; *l'engagement* dans les transformations de rapports sociaux et politiques.

Les « éducations à » permettent le développement de processus de responsabilisation et d'éducation au choix par une analyse critique des enjeux. Elles entrent dans le processus d'émancipation en permettant l'épanouissement d'un esprit critique et analytique. L'émancipation, qui correspond au sens strict à l'affranchissement de contraintes déterminées, ne peut se faire que dans un contexte démocratique. L'émancipation, c'est accéder à un libre arbitre, à un jugement par soi-même des situations. Elle relève d'une capacité de penser, d'élaborer et de se considérer à l'origine de ses jugements (Pasquier 2013). L'émancipation nécessaire à la préparation de l'action est un des rôles de l'école. Apprendre le savoir vivre ensemble (Pellaud, Giordan, Eastes 2007) qui commence par le savoir vivre avec soi nécessite en premier lieu de clarifier ses valeurs pour être en mesure de les confronter aux idées. Ce dialogue (intérieur et extérieur) entre ses valeurs, ses principes de vie et les règles d'action à mettre en œuvre ensemble nécessite de développer des

compétences en terme de compréhension et d'écoute de soi et des autres. Pour favoriser le développement de ces compétences nécessaires à la mise en place de l'action concertée, il est également utile de diversifier les pratiques pédagogiques en tenant compte des univers représentationnels et des concepts organisateurs (point d'ancrage des savoirs) de chacun (Pellaud, Giordan, Eastes 2007). Au-delà de l'éducation formelle traditionnelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle ne doivent pas être négligées. L'éducation non formelle est définie comme « toute activité organisée et s'inscrivant dans la durée qui n'entre pas exactement dans le cadre des systèmes éducatifs formels composés des écoles, des établissements d'enseignement supérieur et des universités, ainsi que des autres institutions éducatives formellement établies » (UNESCO 2006). Elle peut s'acquérir sur le lieu de travail ou dans le cadre des activités d'organisations ou de groupes de la société civile (associations de jeunes, syndicats, partis politiques). Elle peut être également présente dans les organisations (Poizat 2003) ou les services établis en complément des systèmes formels (classes d'enseignement artistique, musical, sportif ou cours privés pour préparer des examens). L'éducation informelle concerne quant à elle toutes les activités d'instruction non structurées (Goble et Porter 1977, Evans 1981). C'est un fait que la plus grande partie des connaissances et des savoir-faire qu'acquiert un individu au cours de son existence se fait dans un environnement non structuré. Il en est ainsi de l'acquisition de la langue, des valeurs culturelles, des attitudes et des croyances générales, des comportements de la vie quotidienne propres à un milieu donné et auxquels contribuent différents acteurs souvent issus du milieu associatif (mais pas uniquement). Contrairement à l'éducation formelle et non formelle, l'éducation informelle n'est pas forcément intentionnelle et peut donc ne pas être reconnue, même par les individus eux-mêmes, comme un apport à leurs connaissances et leurs compétences (CCE 2000).

Cette forme d'éducation s'accorde bien avec les « éducations à » car elle a pour intérêt d'être le plus souvent ancrée dans les réalités, d'être en synergie et en réseau avec d'autres acteurs, de favoriser l'imagination car sans contraintes et de s'inscrire dans l'action. L'éducation informelle est réalisée, de manière fortuite et diffuse, à travers les principaux canaux suivants : cellule familiale, communauté, groupes sociaux et mouvements associatifs, médias et toutes formes de communication sociale. Les détracteurs de l'éducation informelle pourraient y voir un risque de dérive (celui de l'éducation informelle diffusée en dehors de tout cadre administratif ou de retour vers un ancien schème d'enseignement, celui des savoirs empiriques transmis par les anciens). Au contraire, ceux pour qui l'éducation est une préparation pour le monde à venir,

le modèle informel correspond bien aux sociétés actuelles et ce sont « les progrès de la démocratie qui rendent nécessaires les changements afin que les individus soient plus démocratiques » (de Singly 2002).

Plutôt que d'opposer ces différents cadres d'apprentissage, ne serait-il pas plus judicieux de les associer ? C'est le pari fait par la Commission des Communautés Européennes dans un *Mémoire daté du 30 octobre 2000*. L'expression « éducation et formation tout au long de la vie » (lifelong learning) qui attire l'attention sur la notion de durée (se former constamment ou à intervalles réguliers) est mise en relation avec celle d'« éducation et de formation embrassant tous les aspects de la vie ». Cette extension du cadre d'apprentissage insiste sur la complémentarité de l'éducation formelle, non formelle et informelle : « elle nous montre que l'on peut apprendre – et que l'on apprend – des choses utiles de manière agréable dans le cadre de la famille, des loisirs, au sein de la collectivité locale et durant l'activité professionnelle quotidienne » (CCE 2000 : 10).

Du point de vue des « éducations à » et de l'éducation au développement durable, la constitution d'un cadre d'apprentissage élargi a l'avantage de laisser la place et de rendre légitime des pratiques innovantes d'acteurs extérieurs au système scolaire . Il a pour intérêt d'inter-relier les générations en incluant l'éducation implicite familiale, de valoriser ainsi certaines pratiques sociales (Bougrain, Dubourg, Dulin 2013). Ces pratiques éducatives nouvelles favorisent les interactions entre société et école, jouant un rôle important dans les processus de socialisation de l'enfant mais aussi dans son émancipation, et son éducation à la responsabilité.

Conclusion

En l'espace de quelques années, les « éducations à » sont parvenues à s'imposer dans le paysage éducatif international (UNESCO), européen (Commission des Communautés Européennes) et national (France, Suède, Allemagne...). Selon Tutiaux-Guillon et Audigier (2008), l'émergence de ces éducations dans le système scolaire renvoie à une double crise : une crise du monde de l'éducation remettant en cause certaines formes d'apprentissage et une crise sociétale impliquant la montée de la violence et la prise en compte des enjeux environnementaux (exemple du réchauffement climatique). À la différence des enseignements traditionnels qui renvoient à des contenus disciplinaires cloisonnés (les savoirs scientifiques y sont stabilisés) et placent l'enseignant au cœur de la transmission des connaissances, les « éducations à »

s'appuient sur les savoirs des différents acteurs de l'éducation formelle et informelle, se proposent de construire un modèle de compétences sociales et éthiques, ont recours à une approche transdisciplinaire, ambitionnent une pédagogie critique et engagée dans l'action.

L'éducation au développement durable fait partie du champ des « éducations à », au même titre que l'éducation à la solidarité internationale, l'éducation aux médias, l'éducation à la santé... Elle vise, comme le rappelle l'UNESCO, à renforcer « les capacités des citoyens dans les domaines des processus communautaires de prise de décision, de la tolérance sociale, de la gestion de l'environnement, de la flexibilité de la population active et de la qualité de la vie » (2005 : 35). À ce titre, elle doit au moins s'articuler avec les formations du premier et du second degrés proposées par les ESPE (sous la forme d'une pédagogie de projets), voire devenir un axe prioritaire de la nouvelle offre de formation des ESPE, via la masterisation.

Références bibliographiques

Albe, V. (2011). *Enseigner les controverses*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Albe, V. (2011). Changements climatiques à l'école. Pour une éducation sociopolitique aux sciences et à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement*, vol 9.

http://www.revue-ere.uqam.ca/PDF/volume_9/V.ALBE.pdf.

Beitone, A. (2014). Educations à... Ya basta!. <http://www.questionsdeclasses.org/?Educations-a-Ya-basta>

Boidin, B., Diemer, A. & Figuière, C. (2014). *Economie politique du développement durable*. Bruxelles : De Boeck.

Bois Reymond, M. (2011). Éducation formelle et informelle : pour des politiques de transition intégrées. *Informations sociales*, 3-4, 165-166, 128-134.

Bougrain-Dubourg, A. & Dulin, A. (2013). L'éducation à l'environnement et au développement durable tout au long de la vie, la transition écologique, *Les avis du Conseil Economique Social et Environnemental*. Paris : La documentation française.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction, Critique sociale du jugement*. Paris : Les éditions de Minuit.

- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Bregeon, J. & al. (2008). Rapport du groupe de travail interministériel « Sur l'éducation au développement durable ». Paris : Ministère de l'Éducation nationale
- Caravita, S. et al. (2008). Construction and Validation of Textbook Analysis Grids for Ecology and Environmental Education, *Science Education International Journal*, 19(2), 97-116.
- Castodiaris, C. (1997). De l'autonomie en politique : l'individu privatisé. *Parcours, les cahiers du GREP Midi-Pyrénées*, 15-16.
- Clément, P. (2004). Science et idéologie : exemples en didactique et épistémologie de la biologie, Actes du Colloque Sciences, médias et société. ENS-LSH, 53-69.
- Commission des Communautés européennes (2000). Memorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, Document de travail, SEC 1832, 30 octobre.
- De Singly, F. (2002). Le statut de l'enfant dans la famille contemporaine. In F. de Singly, *Enfants-adultes. Vers une égalité de statuts ?* Paris : Universalis.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Paris : La découverte.
- Diemer, A. & Marquat, C. (2015). *Regards croisés Nord-Sud sur le développement durable*. Bruxelles : De Boeck.
- Diemer, A. & Marquat, C. (2014a). L'éducation au développement durable, entre spécificité des pays du Nord et modèle généralisable aux pays du Sud, les enseignements de la décennie 2005-2014, Colloque international francophone, Université de Parakou, Bénin.
- Diemer, A. (2013a). L'éducation au développement durable, une affaire de représentation, *Revue Francophone du développement durable*, 1, 30-59.
- Diemer, A. (2013b). L'éducation systémique, une réponse aux défis posés par le développement durable, *Éducation relative à l'environnement*, vol. 11. <http://www.oeconomia.net/private/dvlptdurable/adiemer-montreal-2012.pdf>.
- Durkheim, E. (1893). *De la Division du travail social*. Paris : Félix Alcan.
- Evans, D.R. (1981). La planification de l'éducation non formelle, Paris, Institut International de la Planification de l'Éducation. Paris : UNESCO

- Fortin, P. (1995). *La morale, l'éthique, l'éthicologie*. Sainte-Foy : Presses Universitaires du Québec.
- Franc, S., Reynaud, C. & Hasni, A. (2013). Vers une éducation à la biodiversité : prise en compte des savoirs, de l'affectivité et des comportements, *Éducation et socialisation*, vol 33, 1-11.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse : Éditions Erès.
- Georges, F. (2009). *Représentation de soi et Identité numérique*, La Découverte, *Réseaux*, 154, 165-193.
- Girault, Y. et al (2007). La formation des enseignants dans le cadre de l'éducation au développement durable : problèmes didactiques, *Éducation relative à l'environnement*, Vol. 6. 119-136.
<http://www.yvesgirault.com/pages/doc-pdf/SP5.html>
- Go, H-L. (2007). Construction du rapport social dans la classe : la *réunion coopérative*, une institution de régulation ?, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* /3 vol. 40.
- Goble, N.-M., Porter, J.-F. (1977). L'évolution du rôle du Maître, *Perspectives internationales*. Lausanne : UNESCO.
- Goble, N.M. & Porter, J.F. (1979). L'Évolution du rôle du maître : Perspectives internationales, *Revue française de pédagogie*, vol 48, 79-82.
- Jeziorski A., Ludwig-Legardez A. (2013). L'éducation au développement durable, la difficulté de concevoir une action éducative interdisciplinaire, *Revue Francophone du développement durable*, vol 1, 30-59.
- Lange, J.-M. & Martinand, J.-L. (2010). Éducation au développement durable et éducation scientifique : balises pour un curriculum, in A. Hasni & J. Lebeaume (dir.), *Nouveaux enjeux de l'éducation scientifique et technologique : visées, contenus, compétences, pratiques*. Ottawa : Presses de l'université d'Ottawa, 125-154.
- Lange, J.-M. & Victor, P. (2006). Didactique curriculaire et éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable : quelles questions, quels repères ?, *Didaskalia*, 28, 85-100.
- Latour, B. (1989). *La science en action*. Paris : La Découverte.
- Lebeaume, J. (2004). Éducation à... » et formes scolaires, www.versailles.iufm.fr/colloques/sante/pdf/lebeaume.pdf.

- Legardez, A. & Alpe, Y. (2013). Le curriculum sournois de l'éducation au développement durable : l'exemple de l'usage de certains concepts, *Revue Francophone du développement durable*, 1, 91-108.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri Éditions.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF.
- Legault, G.A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Malewska-Peyre, H. (1991). Réflexions sur les valeurs, l'identité et le processus de socialisation, *Droit et Société*, vol 19, 23-31.
- Marquat, C. & Diemer, A. (2014b). *L'éducation au développement durable : débats et controverses*. Bruxelles : De Boeck.
- Matagne, P. (2013). Éducation à l'environnement, éducation au développement durable : la double rupture, *Éducation et socialisation*, vol 13, 1-11.
- Maurel, C. (2011). Transmission, émancipation et puissance d'agir – 10^e Rencontres nationales Passeurs d'image.
<http://www.passeursdimages.fr/Transmission-emancipation-et.html>.
- Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ?, *Les Sciences de l'Éducation*, vol 40, 53-76.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : éditions Le Seuil
- Morin, E. (1997). *Une politique de civilisation*. Paris : Arléa.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris éditions le Seuil.
- Mouterde, P. (2009). *Pour une philosophie de l'action et de l'émancipation*. Montréal : Éditions Ecosociété.
- Mulnet, D. (2015). Former pour demain au développement durable, in Diemer A. & Marquat C. (dir), *Regards croisés Nord Sud sur le développement durable*. Bruxelles : De Boeck.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité, Manifeste*. Monaco : Édition du Rocher.

- Pasquier, G.N. (2013). Autonomie, émancipation et liberté, *Le Sociographe*, hors série, 6, 9-12.
- Pellaud, F. (2013). Au fait, l'EDD, ça veut dire quoi, *Revue Francophone du Développement Durable*, 1, 18-29.
- Pellaud, F. (2011). *Pour une éducation au développement durable*. Versailles : Quae Editions.
- Pellaud, F., Gordian, A. & Easte, R.E. (2007). Vers de Nouveaux Paradigmes Scolaires, *Chemin de Traverse*, 5. Menglon : Éditions les Amis de CIRCEE.
- Piaget, J. (1972). *L'interdisciplinarité : problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. Paris : OCDE.
- Piaget, J. (1972). Fondements scientifiques pour l'éducation de demain, *Perspectives*, vol 2, 1, 13-30.
- Piaget, J. (1967). *Logique et Connaissance scientifique*, Encyclopédie de la Pléiade, Imprimerie Darantière.
- Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan.
- Sauve, L. (2009). Le rapport entre éthique et politique : un enjeu pour l'éducation relative à l'environnement, *Revue ERE*, vol. 6, 147-162.
- Sauve, L. & Villemagne C. (2005). L'éthique de l'environnement comme projet de vie et chantier social : un défi de formation, *Chemins de Traverse*, 2. Menglon : Éditions les Amis de CIRCEE.
- Simonneaux, J. (2013). Quelques postures épistémologiques pour une éducation au développement durable ?, *Revue Francophone du développement durable*, 1, 75-90.
- Tutiaux-Guillon, N. & Audigier, F. (2008). *Compétences et contenus*. Bruxelles : De Boeck.
- UNESCO (2005). *Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014)*.
<http://www.unesco.org/new/fr/our-priorities/sustainable-development>.
- UNESCO (2006). *L'éducation non formelle*, Bureau de l'information au public.
http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55_NFE_fr.pdf.
- Williams, B. (1985). *L'éthique et les limites de la philosophie*. Paris : Gallimard.

À propos des auteurs

Christel Marquat est docteur en biologie, formatrice de formateurs en Éducation au Développement Durable et en Sciences de la vie et de la Terre. Elle est membre de l'Observatoire des représentations du développement durable (OR2D) et chercheur associé au laboratoire Acté (ESPE Clermont-Auvergne). Ses thèmes de recherche sont centrés sur l'alimentation durable et la santé-environnement.

Arnaud Diemer est maître de conférences à l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand. Membre de l'Observatoire des représentations du développement durable (OR2D), il est rattaché aux laboratoires TRIANGLE (Lyon 2) et ACTé (ESPE Clermont-Auvergne). Ses thèmes de recherche concernent le développement durable et l'éducation au développement durable.

Pour citer cet article

Diemer, A. & Marquat C. (2016). Des « éducations à » à l'éducation au développement durable : un changement en profondeur de l'enseignement ? 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. 40-57). Paris : Réseau national des ESPE.