

**EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE :
VERS UNE COMMUNAUTE APPRENANTE, DE RECHERCHE ET DE PRATIQUE.**

Martine Janner-Raimondi

Université de Rouen, laboratoire CIVIIC
IUFM de Haute-Normandie
2, rue du Tronquet
BP 18
F-76 131 Mont Saint Aignan cedex
martine.janner@univ-rouen.fr

Mots-clés : Education au développement durable, communauté apprenante, communauté de pratique, communauté de recherche, éthique.

Résumé. L'éducation au développement durable possède des perspectives et des enjeux spécifiques qui nécessitent de réfléchir à une stratégie d'action qui lui soit propre. Repérer, à travers les analyses d'un atelier EDD mené dans une école classée ZEP, les appuis et les obstacles d'une telle éducation nécessite en amont de cerner spéculativement les concepts et principes d'actions éducatives propices à ce type d'éducation. Chercher à articuler les concepts pédagogiques et didactiques repérés avec les données recueillies permet d'en apprécier non seulement la pertinence mais aussi toute la complexité.

La complexité de la notion de développement durable (DD), comme aussi bien l'ampleur de ses enjeux pour lequel nous peinons à en dessiner précisément les contours, nous interroge sur les moyens didactiques et pédagogiques à mettre en œuvre. Cette complexité palpable, notamment, à travers les discussions agonistiques des divers spécialistes et experts, nous invite à nous montrer prudents mais aussi circonspects dans le choix d'une stratégie d'action pour éduquer au DD. Apprendre quelques gestes concrets et pratiques ne saurait être suffisant ; d'une part, parce que nous comprenons que réduire le complexe au simple est un pis aller en cas d'urgence et de crise, qui ne doit pas leurrer ; d'autre part, parce que nous serions fondés à nous demander pourquoi ces gestes et pas d'autres. De la même manière, n'en rester qu'aux poncifs « *il faut* », « *il n'y a qu'à* » et aux jugements moraux de type « *c'est bien* », « *c'est mal* », montre rapidement les limites du discours tenu. Pourquoi *faudrait-il* ? Ou bien encore comment affirmer *in abrupto* que telle conduite est « *bonne* » ou « *mauvaise* », en matière de durabilité pour les hommes et le monde ?

Il reste alors à penser une éducation qui intègre les finalités propres à l'éducation, à savoir le développement de l'humanité en l'homme, entendue sous les auspices du principe de responsabilité dans le rapport au monde qui l'entoure, mais tout autant dans le rapport à autrui par delà les frontières géopolitiques et générationnelles. Ce projet peut paraître ambitieux, il semble n'en demeurer pas moins nécessaire aujourd'hui pour viser la pérennité de la Vie elle-même. Cette communication s'inscrit dans le cadre du symposium intitulé : « *Stratégie de l'action en éducation au développement durable : des enjeux mais quels appuis et quels obstacles ?* » S'agissant d'identifier quelques points aveugles dans le champ de la recherche considérée, nous poserons la question de l'articulation entre les enjeux aux plans éthiques et politiques ainsi que les actions éducatives, pédagogiques et didactiques à promouvoir. Quels sont les concepts et principes d'actions éducatives identifiés comme appuis à ce type d'éducation ? A quels courants d'idées pédagogiques et didactiques relier ces derniers ? Où se situe la cohérence de l'ensemble ? Comment en apprécier la pertinence ? Quelles questions, cela pose-t-il ? Que nous apprennent les freins et obstacles repérés dans le cadre de la recherche empirique menée ? Un tel questionnement croise le niveau macro des enjeux et des finalités avec le niveau micro des analyses de pratiques de classe observées. Chercher à identifier *des appuis et des obstacles* de l'action éducative au DD suppose, en effet, que soient clarifiées non seulement les fins visées mais tout autant les valeurs qui les fondent. Un tel jugement ne saurait s'établir sans système de référence à l'aune duquel l'appréciation d'un écart sera évaluée positivement ou négativement. D'emblée, la formulation choisie en termes « *d'appuis ou d'obstacles* » présuppose ainsi, moins une proposition prédicative

« p » attribuée à la substance « x » considérée de type « x est p », qu'une proposition spéculative qui renonce aux incursions personnelles pour tenter de développer l'articulation théorique entre les deux bouts de la chaîne –macro et micro. Les travaux de Hegel (1941) sur la phénoménologie des mouvements de la conscience nous apprennent à établir une distinction entre la conscience commune, qui en reste au niveau du référent objectif - ce qui l'empêche, précisément, de pouvoir penser le signifiant lui-même-, et la raison spéculative, laquelle, grâce à la dialectique, permet de comprendre et de relier les dimensions universelles, singulières et particulières d'un objet donné. Identifier les appuis et les obstacles d'une éducation au DD suppose, cependant, quelques définitions de base. Les appuis se déclinent : soit de manière forte dans le sens de conditions nécessaires ; soit de manière faible, dans le sens de facteur aidant sans que l'on puisse lui adjoindre un caractère de nécessité. En revanche, la notion d'obstacle, notamment chez Bachelard (1938), se comprend comme entrave au progrès. Ici, nous le posons comme ce qui gêne la construction et l'appropriation des enjeux de l'EDD par les sujets. Là aussi deux degrés peuvent être envisagés : l'un fort, au sens de condition qui empêche ; l'autre, faible au sens de frein qui gêne l'évolution de l'objet étudié. Comme nous l'ont appris nos premières analyses, les « appuis » peuvent devenir des « obstacles » et réciproquement.

Concernant les activités de classe, auxquelles nous nous référons, elles résultent de la mise en œuvre d'un projet d'école inscrit dans un « Réseau Ambition Réussite » visant à lutter contre le climat de violence physique et verbale ainsi qu'à améliorer ses résultats scolaires. La conception de pôles d'excellence a prévu l'organisation d'ateliers en décloisonnant les classes du cycle 3. L'atelier « Education au Développement Durable », animé par la directrice de l'établissement, par ailleurs en charge d'une classe du cycle 2 (Cours Préparatoire), est composé de douze élèves de CM1 et de CM2. Choisis par l'équipe enseignante, ils ne présentent pas de difficulté scolaire. Le projet initial de cet atelier consistait à faire participer les élèves au projet municipal d'aménagement d'une zone de coteaux de la ville. Cette participation visait à leur faire acquérir des attitudes proactives, des savoirs et des compétences en lien avec le développement durable. Cette recherche contextualisée (Marcel, 2002b), à laquelle nous faisons référence, s'ancre sur :

- Des observations *in situ* et les dix-neuf enregistrements vidéos effectués,
- Les entretiens semi directifs réalisés auprès des élèves et de leur enseignante,
- L'analyse *ex post* des données recueillies,
- Le suivi de cohorte entre 2008-2009 et 2009-2010.

Cette partie du projet de recherche ANR, dirigé par Jean-Marc Lange, est exploratoire et son objectif heuristique. En effet, ce dernier vise à produire des connaissances sur les pratiques enseignantes afin de formuler des hypothèses sur les besoins de formation. Ce type de recherche suppose de s'acquitter de deux fonctions : conduire la recherche et se montrer vigilant quant à l'implication. Les chercheurs observateurs se sont trouvés en position d'implication à plusieurs reprises :

- Avant que la séance d'observation ne commence, alors que les élèves étaient encore en récréation, l'enseignante nous faisait part de son état de fatigue mais aussi de ses doutes quant à la séance qui allait se dérouler.
- A l'issue de la séance, une fois les élèves sortis, celle-ci demandait invariablement : « ça va ? Est-ce que c'est bien ce que vous voulez ? » à quoi nous répondions en substance « ne vous inquiétez pas ... nous ne venons pas chercher une manière de faire précise, c'est un nouveau projet... ».

Ainsi, lorsque nous parlons d'actions éducatives, ces dernières n'étaient pas préconçues par les chercheurs eux-mêmes, mais fournies par l'enseignante, laquelle avait le sentiment de procéder à « tâtons ». Pour autant, avant même de commencer l'analyse des observations et des comptes-rendus de séances, différentes lectures et réflexions collégiales au sein de l'équipe de recherche ont été entamées afin de comprendre spéculativement quels pourraient être les concepts propices à comprendre les enjeux d'une éducation au développement durable.

1. Le concept de responsabilité

Hans Jonas (1990) s'est engagé à repenser le cadre et les fondements de l'Ethique de la responsabilité à l'égard des générations futures et du monde, suite aux menaces de la technique moderne. Si la notion de développement durable, conduit à penser un développement qui prenne en compte les enjeux environnementaux, sociaux, économiques et intergénérationnels, alors, l'éducation au développement durable engage une prise en compte qui ne se réduit pas à la seule dimension environnementale. Nous sommes ainsi tous appelés, non seulement à nous sentir responsables des autres comme de nous-mêmes sur une durée qui dépasse celle actuellement allouée aux décisions politiques. Mais tout autant, nous sommes conduits à éprouver un sentiment de responsabilité vis-à-vis des actions que l'Homme pourrait mener envers les écosystèmes et l'environnement qui les inclut. Est-ce à dire, comme nous le fait remarquer Hicham Stéphane Affeissa (2007) à propos de la tradition de la philosophie morale, que notre approche est anthropocentrée ? En réalité, notre point de vue ne réduit pas les composantes non humaines à n'être qu'instrumentalisées, en cela d'ailleurs, nous rejoindrions la posture de l'éthique environnementale à ceci prêt, qu'à l'instar de Bryan G. Norton (2007), cité par Affeissa (2009 ; p.300) il s'agit moins d'un principe visant « à renforcer par la législation un certain nombre de contraintes morales » qu'à promouvoir un espace de débat portant sur les choix et les modalités d'actions plutôt que sur des positions de principe. Cela dit cette approche pragmatique, que nous revendiquons avec Affeissa et Norton, ne s'établit pas sans réflexion sur les valeurs promues. Car, comme le précise Norton (2007 ; p.263), pouvoir entamer un processus de négociation requiert un « anthropocentrisme faible » qui « n'exige aucune proposition radicale, difficile à justifier concernant la valeur intrinsèque des objets non humains et, dans le même temps, elle fournit le cadre théorique permettant d'élaborer des obligations qui portent au-delà de la satisfaction des préférences humaines... (Celles-ci) peuvent être modifiées au cours du processus par lequel les êtres humains s'efforcent de se donner une vision du monde cohérente et rationnellement défendable. »

Comment envisager dès lors une éducation qui favorise le développement du principe de responsabilité du monde, des autres et de soi-même ? L'idée pédagogique qui pourrait en découler réside sans doute dans la notion d'élèves *auteurs* propres aux courants de l'école nouvelle et de Célestin Freinet qui, dès 1940, écrivait¹: « 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. » . Nicolas Go (2009), chercheur pour le laboratoire de Recherche Coopérative, essaie de théoriser la spécificité de la transformation des rapports au savoir en pédagogie Freinet ; il montre que le principe fondamental qui traverse son œuvre réside dans l'éducation du désir entendue comme faculté motrice des apprentissages. Organiser cette puissance créatrice et se mettre à l'écoute des élèves permettent alors d'instituer l'élève en *auteur*. Pour mieux comprendre les enjeux d'un tel mot, revenons à la précision apportée par Jacques Ardoino et Jean Guglielmi (1996), pour qui devenir *auteur* ne se réduit pas à être acteur, car être *auteur* c'est jouer un rôle dans un scénario qui est le sien alors que l'acteur, lui, joue un rôle dans un scénario donné.

Quel dispositif didactique et pédagogique favorise une telle « dévolution radicalisée » comme l'appelle Go (2009), dans lequel l'élève « se vit comme auteur de ses tâches, auteur de ses processus d'apprentissage et co-auteur du milieu lui-même, comme processus coopératif » ? L'une des réponses réside dans le projet pédagogique. Comme le souligne J-P. Boutinet (1990), la notion de projet trouve ses origines à l'aube du Quattrocento italien, avec le projet architectural de Brunelleschi à Florence. La complexité liée à la diversification des matériaux, au nombre croissant des corps de métiers ainsi qu'aux nouveaux modes de construction ont fait place à une planification méthodique au sein du travail de conception. Les deux temps du projet : celui de la conception, et celui de la réalisation sont ainsi mis en relation sans se confondre pour autant. Si

¹Freinet, 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.

cette démarche rationalisante organise l'ensemble en vue de la réalisation du but fixé tout en limitant les tâtonnements empiriques, il n'en demeure pas moins que le projet ne se réduit pas à sa dimension d'anticipation. En effet, fondamentalement, le projet n'aboutit que sur la base d'analyse critique de ce qui existe et se déroule au vu de ce que vers quoi on tend. Dès lors, comme l'exprime J-B. Paturet (2002), le projet ne prend sens que dans un avenir toujours ouvert. Sartre (1970 ; p.22) quant à lui, avait radicalement défini l'être humain comme projet d'arrachement aux fatalités : « *l'homme n'est rien d'autre que son projet, il n'existe que dans la mesure où il se réalise...* ».

Lorsque nous analysons les entretiens effectués auprès des élèves à l'issue du projet EDD, il est intéressant de noter les propos suivants : « *moi, je veux choisir moi-même ce que je fais, mes propres décisions... j'étais pas content* ». Resitués dans leur contexte, ses mots peuvent être reliés à deux phénomènes :

- L'un, renvoie au fait que les élèves n'ont pas choisi leur atelier. Certes, si tous les élèves ne s'en sont pas plaints, d'autres ont tenu à manifester leur désaccord ;
- L'autre, au fait que le projet auquel ils ont participé n'a visiblement pas comblé la volonté de cet élève à vouloir choisir et participer aux décisions d'actions.

En reliant cette double interprétation à ce qui a été dit de la notion de projet, nous sommes conduits à penser que si la participation des élèves, à la décision des actions à mener comme à la réalisation des tâches, ne leur est pas suffisamment perceptible alors le dispositif considéré agit comme un frein vis-à-vis de l'éducation au DD. A l'inverse, les quelques élèves du groupe, qui avaient participé, l'année précédente, à des ateliers sur le DD, animés durant le temps de pause méridienne, par l'association CARDERE, se sont montrés, l'année suivante, volontaires et motivés dans leur participation au projet tout au long de l'année. Ainsi, lors de la première rencontre avec le groupe, l'enseignante a demandé aux élèves d'écrire puis de s'exprimer oralement sur la question suivante « *qu'est-ce que c'est pour vous le développement durable ?* ». Aussitôt, trois élèves se sont mis à écrire alors que les autres ont attendu un moment. L'une des réponses fut applaudie par l'ensemble des élèves, alors même que ces derniers provenaient de différentes classes du cycle 3 ; elle émanait de l'un des élèves sensibilisés aux dimensions du D.D. Seuls ses propos : « *c'est-à-dire qu'on fera des sorties et je pense que ça intéresse tout le monde car ils font partie de la Terre* » comportent d'emblée un enjeu de généralisation qui manifeste une prise en compte de l'intérêt de tous. Lors de l'entretien avec les élèves menés en fin d'année, plusieurs d'entre eux ont formulé des propos qui corroborent l'importance accordée au statut d'élève auteur de ses décisions et de ses actes « *madame X nous a laissé choisir notre projet. (Dans les autres classes) on ne nous laisse pas autant de liberté. C'est bien pour nous car on choisit ce qu'on fait, on nous fait confiance.* » A travers les formulations recueillies et leurs analyses, nous pensons que la sensibilisation aux enjeux du D.D et la sollicitation de l'implication des élèves dans les choix et les prises de décision sont des éléments fondamentaux pour amorcer une *éducation* à qui entérine non seulement une conception de la notion de projet telle que nous l'avons définie, mais également une conception éthique de l'éducation qui vise à construire une capacité d'autonomie dans le cadre du principe de responsabilité en faisant advenir des auteurs.

2. Le concept de démocratie au cœur de pratiques innovantes

L'idée selon laquelle notre éducation réside fondamentalement dans le principe de la 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. L'enjeu démocratique apparaît ici clairement. Nous rejoignons la conception de la démocratie, au sens de Dewey (1916/1990) 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 dès lors 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 nécessaires demain. Comme l'explique l'auteur « la nécessité d'enseigner et d'apprendre pour qu'une société puisse continuer d'exister est si évidente que nous pouvons donner l'impression d'insister indûment sur un truisme. Mais, nous pensons être en droit de le faire car en insistant ainsi, nous

avons le moyen de nous débarrasser d'une vision trop scolaire et formelle de l'éducation. » Déjà, la vision trop formelle de la chose éducative apparaissait dans sa superficialité au regard des enjeux. C'est pourquoi Dewey revendiquera la « *nécessité de modes d'enseignement plus fondamentaux et plus durables* » à la condition de prendre en compte leur lien avec les notions de communauté et de communication qui permettent la participation de chacun à une oeuvre commune. Cette participation, nous ne l'entendons ni en terme de formatage ou de dressage ; mais, bien plutôt comme élaboration de possibilités d'agir, de réagir et d'appréhender un problème lorsque celui-ci se pose ; autrement dit, moins comme la réponse unique que comme la possibilité dont chacun disposerait de processus d'actions. Cette distinction entre résultat et processus se trouve également chez Dewey.

En France, un pédagogue comme Célestin Freinet préconisait une conception de l'éducation qui allait dans le même sens d'une mise en activité des élèves afin qu'ils apprennent ensemble à partir des expériences réalisées. Dans son ouvrage « *Les techniques Freinet de l'école moderne* », l'auteur explicite les invariants pédagogiques propres à faire évoluer les pratiques enseignantes. L'invariant numéro 27 précise « on prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'école² » ; une telle préparation n'est pas sans impliquer plusieurs présupposés : l'un, nécessite l'explicitation de l'expression même de « *démocratie à l'école* » ; l'autre, une clarification des rôles du maître et de l'élève qui soit pertinente avec les enjeux démocratiques visés ; le troisième, une conception et une mise en œuvre de situations de classe propres à exercer de telles attitudes démocratiques sans tomber dans l'écueil de la superficialité ou de la formalité. Précisément, l'éducation au DD rejoint ces mêmes préoccupations fondamentales, car, comme nous l'avons dit l'expression « *éducation à* » engage des dispositions à agir qui ne se réduisent pas à la répétition de quelques gestes ou slogans.

En 1988, l'Unesco entreprend d'inscrire le DD au cœur du projet éducatif de la planète, en considérant qu'il constitue la finalité même du développement humain. Une telle inscription invite à considérer la dimension spécifiquement contemporaine de l'éducation qui ne peut que difficilement en rester aux idéaux et valeurs portés par le courant de la modernité. En effet si, comme nous l'explique Lucie Sauvé (1999), la modernité se caractérise par la croyance aux progrès scientifique et technologique ; son épistémologie se fonde sur les valeurs de l'objectivité et de la rationalité instrumentale. Au point de vue éthique, les valeurs de la modernité sont anthropocentristes et la liberté de l'individu ne s'arrête qu'aux frontières du respect de la liberté d'autrui. Face au libéralisme sauvage ou aux régimes totalitaires, les espoirs modernes s'effritent. La postmodernité doit à présent faire face à la déconstruction, à la complexité mais aussi à une certaine radicalisation et dramatisation par rapport à l'à-venir. L'éducation postmoderne loin de justifier *a priori* des choix par des conceptions théoriques en vient à préférer le processus de discussion critique sur les problèmes rencontrés. Sans entrer dans la polémique de ceux qui, comme Lucie Sauvé, affirment que l'expression « *développement durable* » comporte en son sein des relents de modernité et de croyance au progrès, il apparaît clairement que le modèle de pédagogie postmoderne comporte une sollicitation de l'activité de participation aux délibérations préalables à la prise de décision.

Selon Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmets (2002 ; p.43), le modèle de pédagogie postmoderne devra être « *un nouveau système complexe prenant en compte les dimensions affectives, cognitives, sociales et éthiques de l'individu ainsi que les conflits inhérents aux enjeux culturels et à leurs négociations (...)* Les apprenants devront être considérés comme des sujets à reconnaître et à entendre, sans condescendance ni facilité... » Redonner sa place au sujet et notamment au regard de sa responsabilité éthique, tout en travaillant la méthodologie rationnelle, le tout sur fond d'incertitude fondamentale, tels seraient donc les éléments caractéristiques d'une telle pédagogie. La difficulté principale pour l'école est de répondre à ces attentes sans être elle-même instrumentalisée par une politique partisane qui la détournerait de ses finalités propres. Dans le sillage de cette approche postmoderne, plusieurs chercheurs dans le domaine de l'éducation ont

² Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris : A. Colin.

formulé des concepts tels que : « *organisation apprenante* », « *communauté d'apprentissage* » et « *communauté de recherche* », voire « *communauté de recherche et communauté de pratique* ». A la lumière de ce que nous venons de préciser, il convient à présent d'examiner de plus près les filiations de sens et de clarifier leurs domaines d'attribution pour repérer les appuis et les obstacles au regard de l'éducation au DD. Nous formulons l'hypothèse heuristique suivante : éduquer au développement durable requiert des attitudes et des processus propres à la démocratie participative.

2. 1. Organisation apprenante et communauté apprenante

Le concept d' « *organisation apprenante* » provient des travaux d'Argyris et Schön (1978) et renvoie à l'idée qu'une organisation donnée est considérée comme apprenante dès lors que les membres de celle-ci construisent des apprentissages sur la base des actions réalisées qui permettent de se confronter aux défis qui se présentent à elle. En psychosociologie des organisations, la notion d'organisation renvoie aussi bien à une entreprise qu'à un établissement pour lesquels le but visé consiste à atteindre les objectifs malgré les défis qui lui sont adressés. Au départ, le terme n'a pas été conçu en rapport avec l'école. Léopold Paquay (2005) explique que l'école n'est pas d'emblée qualifiée d'organisation apprenante parce que son but réside avant tout dans l'apprentissage des élèves, non dans la réussite de l'établissement lui-même. Malgré les points de jonction possible, nous comprenons que l'inversion des buts peut rapidement se faire : dans un cas, l'apprentissage des élèves participe à celle de l'établissement mais les élèves eux-mêmes ne sont considérés que comme moyens ; dans l'autre cas, au contraire, l'apprentissage des élèves est le but par rapport auquel s'affaire l'ensemble des acteurs. C'est pourquoi Paquay considère que l'école ne peut être qualifiée d'organisation apprenante que « lorsque la dynamique de réalisation de ses buts est assurée au mieux par un personnel engagé dans une dynamique de projet et d'apprentissage qui lui permet de se renouveler continuellement pour répondre aux défis des changements. » Les experts de l'OCDE³ (2003) incitent les écoles à devenir des *organisations apprenantes* et les enseignants à devenir des artisans de projets collectifs tout en continuant à se développer professionnellement tout au long de la vie. Ainsi, si les écoles sont appelées à devenir des *organisations apprenantes*, les enseignants, eux, sont appelés à se constituer en *communauté professionnelle d'apprentissage*. Comme l'exprimait déjà Philippe Perrenoud (1997), nous changeons de paradigme d'école en passant d'une école qui vise à transmettre des connaissances à une école qui vise à transmettre des compétences et des attitudes citoyennes. Ce changement de paradigme requiert de nouvelles compétences auprès des enseignants, d'où l'importance accordée à la capacité d'analyse de sa pratique comme à celle de se former ; mais il vise également de nouvelles compétences pour les élèves. Ce n'est donc pas un hasard si les référentiels de compétences se démultiplient dans de très nombreux domaines. Les compétences visées pour les élèves, comme pour les enseignants, impliquent notamment de solliciter leur autonomie. Or, par définition, cette dernière ne peut se construire que sur la base d'un processus actif et personnel. L'autonomie ne saurait se décréter ; elle nécessite une mise en œuvre.

Monica Gather-Thürler (2000), spécialiste des questions d'innovation dans les équipes d'enseignants, identifie les caractéristiques majeures pour que les équipes enseignantes fonctionnent comme des *communautés apprenantes* ; parmi celles-ci, nous remarquons la compétence à débattre des valeurs et des enjeux ; celle de prendre conscience des enjeux sociétaux des pratiques quotidiennes ; celle de développer un sentiment de pouvoir sur l'évolution des choses. Nous constatons que ces trois compétences s'inscrivent de plain pied dans le difficile et complexe champ du DD. Si nous considérons à présent ces compétences au niveau de l'école au sein de laquelle nous avons observé les ateliers EDD, alors il importe de rappeler que l'équipe pédagogique se propose de mettre en œuvre un projet innovant au sein du Réseau Ambition Réussite auquel cette école, située dans un quartier populaire et classée ZEP. Ce projet vise à lutter contre le climat de violence physique et verbale ainsi qu'à améliorer les résultats scolaires grâce à

³ OCDE (2003). *L'école de demain. Réseaux d'innovation. Vers de nouveaux modèles de gestion des écoles*. Paris : OCDE.

la mise en œuvre d'ateliers décloisonnés. Certains ateliers fonctionnent par rotation hebdomadaire ; d'autres, au niveau du cycle 3, sont stabilisés en pôles d'excellence. Ainsi, au point de vue du projet d'établissement, l'équipe pédagogique fonctionne comme communauté apprenante. Cependant, au niveau de l'atelier spécifique EDD, seule l'enseignante, directrice de l'établissement, par ailleurs en charge d'un CP en assume la responsabilité. Cet atelier possède un projet très spécifique puisque le groupe des élèves est censé jouer le rôle d'un groupe de pilotage afin de mener à bien la participation de l'école au projet municipal d'aménagement de l'un des espaces « côteaux » de la ville. Ce groupe d'élèves est le seul à travailler toute l'année sur ce projet. A ce niveau, la notion de communauté apprenante a-t-elle encore un sens ? Nous en doutons. En fin d'année, lors de l'entretien avec la directrice, celle-ci exprime la lourdeur de la tâche comme aussi la difficulté à cumuler les rôles : « *ça m'a déstabilisé de ne pas faire de séance type (...) Je n'ai pas su manier ma vie d'enseignante, la vie de pilote de projet et ma vie de directrice cette année (...) je parlais de trop, j'attendais la réponse idéale... la grosse difficulté c'est de ne pas savoir où on va et de ne pas savoir si on pourra mener le (projet) jusqu'au bout... Ils sont déjà formatés ; ils ont beaucoup de mal à prendre des décisions, ils ne savent pas chercher plusieurs solutions possibles...* » La difficulté exprimée ici révèle une compétence de réflexivité comprise comme retour de la pensée sur elle-même. Comme l'expliquait Richard Wittorski (2001), la réflexivité suppose que l'individu puisse se dégager de son cadre de référence habituel et recourir à d'autres grilles de lecture de l'activité. En reprenant les caractéristiques de Gather-Thürler, il apparaît que l'équipe pédagogique s'est montrée capable de développer un sentiment de pouvoir sur l'évolution des choses. En revanche, il n'est pas certain qu'il en soit de même pour prendre conscience des enjeux sociétaux des pratiques quotidiennes. Lorsque l'enseignante juge les élèves « *... déjà formatés ; ils ont beaucoup de mal à prendre des décisions, ils ne savent pas chercher plusieurs solutions possibles* » ; les propos employés renvoient moins à un effet lié aux pratiques scolaires elles-mêmes qu'à un manque inhérent aux élèves. Enfin, quant à la compétence à « débattre des valeurs et des enjeux », dans l'état actuel de l'analyse des données recueillies, aucun des propos ne s'y réfère. Nous remarquerons simplement que cette compétence est sans doute la plus exigeante dans la mesure où les valeurs et les enjeux sont les moins immédiatement perceptibles dans la pratique. Souvent, en effet, le dire sur les intentions du faire diffère de ce que laisse apparaître le faire lui-même. Intégrer au cadre de l'EDD, le concept d'*organisation apprenante* se comprend comme possibilité pour l'école de s'organiser de manière à construire de nouvelles pratiques pour faire face au permanent renouvellement des défis. Considérer l'école comme une *organisation*, capable d'apprendre d'elle-même et par elle-même au regard de la complexité des attendus et du contexte qui est le sien, revient à lui reconnaître une certaine marge d'autonomie qui ne se coupe pas pour autant de ses enjeux vitaux et sociétaux. Or, prendre en compte de tels enjeux, ne présuppose-t-il pas de prendre en compte le concept de *communauté apprenante* qui, selon Gutierrez et Stone (1997), vise à « *organiser l'échange de paroles, l'expression du respect mutuel et la démonstration d'une écoute active* » ?

Si nous cherchons à préciser les ancrages qui permettent de justifier la pertinence du recours au concept de « *communauté apprenante* », nous pouvons également nous appuyer sur les travaux de Jean-Claude Kalubi (2005) lequel considère qu'étant donné que l'apprenant est le principal auteur et initiateur de ses acquis, il est dès lors préférable de favoriser les processus qui privilégient la construction des actions par les apprenants eux-mêmes. En outre, étant donné que l'apprentissage se comprend comme un processus social axé sur la valorisation des interactions, il est clair que privilégier les contextes de mise en œuvre et les cadres organisationnels, favorisant ces interactions, ne peut qu'être encouragé. Etudié dans le domaine des relations familles-école, l'intérêt majeur du concept de *communauté apprenante*- Kalubi - réside dans le fait qu'il suscite une réflexion sur la place occupée par chaque participant et sur la reconnaissance des efforts mutuels des divers acteurs. Transposé à l'éducation au DD, nous pourrions dire que considérer l'école et la classe au sein d'une communauté apprenante, intégrant les familles, les pairs, le quartier, les instances municipales (...), invite à prendre en compte ces différentes instances dans le projet initial, comme aussi à favoriser les contacts, les échanges et les prises de décision commune. Ainsi la *communauté apprenante* est-elle une communauté qui apprend des uns, des autres et des expériences communes. Un tel apprentissage ne saurait s'effectuer sans la volonté

initiale d'accepter de considérer autrui comme partenaire de la discussion et de la décision comme aussi d'apprendre de lui, quel qu'il soit : enfant, novice, expert, savant, ignorant... Or, pour tout enseignant, là réside *a priori* une considération difficile à envisager. Comment en effet penser ensemble la relation dissymétrique élève/maître aux plans des savoirs et du statut de l'autorité, et la reconnaissance d'une égalité fondamentale avec autrui ? Comment changer de posture sans perdre la face au regard du statut d'adulte et de professionnel référent pour les élèves ? De la même façon, comment envisager et établir les contacts avec les différents partenaires d'un projet – les familles, les habitants du quartier, les représentants municipaux ?

Ces questions se sont posées d'une manière ou d'une autre pour l'enseignante que nous avons suivie. Lors des différents entretiens (discussions informelles et entretien dûment formalisé), l'enseignante s'est dite très déçue des rencontres avec les partenaires institutionnels « ...un sentiment d'injustice, (une) incompréhension des gens de la mairie (vis-à-vis) des attentes de l'école qui se construisent au fur et à mesure. » Outre la différence d'ampleur au niveau des enjeux et de l'organisation, il semblerait que ce soit la logique même de la notion de projet qui soit autre. Cette notion de « *logique d'action* » se réfère aux travaux de Bernoux (2004), pour qui « une logique d'action naît du sens que l'individu donne à l'action qu'il entreprend, dépendant de la situation d'action. » Mais, ce sens dépasse l'action elle-même ; il s'ancre dans les représentations, les images élaborées par les individus au cours de leur vie. Cette altérité de *logique d'action* est-elle radicalisée au point de signifier une rupture qui rend la communication impossible ? La différence perçue par l'enseignante entre les deux logiques réside essentiellement au niveau de la temporalité et de l'efficacité dans l'avancement du projet. Dans le projet de « classe », la démarche est tâtonnante, les étapes de programmation ne sont pas toutes organisées, ni prévues dans leurs contraintes et leurs contenus. Dans la vision du projet d'« agglomération », vue par l'enseignante, les objectifs semblent devoir être établis une fois pour toute. Nous serions ici dans la logique programmatique qui ne laisse plus place au débat sur le but et les moyens pour y parvenir. L'efficacité organisationnelle semble ici primer ; mais que vise un projet censé intégrer la participation d'un groupe d'élèves de primaire, si d'emblée les possibilités d'intercompréhension n'ont pas été prévues, pensées, discutées ? A ce sujet, les propos d'un élève corroborent cette interprétation « *Elle était bizarre la dame de la mairie, elle nous obligeait à penser à l'hygiène et à la santé des gens* ». L'un des apports de cette recherche réside dans la prise de conscience que si, pour une école ou un groupe d'élèves, devenir partenaire d'un projet élargi – communal, municipal ou d'agglomération- peut d'emblée apparaître comme un appui favorable à l'impact social d'une démarche de projet, cet appui peut se transformer en frein, voire en obstacle dès lors que les parties prenantes ne se sont pas expliquées sur les sens et enjeux de ladite participation. Nous établissons ici un lien avec les travaux de Bernarx et alii (2001a) à propos des recherches collaboratives entre chercheurs et praticiens. Pour ces auteurs, en effet, un contrat de recherche doit définir une *double pertinence* tant pour les chercheurs que pour les praticiens permettant ainsi que clarifier les positions et les attendus de chacun des partenaires. Par ailleurs, ce qui peut expliquer les différentes *logiques d'action*, réside probablement dans ce que Croizier & Friedberg (1977 ; pp. 265 - 313) nomment la part *d'incertitude*. « *S'il y a une incertitude, les acteurs capables de la contrôler l'utiliseront dans leurs tractations avec ceux qui en dépendent. Car ce qui est incertitude du point de vue des problèmes est pouvoir du point de vue des acteurs ?* ». Ainsi, l'action collective menée par les politiques publiques tend à réduire les marges d'incertitude sans doute pour limiter les risques de responsabilité des actions menées. Nous sommes loin, en ce cas, des concepts *d'organisation ou de communauté apprenante*, car il s'agit moins d'apprendre ensemble que de faire sans se préoccuper de la participation réelle des intéressés.

2. 2 *Communauté de recherche et communauté de pratique*

Le concept de *communauté de recherche* particulièrement revendiqué par M. Lipman (1995), s'inscrit dans le prolongement de la pensée pragmatiste de C.S. Peirce (1931) et de Dewey. Pour Peirce, initiateur du concept, la *communauté de recherche* permet aux chercheurs de confronter leurs différents points de vue et par là-même de chercher à les justifier pour parvenir à déterminer le plus pertinent. Discuter en commun afin de pouvoir juger de la qualité d'une assertion permet de

comprendre les valeurs sous-jacentes accordées à l'intersubjectivité et au constructivisme. Est en effet reconnu le caractère « *social et construit du savoir scientifique qui remplace la vérité par la viabilité* » cf. Daniel (2005 ; pp. 25-46). Discuter ou dialoguer pour Lipman et les pragmatistes ne se réduit pas à simplement échanger ; il s'agit bien plus de participer ensemble à la vérification de la viabilité des discours tenus. Comme le précise également Marie-France Daniel (2005), il y a formation d'une communauté de recherche lorsque des personnes réunies échangent entre elles de façon authentique dans le but de développer une réflexion critique et responsable. La filiation à l'*agir communicationnel* de Habermas (1987) est ici patente. Le savoir procède de la réflexion critique entre pairs. Mais précisément qui sont les pairs dans le cadre scolaire et comment transposer ce concept à la classe ? Marie Agostini (2007) rappelle fort justement plusieurs éléments clefs : d'une part, que la maturation du raisonnement de l'enfant relève d'un processus non spontané mais dynamique dans « *le sens où, le raisonnement se développe en fonction de l'environnement qui l'interpelle* » ; d'autre part, que la « *discussion et l'exercice du jugement permettent à la pensée de s'affirmer* » par essais et tâtonnements, à l'instar de deux figures marquantes de la philosophie : Socrate et Montaigne.

Si Peirce n'étendait la notion de communauté qu'aux chercheurs eux-mêmes ; Lipman s'en démarque en l'étendant à la classe sous la condition que les élèves élaborent leurs idées sur fond de raisonnements, en assumant la responsabilité de participer à la recherche commune laquelle nécessite de pouvoir réviser au besoin son jugement propre et d'écouter en cherchant à comprendre le point de vue d'autrui. La quête personnelle de sens au travers des échanges rejoint ici également la conception de Dewey (1990) pour qui la connaissance consiste avant tout dans l'acquisition de dispositions à comprendre et à agir. Or précisément, acquérir de telles dispositions rejoint l'une des préoccupations de l'éducation au développement durable, car il s'agit moins de fournir des réponses une bonne fois pour toute que d'accepter d'être interpellé à tout moment sur ces questions pour réajuster au besoin les premières décisions prises. Comme le définit Lipman (1993), la réflexion critique est un mode de réflexion autocorrectif, perméable au contexte, et s'appuyant sur des critères en vue d'émettre un jugement. Nous comprenons que cette réflexion équivaut à être capable de problématiser en communauté. Pour ce faire, quels seraient les appuis ? L'auteur dresse la liste des aptitudes et dispositions requises :

- Aptitude aux raisonnements, qu'ils soient de type inductif, déductif, analogique ...
- Aptitude à l'investigation entendue en termes de capacité d'observation, de description, de narration ...
- Aptitude à la conceptualisation comprise comme capacité de définir, d'opérer des classifications...
- Aptitude à la formulation qui suppose l'écoute, la compréhension, l'écriture...
- Dispositions critiques sollicitant la curiosité, la demande d'explication, le jugement, la compréhension de la notion de critérisation et l'acceptation de la remise en cause.

Nous n'avons pu identifier aussi clairement de telles aptitudes chez chacun des élèves lors de nos observations. En revanche, ça et là, sur de brefs échanges, nous avons pu en repérer de furtives manifestations. Par ailleurs, la question demeure : ces dispositions sont-elles préalables ou bien peuvent-elles, précisément, naître des pratiques mises en œuvre dans le cadre d'un projet d'éducation au DD ? Nous pensons pour notre part, que ces indications d'aptitude servent à identifier ce qu'il serait important de solliciter lors de la mise en œuvre d'un dispositif d'action. Dit autrement, ces critères fournissent autant d'hypothèses de stratégie d'action à impulser. Ces réquisits s'appuient sur une conception du savoir et du rôle de l'école. La conception socio-constructiviste de l'apprentissage est sous-jacente : le savoir résulte d'un processus ouvert de co-construction relatif aux normes momentanément admises selon les critères établis par la société, le groupe de référence, la culture. De même, préciser l'importance du contexte revient à souligner le lien et l'ancrage entre l'élaboration du savoir et le contexte expérientiel de sa production. De telles conceptions sous-jacentes nécessitent d'être rendues explicites pour appréhender clairement les enjeux et les finalités visées, sous peine de former dans l'esprit des acteurs un bric-à-brac de représentations propres à s'adonner à des pratiques pour le moins confuses, pour le pire contradictoires et au total improductives. Appliqué à l'éducation au DD, nourrir de telles

confusions constituerait un réel obstacle à sa dimension spécifiquement praxéologique ; cela empêcherait la mise en œuvre et la réalisation de projets *in situ* visant un mieux être pour tous. Il est intéressant de noter, qu'au niveau du DD, les projets visent un bien pour tous alors même qu'ils ne se concrétisent qu'au niveau local. La prise en compte de ce double rapport du local et du collectif à des échelles différentielles nécessite une plasticité et une créativité de l'esprit jusque là inégalées dans l'histoire des contenus travaillés à l'école. C'est pourquoi nous pensons que le but visé par l'éducation au DD consiste pour l'école à se constituer non seulement en communauté de recherche mais aussi en *communauté de pratique* inspirée de Wenger (2005), c'est-à-dire supposant un engagement mutuel de tous les membres, des actions collectives et la constitution d'un répertoire partagé de ressources. Cependant, afin de ne pas courir le risque d'enfermer les écoles sur elles-mêmes, nous pensons que cette communauté est à entendre au niveau de l'École au sens large qui aurait alors à faire effort pour mutualiser ses pratiques ; ce qui suppose de les rendre lisibles et explicites, en accordant une place aux élèves, à leurs familles, à la notion d'autrui généralisé et au monde. Or, la notion même de communauté est à réfléchir ; elle ne saurait renvoyer à celle de groupe, d'équipe ou de réseau, tant l'appartenance à une communauté réfère à une question d'engagement. L'engagement mutuel des participants favorise la cohérence d'une communauté. Or, la notion de communauté est sans doute l'une des plus difficiles à percevoir. Le projet de l'atelier EDD de l'école considérée avait pour but de réaliser un jardin partagé et durable en y associant les parents, les grands (frères et sœurs) afin de rétablir autour de l'école du lien social en fournissant, notamment, les matériaux organiques nécessaires au compostage. Les entretiens réalisés en fin d'année avec les élèves de l'atelier ont permis de repérer les écarts de représentations sur le rôle et la place de l'école. « *Ma mère n'aime pas tellement le (l'atelier du) DD. Elle ne trouve pas ça intéressant. Elle préfère les expériences qu'on fait avec l'eau. Quand on est à l'école on doit travailler* », « *Les grands ils vont tout détruire* », « *Ils trouvent ça nul* ». En réalité, loin de penser que l'éducation au DD cumule les obstacles, nous pensons qu'elle oblige les participants à ne pas négliger ces dimensions communautaires parce qu'elles lui sont inhérentes.

3. En synthèse

Reconnaître la dimension post-moderne actuelle concernant les questions éducatives revient à accepter deux critères essentiels : la complexité, d'une part, et la contextualité des objets de savoir, d'autre part. Ceux-ci rendent nécessaire le dialogue entre les divers types de savoirs et d'approches afin de pouvoir espérer être appréhendées, ne serait-ce qu'en partie. Le processus de discussion critique se trouve alors privilégié en vue de fonder une prise de position éthique, responsable et démocratique, non seulement quant aux objets de savoir, mais aussi quant aux décisions, elles-mêmes, car elles engagent toute la communauté humaine dans son rapport au monde ici, maintenant et à-venir. Dans le cadre de l'éducation au DD, la place accordée aux objets de savoir et à la discussion raisonnée de tous, en vue de participer à l'élaboration d'une décision raisonnable et viable pour l'humanité et la planète, non seulement *in situ*, mais également à une échelle de temps et d'espace à plus long terme, devient dès lors déterminante. A l'instar de John Dewey qui pensait que si le système éducatif avait échoué c'est parce qu'on avait demandé aux élèves d'apprendre des résultats et des solutions toutes faites plutôt que d'étudier des problèmes et de solliciter les élèves afin qu'eux-mêmes deviennent des chercheurs, nous pensons que la complexité de notre situation actuelle et les risques qu'elle comporte pour la perpétuation même de la vie, nous incite à penser qu'il faille, comme l'a formulé Lipman (2006) « *apprendre à agir de manière raisonnée* » sur la base de la démarche suivante :

- Exprimer le sentiment qu'il existe un problème ;
- Formuler le problème ;
- Formuler un but souhaitable ;
- Identifier des moyens possibles ;
- Prévoir les conséquences ;
- Choisir une solution ;
- Elaborer un plan ;
- Evaluer les effets.

Sans oublier les dimensions sensibles et affectives qui entrent dans l'élaboration des jugements. Si savoir sans discuter est impossible, et discuter sans savoir est vain, alors décider sans savoir ni discuter ensemble ne procède d'aucune validité, d'autant que la décision engage l'à-venir de tous et pour tous. C'est pourquoi, *de facto*, l'Education au DD suppose une éthique. Comme l'a précisé Hans Jonas (1990) c'est « l'avenir indéterminé, bien plus que l'espace contemporain de l'action qui forme l'horizon pertinent de la responsabilité ». La notion même de *durabilité* est à ce prix. L'apport de l'éthique se situe essentiellement dans sa compétence à interroger et à chercher à apprécier la valeur et la pertinence des moyens et des choix possibles à l'aune de ce qui dépasse le seul intérêt particulier. Or, l'intérêt de la communauté humaine trans-générationnelle engage l'exercice d'un jugement de type *réfléchissant* qui ne connaît pas de concept *a priori* à partir duquel il pourrait déduire logiquement un contenu prédéterminé. Ainsi sommes-nous conduits à penser que l'EDD suppose non seulement des objets de savoir impliquant des pratiques de jugements déterminants et des préoccupations éthiques, téléologiques qui nécessitent des jugements *réfléchissants* ; mais également des expériences de projets réels permettant à la communauté formée par les élèves et leur famille, ainsi que par les enseignants et leurs partenaires de donner sens et portées à *l'agir raisonnable* qui inscrit son action dans un bien commun le plus large possible. Par là-même, nous comprenons que la communauté dont il est question présuppose non le suivi du groupe à quelques effets de leadership mais bien plus la sollicitation d'*auteurs*, à l'instar de la pensée de Célestin Freinet (1971). Cet *agir raisonnable* ne saurait exister sans créativité car nous sommes confrontés à des obstacles inattendus et complexes. La plasticité et la souplesse des esprits sont alors requises pour trouver d'autres façons d'agir ; mais aussi pour se doter de nouvelles normes. En cela, nous retrouvons le caractère fondamentalement *créatif* de *l'agir humain* tel que Hans Joas (1999) l'a précisé. Ceci n'est pas sans évoquer le fameux pouvoir de normativité de la vie de Georges Canguilhem (1966). Tout un programme !

4. Bibliographie

- Affeissa, H. S. (2009). De l'éthique environnementale au principe responsabilité et retour. In : *Education relative à l'environnement, regards, recherche, réflexion*. 8, 15-33.
- Affeissa, H. S. (2007). *Ethique de l'environnement. Nature, valeur, respect*. Textes réunis. Paris : J. Vrin.
- Agostini, M. (2007). La philosophie dès l'école maternelle. Actes du colloque de l'Actualité de la Recherche en Education et Formation, Strasbourg 2007.
- Ardoino, J. & Guglielmi, J. (1996). Préface In : Christian Alin. *Etre formateur quand dire c'est écouter*. Paris : L'Harmattan.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning : a theory of action perspective*. Reading, MA.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : J. Vrin.
- Bednarz, N., Desgagné, S., Diallo, P. & Poirier, L. (2001 a). Approche collaborative de recherche. Une illustration en didactique des mathématiques. In : P. Jonnaert et S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bernoux, P. (2004). *Sociologie du changement dans les organisations*. Paris : Seuil.
- Boutinet, J-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil, p. 265-313.
- Daniel, M.-F. (2005). Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications. In : Claudine Leleux. (2005). *La philosophie pour enfants*. Bruxelles : De Boeck, p.25-46.
- Dewey, J. (1990 trad. française). *Démocratie et éducation*. Paris : A. Colin, p. 38 et suivantes.
- 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.
- Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris : A. Colin.
- Freinet, C. (1971). *Pour l'école du peuple*. Paris : Maspéro.
- Go, N. (2009). Une approche complexe des apprentissages. La primauté du processus en pédagogie Freinet. In : *Penser l'Education*, n°25, p. 19-48.
- Gutierrez, K. & Stone, L. (1997). Creating communities of effective practice : Building literacy for language minority children. In : J. Oaks & K. Quartz (Eds). 94th NSSE Yearbook : *Creating New Educational Communities*. Chicago : University of Chicago Press, p. 32-52.
- Gather-Thürler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.

- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Trad. J-M. Ferry & J-L. Schlegel, Paris : Fayard.
- Hegel, G.W.F. (1941). *La phénoménologie de l'esprit*. Paris: Aubier Montaigne, trad. J. Hyppolite.
- Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir*. Paris : éd. Du Cerf.
- Jonas, H. (1990). *Le Principe responsabilité, une éthique pour la civilisation technologique*. trad. Française J. Greisch, Paris : Flammarion.
- 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*. Paris : L'Harmattan, p. 161-172.
- Le Clezot, P. (2009). *Les indicateurs du développement durable et l'empreinte écologique*. Paris : La Documentation Française.
- Lipman, M. (1993). Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie. In : Claudine Leleux (2005) *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussions*. Bruxelles : De Boeck, p.11-24.
- Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- Lipman, M. (2006). *A l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- Marcel, J-F. (2002 b). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignants. In : *Revue Française de Pédagogie*, n°138, p. 103-114.
- Norton, B. G. (2005) Values in Nature: A Pluralistic Approach. In : Cohen, A.I. & Wellman, C.H. (dir.) *Contemporary Debates in Applied Ethics* (p. 300) Oxford Blackwell. Cité par Affeissa, H.S. (2009) *Ibidem*.
- Norton, B. G. (2005) Values in Nature: A Pluralistic Approach. In : Cohen, A.I. & Wellman, C.H. (dir.) *Contemporary Debates in Applied Ethics* (p. 300) Oxford Blackwell. Cité par Affeissa, H.S. (2009) *Ibidem*.
- Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une « organisation apprenante » ? De l'utopie à la réalité. <http://WWW.ingentaconnect.com/browsing/SupplementaryTOC?owner=article&type=citations&pub=infobike://carfax/cete/2005/00000028/00000002&unc=>.
- Paturet, J-B. (2002). Le projet comme « fiction commune ». In : *Empan*, 2002/1- n°45, p. 63-68.
- Peirce, C. S. (1931). *Collected Papers*. Cambridge MA : Press of Harvard University.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences à l'école*. Paris : ESF.
- Pourtois, J.-P. & Desmets, H. (2002). *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF, p.43.
- Sartre, J-P. (1946/1970). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Nagel, p. 22.
- Sauvé, L., (1999). Environmental education, between modernity and post modernity – Searching for an integrative framework. In: *Canadian Journal of Environmental Education*. Vol. 4, p.9-35.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité*. Canada : Les presses de l'université de Laval.
- Wittorski, R. (2001). Contribution de l'apprentissage expérientiel et de l'action à la pratique professionnelle. In : Mackiewicz. *Praticien et chercheur*. Paris : L'Harmattan, p. 107-118.