



**HAL**  
open science

# Education ” à un ” développement durable et principe de responsabilité: Une question multiréférenciée pour un enjeu éducatif et démocratique

Martine Janner-Raimondi, Jean-Marc Lange

## ► To cite this version:

Martine Janner-Raimondi, Jean-Marc Lange. Education ” à un ” développement durable et principe de responsabilité: Une question multiréférenciée pour un enjeu éducatif et démocratique. Former et éduquer au monde de demain, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, D. Mulnet coordonnateur et directeur scientifique, Apr 2015, Clermont-Ferrand, France. halshs-01483312

**HAL Id: halshs-01483312**

**<https://shs.hal.science/halshs-01483312>**

Submitted on 5 Mar 2017

**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 “à un” développement durable et principe de responsabilité :**

## **Une question multiréférenciée pour un enjeu éducatif et démocratique**

Martine JANNER-RAIMONDI, Maître de conférences en sciences de l'éducation (philosophie de l'éducation), HDR

Jean-Marc LANGE, Professeur en sciences de l'éducation (didactique des « éducations à... »)

Laboratoire CIVIIC (EA 2657)

ESPE de l'académie de Rouen

Normandie Université, Université de Rouen

### Résumé

Au moment où la société est confrontée au désengagement de l'Etat et à la tendance d'un renvoi sur l'individu, dans sa singularité, de la responsabilité du devenir de l'humanité, l'éducation se voit renvoyée à sa propre responsabilité : celle d'un rééquilibrage vers des valeurs collectives, le sens du bien commun, la prise en compte des implications de ses actes et décisions, et celle d'un « devoir être », au sens de Castoriadis (1997), vis-à-vis des générations actuelles et futures, des humains et des non-humains. Les liens entre responsabilité, engagement, et citoyenneté apparaissent alors étroits : ils fondent les principes d'une éducation au politique scolaire.

Cet article vise à développer et étayer la réflexion à mener relativement à une éducation à un vivre ensemble durable et responsable. Dans un premier temps est étudiée la question des valeurs aujourd'hui ; dans un second, le sens d'éduquer aujourd'hui pour demain et enfin, dans un troisième, nous repérons quel principe de responsabilité prendre en compte aujourd'hui et comment le travailler en éducation.

### Mots clés

Education au développement durable – responsabilité – philosophie de l'éducation – stratégie didactique – curriculum

L'éducation à un développement durable (EDD) peut être entendue comme une éducation dont la finalité est de favoriser l'émergence d'un « développement humain sous contrainte environnementale, sociale et économique » (Villeneuve, 2005). Elle est une éducation à un « *bien vivre ensemble* » (Unesco, 1998 ; Caillé *et al*, 2011 ; Morin, 2014, Unesco, 2015) ce que nous traduisons par un « *vivre ensemble durable et responsable* ». Il s'agit alors de rendre opératoire cette finalité dans le cadre scolaire en élaborant des « balises curriculaires » (Lange et Victor, 2006), repères pour un *curriculum possible* de l'EDD. Si l'idée de responsabilité est abondamment reprise dans les différents textes d'encadrement de l'éducation nationale en France, celle-ci mérite d'être davantage précisée et située dans ses relations à une durabilité souhaitée.

L'idée de DD induit par elle-même ou au travers de ses principes fondamentaux, comme celui de précaution, la volonté de mieux anticiper l'évolution des sociétés humaines dans une temporalité élargie et dans le but revendiqué d'une maîtrise de l'avenir. Si, au nom d'un *principe d'incertitude* et *d'incomplétude de la connaissance* qui caractérisent l'épistémologie contemporaine, nous pouvons douter du but affiché ; en revanche, la question du choix responsable dans un cadre démocratique se pose. Cette volonté résulte d'un processus d'intégration progressif, irréversible, élargissant la sphère d'action du politique, non seulement à l'humain en tant qu'espèce, ou *biopolitique* (Foucault, 1976 ; cité par Doron, 2009), mais à l'ensemble de la biosphère, ou *physio-politique* (Doron, 2009). Depuis les travaux du philosophe allemand Hans Jonas (1979, trad 1998), cette idée d'une responsabilité nouvelle vis-à-vis de la Nature résultant de notre récent pouvoir de nuisance, de destruction globale ou de protection de celle-ci, s'est diffusée dans les sociétés. Nous serions devenus individuellement et collectivement responsables de l'avenir planétaire. La charge émotive et éthique, qui en résulte est lourde et difficile à assumer. Pour autant, le citoyen responsable prend en charge les problèmes et les intérêts de la cité, dans une perspective incluant ce qui est à advenir (Domenach, 1994). Comment penser une telle citoyenneté responsable dans le cadre éducatif ? En quoi l'École peut-elle contribuer à cette émergence ? Selon quels principes et quelles valeurs ? Dans un premier temps, nous identifierons la question des valeurs aujourd'hui. Dans un second, nous chercherons à comprendre le sens d'éduquer aujourd'hui pour demain. Enfin, dans un troisième, nous repèrerons quel principe de responsabilité prendre en compte aujourd'hui et comment le travailler en éducation.

## 1. Fonder l'acte éducatif aujourd'hui pour demain

Eduquer présuppose des choix de valeurs et de principes articulés à des finalités en vue de former les hommes de demain. Ces présupposés, comme ces finalités, semblent aujourd'hui souvent occultés, au point parfois de n'accorder de l'importance qu'aux actes éducatifs eux-mêmes (séances, déroulements, supports, consignes, tâches, organisation spatio-temporelle...), étudiés pour leur performance immédiate.

La question se pose alors de chercher à savoir sur quoi fonder l'acte éducatif aujourd'hui pour demain.

### 1.1 Les valeurs en éducation

Olivier Reboul (1992) annonçait déjà qu'il ne saurait y avoir d'éducation sans valeurs, car qu'est-ce qu'apprendre si ce n'est viser un devenir davantage souhaitable ? Jacques Ullman (1976) avait également pointé en son temps que toute méthode éducative opère des choix fondamentaux en lien avec une culture et une conception de l'homme. Les valeurs

apparaissent ainsi comme essentielles, et comportent trois dimensions, comme le rappelle Reboul (1992) :

- Normative, qui renvoie à un standard faisant appel à un processus d'abstraction ;
- Affective, qui renvoie au désirable ;
- Conative, qui pousse à agir.

Nous comprenons ainsi qu'elles permettent non seulement de régir notre conduite, mais également de résoudre des conflits, de prendre des décisions, tout en nous motivant à agir. Mais, tout l'enjeu d'éducation vise à l'intériorisation des valeurs par l'apprenant, ainsi qu'à leur appropriation de façon à s'appuyer de moins en moins sur des référents externes.

Pourtant, la valeur que l'on se donne n'est pas nécessairement éducative. Alors, à quoi reconnaître la dimension éducative d'une valeur ?

Jean Houssaye (1992) rappelle combien dans les sociétés traditionnelles, les valeurs privilégiées visent l'obéissance aux aînés et aux anciens. Ici l'esprit de discipline et le respect des traditions sont fondamentaux, alors que dans nos sociétés occidentales, les valeurs promues sont l'initiative, l'autonomie, la liberté. Ces dernières font écho au règne de l'individualisme contemporain mis en avant au niveau sociétal. Or, si seul l'individu est promu, comment faire société aujourd'hui pour demain et quels rôles l'Ecole est-elle amenée à jouer dans ce scénario ? Si, le processus de laïcisation consiste en une recherche permanente d'une autonomie de pensée à l'égard des modèles structurés par des dogmes religieux, qui imposent un point de vue et des jugements sur ce que les hommes doivent faire ou non, une politique publique d'éducation est conduite à s'interroger sur les finalités éducatives à viser.

Pour Reboul (1992), les valeurs, qui ne s'adressent pas à tous, ne peuvent pas être des valeurs de l'éducation. La dimension d'universalité est un critère qui permet d'évaluer si la valeur considérée peut être éducative ou non. Ainsi, les valeurs promues par tel parti politique ou telle religion ne sauraient valoir pour tous.

Les valeurs de l'éducation sont celles qui permettent à chaque enfant de devenir homme, par delà les frontières nationales en référence à la Déclaration des Droits de l'Homme. L'école devrait alors permettre aux élèves d'apprendre les droits libertés (expression, opinion, croyance) dans le respect de la personne humaine. Trois principes fondamentaux sont notamment repérables dans cette Déclaration :

le **principe d'égalité** devant la loi - sans distinction de culture, d'origine sociale ou de croyance ;

le **principe d'éducation pour tous**, sans discrimination visant à favoriser la réussite de tous;

et, le principe du **droit à la protection** des mineurs.

Or, le sens de ces valeurs universelles est-il travaillé à l'Ecole et en classe ? De quelle(s) façon(s) ? Ponctuellement ? Dans la durée ?

De nombreux enseignants, en particulier dans le second degré, considèrent l'égalité (de traitement éducatif) comme une valeur absolue, au point de privilégier en son nom la dispensation d'un enseignement strictement identique pour tous les élèves en même temps ; Différencier le travail des élèves en fonction de leurs besoins est alors souvent vécu par les enseignants comme une incohérence avec le principe d'égalité. Lors des recherches s'inscrivant dans le cadre de l'accompagnement d'équipes d'enseignants du premier et du second degré (Janner, 2012 ; Janner-Raimondi & Vergnon, 2015a, 2015b ; Janner-Raimondi & Tavignot 2015), nous avons pu identifier cette tension entre le principe d'égalité de traitement des élèves et la différenciation pédagogique. Ainsi, ne plus donner le même

enseignement à chacun est compris comme un manquement aux missions éducatives. En toute bonne foi, l'égalité est considérée comme une priorité éducative fondamentale, qui ne s'articule ni avec l'équité, ni avec une autre finalité scolaire : la réussite pour tous, qui nécessite d'interroger le sens de la notion de réussite.

Mais tout autant, nombreux sont ceux qui oublient la protection des enfants et des jeunes en encourageant dès le plus jeune âge la débrouillardise et l'auto-défense, sous forme d'injonction à une autonomie mal comprise, au motif que la vie est difficile et qu'il n'est pas dans leur mission de régler les tracasseries de jeunesse. Ces remarques indiquent combien la vision du métier d'enseignant est brouillée aujourd'hui.

Eduquer revient ainsi à permettre aux apprenants de comprendre – à l'instar de Reboul (1992) - que l'on n'apprend rien sans rien, à s'engager dans une activité en « sacrifiant » nécessairement quelque chose (ne serait-ce que la satisfaction de l'immédiateté, ou telle ou telle envie) et à s'impliquer sur une certaine durée, avec plus ou moins d'effort, sans savoir à l'avance ce qui adviendra.

Or, comme l'indique Gauchet (2015), la société occidentale de consommation, mondialisée, où seul le présent compte fait miroiter toute l'importance de l'avoir, laissant un ressenti de vacuité où peut se nicher un désir de mysticisme ou de projet utopique faisant place aux autres. Le monde contemporain, par la tentation permanente qu'elle entretient avec l'immédiateté et le zapping rend d'autant plus délicate la construction d'un « soi » consistant, solide, capable de se poser pour penser, décider aujourd'hui pour demain, tout en tenant compte des autres.

La visée de l'éducation rejoint ce désir de projet pour soi et pour autrui dans un avenir meilleur ou tout au moins viable. L'enjeu éducatif consiste à former un être humain digne, responsable et solidaire, ayant assimilé l'idée de perfectibilité de Rousseau (1754) ou encore d'inachèvement de Lapassade (1963). Les valeurs de l'éducation visent bien un universel ; elles se formulent en termes abstraits, mais pour autant, l'éducation cherche à les rendre concrètes pour les apprenants. Ainsi, en est-il pour la justice qui de l'idée générale et abstraite doit cependant se traduire concrètement sous peine de ne pas exister (Reboul, 1992).

Or, comme nous le rappelle Houssaye (1992), la pluralité des valeurs présente dans la société civile ne manque pas d'être également présente à l'École. Celle-ci ne peut pas faire abstraction de la diversité des ancrages culturels et idéologiques des élèves et de leurs familles. Sachant que pour Houssaye, les valeurs sont des réponses provisoires aux problèmes rencontrés dans la vie, la question se pose de savoir comment éviter de tomber dans le relativisme des valeurs, qui verrait s'effondrer l'éducation elle-même. Quel cadre serait en effet préférable : un cadre monolithique où les institutions sont organisées autour d'un seul ensemble de buts et de valeurs, ou bien un cadre pluraliste au risque d'anomie ? En réalité, aucun de ceux-ci ne favorisent pas le développement moral des sujets. À l'inverse, un cadre pluraliste où les institutions présentent des attentes et des sanctions quelque peu différentes incitent les personnes à juger, choisir et concilier les contradictions. (Bronfenbrenner, cité par Houssaye, 1992). Face à cette pluralité des valeurs à l'École, Houssaye (1992) propose d'adopter une posture pragmatique fondée sur trois valeurs essentielles :

La relation de respect

La responsabilité d'autrui et de soi-même

La loi à construire ensemble.

De là, vient l'idée d'une co-construction de la loi commune visant à son appropriation par tout un chacun, en vue du vivre ensemble.

## 1.2 Le sens d'éduquer aujourd'hui pour demain

Dias de Carvalho (2015) interroge la dimension de l'exclusion économique, sociale et culturelle, omniprésente dans nos sociétés. Il considère ainsi qu'à tout moment le rapport à l'autre peut basculer et s'exiler hors de la condition humaine dans une **altérité excluante** (perte de la relation à l'autre).

À la faiblesse ou faillite de l'état nation et des idéologies communautaires, succède une économie ultra-libérale exacerbant le sentiment de liberté au niveau de l'individu alors même qu'elle l'asservit davantage au point d'entretenir des exclusions qu'elle génère.

Nos conditions de vie actuelles induisent ainsi de nouvelles considérations anthropologiques. Les droits de l'homme et les impératifs catégoriques de la morale ne suffisent plus à éduquer aujourd'hui. Ces derniers demeurent trop abstraits et trop lointains.

La nature humaine est considérée aujourd'hui comme étant complexe, fragile, vulnérable et ambivalente, en équilibre toujours instable entre ce que l'on veut être, ce que l'on doit être et ce que l'on peut être. L'homme serait ainsi toujours en deçà et au-delà de l'humain : il est le « sas » par lequel passent sans cesse les courants de l'humain et du non-humain. En tant qu'être qui manque à lui-même, il se constitue précisément dans cette absence et dans l'errance ainsi ouverte. De là se comprennent les questions récurrentes du rapport aux limites, du rapport à l'autre et à l'autre en soi. Giorgio Agamben (2014) parle également d'exclusion inclusive car l'humain surgit comme celui qu'il est impossible de dissocier de l'inhumain. En cela il fait écho à la pensée de Primo Levi (1987).

Les problématiques du fondamentalisme – qui fait coïncider croyance et pouvoir - et d'une éthique post-morale conduisent d'une part, à l'exacerbation politique du phénomène religieux dans certaines sociétés et à l'intensification de la laïcité dans les sociétés occidentales, laquelle réclame une vigilance sur les dérives nationalistes du laïcisme. La tolérance se joue dans la porosité et donc l'instabilité des limites, qui, étant perméables à l'altérité, peuvent être considérées comme des seuils critiques de tolérance. Cette souplesse signifie également sa fragilité pour ne pas tomber de l'inhumain. Selon la formule de Dias de Carvalho (2015) « *Accepter la co-existence n'implique pas de communier avec l'altérité* ». La tolérance, au-delà de l'ouverture et de l'attention à l'autre, s'ouvre à une co-existence conviviale viable pour tous. Être adulte, c'est savoir vivre avec les limites, tout en maintenant un dialogue et une confrontation avec celles-ci. Mais, c'est également avoir conscience de ce que nous pouvons être et faire en fonction de nous-mêmes et des circonstances conjoncturelles ou structurelles dans lesquelles nous vivons. L'enjeu réside dans une éthique de la solidarité ayant pour pilier : la tolérance.

Si Dias de Carvalho (2015) préconise davantage l'**itinérance** que l'itinéraire, la prévoyance plutôt que la prévision, c'est afin de rester attentif et ouvert à l'autre, comme à ce qui se passe ; tel Ulysse établissant son parcours au fur et à mesure, contrairement à Colomb qui avant même de partir avait prévu son itinéraire et, suivant ses propres prescriptions, finit par se tromper en croyant découvrir les Indes.

Une telle itinérance s'inscrit tout particulièrement dans un rapport au monde complexe et fluctuant. Dès lors, que peut signifier la valeur de la liberté ? N'y a-t-il pas lieu de considérer comme Pelluchon (2011), que le principe de responsabilité prend aujourd'hui davantage d'ampleur que la valeur de liberté ?

## 2. Le principe de responsabilité : quelle(s) responsabilité (s) ?

La question de la responsabilité peut être comprise de plusieurs manières. Au sens premier, le mot renvoie à la capacité à répondre de ses actes, c'est-à-dire reconnaître ou engager sa responsabilité, devant Dieu. Ce n'est qu'avec l'émergence de la démocratie dans son développement récent que le mot va changer de nature et s'enrichir de significations selon une tendance subjective, la prise de conscience individuelle des implications de ses actes, et selon une tendance objective, celle qui relève d'une évaluation collective. Une tension apparaît ainsi entre une dimension individuelle et une dimension collective de la responsabilité. D'autre part, la langue anglaise nous permet de rendre compte des dimensions nouvelles prises avec le temps par le terme : *responsible*, celui qui se reconnaît ou est reconnu comme l'auteur d'un acte ; *accountable*, qui doit rendre des comptes ; *answerable*, qui répond de quelque chose qui lui a été confié. Responsable dans une perspective de durabilité, implique donc une responsabilité vis-à-vis de soi et des autres y compris les « non humains » et les générations futures.

Notre monde contemporain nécessite ainsi une articulation entre les dimensions politiques, juridiques et éthique afin que les règles établies au sein de la collectivité éducative ne soient pas de pure forme. Cette vigilance au sens de l'engagement réciproque permettra de veiller à ne pas perdre espoir dans la collectivité éducative, précisément parce que cette collectivité reflète pour l'élève la société à venir elle-même. Nous formulons ainsi l'idée d'une responsabilité multi-référentielle dans le sens où cette valeur de responsabilité recoupe :

**Une dimension éthique**, en lien avec l'agir au nom de valeurs relevant de l'éthique de la conviction et de l'éthique de la responsabilité (Weber, 1919) ;

**Une dimension juridique**, à établir au sein de la collectivité éducative, mais aussi au sein de l'établissement et de la classe avec des règles à établir pour un vivre ensemble acceptable, corrélées à des sanctions à visée éducative ;

**Une dimension politique**, fondée sur des valeurs impliquées dans le processus du vivre ensemble *via* la diversité sociale et culturelle (Rosanvallon, 2011) ;

**Une dimension cognitive** en lien avec la capacité à juger de la situation et à en comprendre les enjeux d'une pluralité de choix dans une perspective socio-constructiviste qui articule élaboration des connaissances et préoccupation éthique de l'humain (Fourez, 1994).

La responsabilité, la solidarité et l'éthique exigent non seulement d'être comprises et connues mais essentiellement, elles exigent d'être mises en pratique régulièrement (*ethos* d'Aristote) et ré-évaluée systématiquement sous peine de perdre de sa crédibilité. Le but dans lequel s'inscrit une telle responsabilité multi-référentielle pourrait se formuler comme suit : *il s'agit d'éduquer pour que tous puissent vivre et non seulement survivre*. A l'idée de durabilité envisagée dans une perspective peu mobilisatrice du *survivre ensemble* (Theys, 2014), nous optons donc pour un *buen vivir*, la recherche d'un *savoir vivre* mis au service d'une *sobriété heureuse* (Rahbi, 2010), ce qui constitue un projet bien plus acceptable pour l'éducation (Morin, 2014). La question du comment solliciter une responsabilisation chez les élèves est alors à poser.

### 2.1 Responsabiliser, mais comment ?

La question de la responsabilité est donc pour l'éducation un incontournable dans une perspective démocratique. Devons nous, avec Jonas (1998), adopter une heuristique de la

peur ? Il en résulte un sentiment de culpabilité et de crainte, peu compatible selon nous avec l'esprit démocratique et les idéaux éducatifs qui s'y rapportent. Il est vrai cependant que, pour entrer en action, nous devons croire en la survenue de catastrophes possibles. Dupuy (2001) parle quant à lui de catastrophisme éclairé. A un catastrophisme naïf, inhibiteur de toute volonté d'action et débouchant sur un certain fatalisme, cet auteur appelle de ses vœux une croyance raisonnée en la survenue de catastrophes. Croyance associée à celle qu'il existe toujours l'espoir de solutions collectives résultant d'une créativité de l'humain, selon une philosophie qui place en l'humain ses espoirs. Il rejoint en cela, lui aussi, la pensée d'auteurs, tel Canguilhem. Si un certain catastrophisme naïf et une culpabilité de civilisation ne nous semblent pas être des ressorts éducatifs pertinents, il reste alors à penser plus profondément l'idée de responsabilité et à la rendre opératoire pour l'éducation scolaire dans le cadre de l'enseignement général et obligatoire dans une perspective d'engagement au service d'une durabilité indéterminée *a priori* qu'il reste à élaborer collectivement.

## 2.2 Vers des élèves « auteurs » ?

L'engagement responsable peut être pensé du point de vue de l'intentionnalité du sujet. Ainsi, pour le pragmatiste Joas (1992), penser *l'agir humain* dans une perspective postmoderne revient à distinguer ce qui relève de l'intentionnalité, la corporéité, la temporalité, et 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 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, de la production, 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 – y compris scientifique-. 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'apprentissages à l'Ecole, la conception d'une Ecole sanctuarisée entre en contradiction avec le troisième.

Pour 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 (1916) : 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 à la fois l'être au monde et la rationalité que porte en lui l'agir humain, que propose Joas.

L'urgence de la situation environnementale ne peut que conduire à penser simultanément la mise en mouvement des personnes dans des chemins non écrits d'avance par d'autres, et la construction chez l'individu d'un sentiment d'exigence vis-à-vis de soi et des autres. Ce sentiment devient une finalité éducative transformée en « devoir être » (Castoriadis, 1997), en tant que principe démocratique. Ce devoir être vise une « créativité sociétale » en vue d'apprendre à « bien vivre ensemble ». Cette finalité s'inscrit au niveau de l'émergence à terme d'un sujet et d'une société autonomes. Le point de vue élaboré par Joas, comme théorie de l'action et de la société, permet de l'envisager car il propose de dépasser la seule rationalité



de l'intercompréhension habermassienne par l'imaginaire social mis au service de l'agir en situation de dissensus et de crise.

La forme de l'engagement caractérisée ci-dessus, conjuguée à l'idée de responsabilité et de créativité, peut renvoyer à l'idée d'élève « auteur » proposée par Jacques Ardoino (1988). Pour ce dernier, les distinctions intersubjectives correspondent 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 l'idée à leur compte (Pourtois et Desmet, 1997 ; Jickling et Wals, 2008).

Ainsi, avons-nous distingué chez les élèves les figures suivantes (Lange et Victor, 2010 ; Lange, Victor, Janner-Raimondi, 2010):

L'« agent »: sujet du système éducatif ou simple exécutant, il adhère à ce qui lui est proposé s'il trouve cela plus vivant ; il considère le savoir comme élément de culture scolaire et le DD comme une affaire comme une autre ; il ne perçoit pas les enjeux globaux du DD ;

Le « spectateur/réflexif »: il se situe sur le versant intellectuel de l'affaire, il développe une distance critique ; non passif il interagit en retour sur la dynamique du projet et progresse dans le champ du dire, de l'argumentation, de l'opinion raisonnée ; il s'approprie progressivement les enjeux du DD et devient convaincu ;

Le « militant » : impatient d'agir en faveur du DD, le savoir l'intéresse peu puisqu'il croit déjà savoir ; l'argumentation n'est pas centrale pour lui ;

L'« auteur »: il conjugue en harmonie le faire, le dire et le ressentir, l'action, la raison et le cœur ; c'est l'idéal type attendu. Créatif, il participe pleinement à l'élaboration du projet, s'est approprié les enjeux du DD ; il a compris l'intérêt d'agir aujourd'hui pour contrer les crises de demain et s'autorise à participer du débat citoyen. Réfléchissant sur les impacts de ses choix, décisions et actes, il agit selon un principe de responsabilité et une conscience de l'unité du vivant.

### 3. Stratégies éducatives et perspectives

Nous distinguons pour ce faire trois voies possibles, différentes dans leurs intentions et pratiques mais complémentaires qu'il conviendra d'articuler au sein des moments d'éducatifs dédiés à la durabilité : une voie permettant l'incorporation de dispositions individuelles et collectives, celle de l'agir, une voie de prise de distance critique et d'étayage de la pensée, celle la culture, et celle d'une prise de conscience de la distance existant entre soi, ses intentions, les autres et le monde dans une perspective relativiste, la voie de l'incarnation de l'autre en soi.

#### 3.1 Voie dispositionnelle de l'agir

C'est résolument dans l'action collective que l'individu peut répondre à un principe de responsabilité, dans une perspective citoyenne, ce qui implique pour aujourd'hui intersubjectivité, hétérogénéité, complexité, incertitude. La construction de dispositions, comme celle du sens du bien commun et du partage, non seulement en termes de connaissances, mais aussi de valeurs et de finalités, s'entend comme élaboration de

possibilités d'agir, de réagir et d'appréhender un problème lorsque celui-ci se pose. Autrement dit, la construction de telles dispositions se comprend moins comme réponse unique que comme possibilité d'élaborer des processus d'actions dont chacun disposerait. Nous avons par ailleurs ancré une telle perspective dans une tradition éducative (Janner-Raimondi, 2011).

Plus récemment, l'idée de disposition a été conceptualisée dans 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 ; il 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, pour en faire 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 les convictions : « *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* » (1998, p. 288).

L'agir pensé ainsi implique le renoncement à un certain fatalisme social : ce sont bien les décisions et les actions individuelles conjuguées avec celles des autres, qui seront la source du changement. Mais cela 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 car elle implique une découverte des contraintes et apprend à dépasser ses intérêts individuels et immédiats en mettant sa créativité au service du bien commun. C'est de créativité sociale et sociétale dont il s'agit ici (Joas, 1992 trad 1999).

### 3.2 Voie de la culture

Comme le souligne 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'adoption des principes d'incertitude et l'incomplétude de connaissance. Le savoir ne peut plus se penser comme un bagage à transmettre de génération en générations dans des domaines disciplinaires étanches. Il est par essence pluriel (expert et profane) et hybride, c'est-à-dire situé dans un ailleurs épistémologique qui ne correspond ni à celui des sciences de la nature ni à celui des sciences humaines et sociales. Le savoir est constitué de concepts chargés de valeurs, voire d'idéologie. Plus que jamais, il s'agit de faire entrer les savoirs dans la culture, c'est à dire articuler explication et signification (Rumelhard, 2012).

Ainsi, pour Fourez, il y a besoin d'une intégration des savoirs scientifiques et d'une éthique à mettre en œuvre, dans une perspective constructiviste. Avec Ardoino (1988), soulignons les caractéristiques de la posture épistémologique qui en résulte : d'une part, elle s'oppose à l'approche analytique positiviste et, d'autre part, elle implique de revisiter l'idée de savoirs élémentaires comme nous y invite Trouvé (2007). Par ailleurs, le besoin d'une pensée dialectique est au cœur d'une EDD non normative, car il y a besoin de dépasser les clivages, tensions et *dissensus*, qui caractérisent les situations de développement durable. La perspective dialectique part du principe qu'il peut exister des relations légitimes entre théorie

et pratique. Ces relations prennent parfois la forme d'un rapport conflictuel entre des rationalités antinomiques. Elle s'oppose à une perspective critique pour laquelle les relations sont non conditionnelles ou non conflictuelles. Les *conflits de rationalités*, ainsi reconnus, peuvent être dépassés, à condition d'admettre que la solution trouvée ne laisse pas nécessairement en l'état les diverses possibilités. Ainsi Lavelle (2006) propose-t-il de déconstruire les discours, de repérer les rationalités à l'œuvre et les conflits qui en résultent, de révéler, au-delà des arguments *pro* et *contra* de la rhétorique traditionnelle, les *paradoxes épistémiques, économiques, idéologiques, démocratiques, éthiques* autour desquels les pensées des uns et des autres s'organisent et s'affrontent. Les investigations conduites sont alors l'occasion de ces détours réflexifs. Retenons donc l'approche multiréférentielle comme méthode fondamentale pour conduire des investigations systématiques permettant dans une démarche de réflexivité d'explorer les changements d'échelles spatio-temporelles et de complexité (Lange, 2014). Celle-ci permet une problématisation collective des défis de DD pris en charge, avec en visée une orientation forte vers l'agir.

Nous retrouvons par là-même la *problématisation*, chère à Michel Fabre (2009), ou la *dilemmatisation* chez Dias De Carvalho (2015). Ces démarches permettent de prendre en considération les situations posant difficulté. Mais, problématiser revient à s'interroger sur ce qui pose problème ; c'est-à-dire chercher à comprendre précisément en quoi il y a problème et ce qui fait problème, plutôt qu'à chercher à répondre d'emblée.

### 3.3 Voie de l'incarnation

Les textes d'encadrement assimilent l'EDD à une éducation au choix. La question de la capacité des individus à effectuer des choix réellement libres et conscient est au cœur de la théorie des capacités (Olympio, 2015, Janner-Raimondi, 2015). Les choix individuels dépendent de l'influence de *facteurs de conversion* individuels, sociaux et environnementaux dont dispose le sujet et qui conditionnent sa capacité à le faire.

Ainsi, les évolutions contemporaines dans les sciences cognitives et en psychosociologie, initiées dans la pensée occidentale par la psychanalyse, rendent intenable l'idée même d'un sujet maître de lui-même, de ses intentions, de ses décisions et actes. C'est l'idée même du sujet-apprenant qu'il est nécessaire de revisiter et les « éducations à » ont besoin de disposer d'une théorie du sujet opératoire, qui tiennent compte des ruptures épistémologiques contemporaines (Caussidier, Capapé et Reynaud, 2014).

Comme nous l'avons posé plus haut, la question de l'altérité est cruciale. Ainsi pour Ricœur (1990, 2004), l'auto-détermination d'un soi renvoi à l'idée d'un soi-même comme un autre. La réflexivité qu'il propose comme démarche du sujet connaissant et agissant peut être décrite en trois étapes : reconnaissance par identification de l'autre, se reconnaître soi-même, aboutissant à une reconnaissance mutuelle.

Dans le cadre de la durabilité, l'idée de l'autre renvoie aussi bien aux autres humains, y compris à venir, et les non-humains, ce que certains appellent nature. De nombreux travaux relatifs aux non-humains montrent par ailleurs la place irréductible que les émotions jouent dans le rapport que nous entretenons avec ceux-ci. Réflexivité dialogique et méditation sont pour certains auteurs une piste à explorer dans leurs implications éducatives : celle d'un sujet capable de réguler ses émotions comme condition d'une éducation à la responsabilité (Hagège, 2013 ; Hagège, 2014) qui aboutit à couplage plus conscient entre l'activité de ressentir et l'activité de penser (Favre, 2014).

## Conclusion

Si, comme le précise Ricœur, la responsabilité implique non seulement de *répondre de ses actes* comme de ses choix, mais également de *répondre à un tiers*, une autorité, une institution, alors développer un processus de responsabilisation active en éducation ne saurait se réduire ni à un nouveau « catéchisme » républicain, ni à un laïcisme exacerbé. Bien plutôt, un tel processus engage à développer des dispositions d'esprit critique et de projection combinant complexité et sens du problème, au service d'engagement politique, éthique, juridique et cognitif. La vigilance et l'attention portée aux autres, inscrites dans le cadre éthique, sont nécessaires pour ne pas prendre le risque de s'égarer dans des considérations uniquement intellectuelles, déconnectées de l'humain.

Nous pouvons ainsi poser les balises curriculaires suivantes :

La capacité à problématiser avec les élèves les questions qui se posent au quotidien aux professionnels de l'éducation (Fabre, 2009 ; Dias de Carvalho, 2015). Les professionnels de l'éducation ne peuvent éviter ces questions et chercheront à adapter la problématisation en fonction des élèves ;

La nécessité de penser une responsabilité ouverte à ce qui advient, à l'aune des enjeux de politique démocratique, de droits soucieux d'application et de questionnement éthique attentif à une mise en cohérence entre les décisions d'action et les valeurs promues ;

La nécessité de prendre en compte la question des finalités consistant à pouvoir tous « vivre durablement ensemble ». Les idées, aussi pertinentes soient-elles, qui ne chercheraient pas à se traduire dans les faits, comme à être interrogées dans leur pertinence au regard d'une telle finalité ne seraient que faux-semblants et slogans vains.

## Références bibliographiques

- Agamben, G. (2014). Comment l'obsession sécuritaire fait basculer la démocratie ? *Le Monde diplomatique*, janv. 2014.
- 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.
- Caillé, A., Humbert, M., Latouche, S. Viveret, P. (2<sup>o</sup>11). *De la convivialité, dialogues sur la société conviviale à venir*. Paris : La Découverte.
- Caussidier, C., Capapé, C. & Reynaud, C. (2014). Présentation. *Education et socialisation* [en ligne], 36 1 2014, mis en ligne le 01 septembre 2014, consulté le 3à novembre 2014. URL : <http://edso.revues.org/978>
- Castoriadis, C. (1997). Les carrefours du labyrinthe, tome 5 : *Fait et à faire*. Paris : Seuil.
- Cellier, H. (2000). *La démocratie à l'Ecole. Apprendre, mais ensemble*. Paris : L'Harmattan.
- Cellier, H. (2010). *La démocratie d'apprentissage*. Paris : L'Harmattan.
- Colloque De La Villette (1994). *Les Paradoxes De L'environnement, Responsabilité des scientifiques, Pouvoir des citoyens*. Bibliothèque Albin Michel, Idées.

- Dewey, J. (1916, 1990 trad. française). *Démocratie et éducation*. Paris : A. Colin.
- Dias de Carvalho, A. (2015). *Anthropologie de l'exclusion ou l'exil de la condition humaine*. Paris: L'Harmattan.
- Domenach, D. (1994). *La Responsabilité. Essai sur le fondement du civisme*. Paris : Hâtier.
- Doron, Cl-O. (2009). Le principe de précaution : de l'environnement à la santé. In D. Lecourt (dir) *La santé face au principe de précaution*. Paris : Presses Universitaires de France
- Dupuy, J.-P. (2002). *Pour un catastrophisme éclairé, quand l'impossible est certain*. Paris : Seuil, points.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Favre, D. (2014). Sur les traces d'un « sujet en devenir ». *Education et socialisation* [en ligne], 36 1 2014, mis en ligne le 01 septembre 2014, consulté le 3à novembre 2014. URL : <http://edso.revues.org/1058>
- Fourez, G. (1994). Constructivisme et justification éthique. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, 1, 157-174. <http://id.erudit.org/iderudit/031705ar>
- Gauchet, M. (2015). Les ressorts du fondamentalisme islamique. *Les Débats*, 2015/3, n°185, 63-81.
- Houssaye, J. (1992). *Les valeurs à l'école*. Paris: PUF.
- Janner-Raimondi, M. (2015). Formes et pratiques participatives d'élèves : Quelle(s) responsabilité(s) en jeu ? In : *Revue de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, n°48/1, 23-44.
- Janner-Raimondi, M., & Vergnon, M. (2015). Intersubjectivité et éthique dans l'accompagnement chemin faisant d'enseignants du secondaire en dynamique d'innovation. *Carrefours de l'éducation*, n°39, 69-84.
- Janner, M. & Vergnon, M. (2015). Accompagner une équipe d'enseignants du secondaire en "crise". In M.-A. Hugon & B. Robbes (Eds.), *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école* (pp.103-114). Arras : Artois Presses Université.
- Janner-Raimondi, M. & Tavignot, P. (2015). Posture d'accompagnement au changement-innovation avec des équipes d'école volontaires : l'implication réfléchissante. *Revue Education & socialisation*, n° 38, mis en ligne le 15 juin 2015.
- Janner-Raimondi M., (2010). *Surgissements démocratiques à l'école primaire, analyse de conseils d'élèves*. Paris : L'Harmattan.
- 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.).
- Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité*. Paris : Le Cerf, 1° édition en allemand 1979.
- Hagège, H. (2014). Des modèles du sujet pour éduquer à la responsabilité. Rôles de la conscience et de la méditation. *Education et socialisation* [en ligne], 36 1 2014, mis en ligne le 01 septembre 2014, consulté le 3à novembre 2014. URL : <http://edso.revues.org/1068>
- Hagège, H.(2013). Du savoir à la responsabilité. Une formation à l'éducation interculturelle pour décoloniser le savoir, le pouvoir et l'action.. Dans *Instruction, socialisation et approches interculturelles : des rapports complexes* (Y. Lenoir, Tupin F. (Eds.), p. 89-127). Paris: L'Harmattan.
- Lange, J.-M. (2014). Éducation au développement durable : intérêts et limites d'un usage scolaire des investigations multiréférentielles d'enjeux. Les éducations à... et le développement de la pensée critique, *Cahiers du CERFEE*, 36. consultable à <http://edso.revues.org/872>.
- Lange, J.-M., Victor, P. & Janner, M. (2010). Vers l'élaboration d'indices, mesure de l'efficacité de l'éducation au développement durable en milieu scolaire. In J.-M. Lange (coord.) symposium « *Stratégie de l'action en éducation au développement durable : des enjeux ... mais quels appuis et quels obstacles ?* » Colloque AREF, Genève, 13-16 septembre 2010.

- 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.
- Lapassade, G. (1963). *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris : Minuit.
- Lavelle, S. (2006). *Science, technologie et éthique : conflits de rationalité et discussion démocratique*. Paris : ellipses.
- Levi, P. (1987). *Si c'est un homme*. Paris : Julliard, 1<sup>o</sup> édition en italien 1947.
- Locke, J. (1686). Lettre sur la tolérance.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre ; manifeste pour changer l'éducation*. Arles : Actes Sud/Play Bac.
- Olympio, N. (2015). Mobiliser le cadre analytique des capacités dans le champ de l'éducation pour évaluer la liberté de choix des personnes. In *séminaire du REFDD*, ENS Cachan-Ifré, 10 avril 2015.
- Pelluchon, C. (2011). *Éléments pour une éthique de la vulnérabilité. Les hommes, les animaux, la nature*. Paris : Le Cerf, coll. « Humanités ».
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1997) *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF (2002, 3<sup>e</sup> ed)..
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'école*. Paris: PUF.
- Rosanvallon, P. (2011). *La société des égaux*. Paris : Le Seuil.
- Rousseau, J-J. (1976). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Paris : Gallimard, 1<sup>o</sup> édition 1754.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Seuil.
- Rumelhard, G. (2012). *La biologie, élément d'une culture*. Paris : ADAPT-SNES 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.
- Theys, J. (2014). Le développement durable face à sa crise : un concept menacé, sous-exploité ou dépassé ?, *Développement durable et territoires* [En ligne], vol. 5, n°1 | Février 2014, mis en ligne le 04 février 2014, Récupéré le 16 février 2015 sur le site <http://developpementdurable.revues.org/10196>
- Truvé, A. (2010). *Penser l'élémentaire; La fin du savoir élémentaire à l'école ?* Paris : L'Harmattan, Pédagogie : crises, mémoires, repères.
- Ullman, J. (1976). *La pensée éducative contemporaine*. Paris : PUF.
- UNESCO, (Delors, J. coord.)(1999). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris : éditions UNESCO
- UNESCO (2015). *Repenser l'éducation ; Vers un bien commun mondial ?* Paris : éditions UNESCO
- Villeneuve, Cl. (2005). C'est le pas qui trace le chemin- Histoire du développement durable et conceptions actuelles. Actes du colloque International de la Francophonie « *Le développement durable : quels progrès, quels outils, quelle formation ?* ». Québec IEPF.
- Weber, M. (1959, 1<sup>re</sup> édition : 1919). *Le savant et le politique*. Paris : Plon.