



HAL
open science

La place de la notion d'empowerment dans le champ de l'éducation au développement durable : Quels transferts entre développements théoriques et traductions pratiques ?

Cécile Redondo

► To cite this version:

Cécile Redondo. La place de la notion d'empowerment dans le champ de l'éducation au développement durable : Quels transferts entre développements théoriques et traductions pratiques ?. Spirale - Revue de Recherches en Éducation , 2020, 66, pp.151-164. 10.3917/spir.066.0151 . hal-02956764

HAL Id: hal-02956764

<https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-02956764>

Submitted on 26 Aug 2021

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.

LA PLACE DE LA NOTION D'EMPOWERMENT DANS LE CHAMP DE L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE

QUELS TRANSFERTS ENTRE DÉVELOPPEMENTS THÉORIQUES ET TRADUCTIONS PRATIQUES ?

Résumé : Dans le champ de l'éducation au développement durable (EDD), plusieurs auteurs font référence à la notion d'*empowerment* (et à ses déclinaisons proches) pour mettre en lumière certains des fondements théoriques de ce champ éducatif qui existe en France depuis 2004 et qui depuis, a subi de nombreuses évolutions (institutionnelles et professionnelles), et fait l'objet de nombreux travaux de recherche. Notre travail précise dans un premier temps la place qu'occupe la notion dans le domaine éducatif de l'EDD, selon les chercheurs en éducation. Dans un second temps, il questionne la vie et la diffusion de la notion dans la pratique des professionnels qui mettent en œuvre des activités visant à éduquer et à former des apprenants au développement durable (DD). L'écart que nous constatons entre les différentes acceptions de la notion existant au niveau scientifique, et son appropriation dans les contextes professionnels invite à penser qu'il existe potentiellement des leviers pour contribuer au développement de la formation des enseignants et enrichir les pratiques en EDD.

Mots-clés : *empowerment*, éducation au développement durable, didactique, activité, engagement, participation.

UNE EDD EMPREINTE D'EMPOWERMENT : QUELS ÉCLAIRAGES THÉORIQUES ?

En lien avec la place grandissante qui est réservée depuis les années 2000 aux domaines de savoirs et de compétences visant à éduquer l'individu (et plus uniquement à l'instruire), parmi lesquels l'éducation au développement durable (EDD) occupe une place de choix, la notion d'*empowerment* qui est « fondatrice » (Lebeaume, 2012 : 11) s'est elle aussi faite de plus en plus présente. Cette présence s'observe dans les discours des scientifiques qui cherchent d'une part à comprendre, à expliciter et à éclairer les enjeux et fonctionnements éducatifs à l'œuvre, et d'autre part à élaborer et à proposer des solutions ou pistes d'amélioration de l'existant. Pour bien comprendre la notion, il nous semble nécessaire de cerner ce qui est entendu par *empowerment* au plan scientifique, et de distinguer les notions qui y sont liées. Un point central qu'illustre l'état de l'art que nous proposons dans ce qui suit, concerne la multiplicité des interprétations et des traductions possibles du concept anglo-saxon d'*empowerment* qui, à partir du champ de la sociologie, est appelé à traverser aujourd'hui toutes les disciplines, dont celles de l'éducation et de la pédagogie.

Précisons que notre revue de littérature sera centrée sur les questions pédagogiques dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation (SCEF), et dans le champ de l'EDD en particulier, avec un repérage de ce que les auteurs retiennent, eux-mêmes, comme définitions et éléments à l'origine (ou voisins) du concept d'*empowerment*. L'exploration de la littérature scientifique révèle en particulier que, pour plusieurs chercheurs, de nombreux types ou formats pédagogiques comme le débat ou certaines actions collectives, citoyennes, dédiées à (la transformation de) l'environnement écologique et/ou social, trouvent leurs ancrages fondateurs dans la notion d'*empowerment*. Le courant de l'éducation pour l'environnement (où la locution « pour » traduit la nécessité d'un engagement en sa faveur) constitue d'ailleurs selon Giordan et Souchon (2008 : 12) et Pellaud (2011 : 192), la principale traduction pédagogique de la notion dans le champ de l'EDD.

Dans ce qui suit, nous repérons trois axes conceptuels majeurs pouvant expliciter et/ou participer au déploiement du concept d'*empowerment* du point de vue théorique.

*Capacitation, autonomisation, émancipation
et « pouvoir d'agir » de l'apprenant*

Dans le *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, Normand (2017 : 419) propose une première définition du concept, centrée sur la capacitation des individus : « L'*empowerment*, que l'on pourrait traduire en français par « mobilisation collective d'un individu ou d'un groupe d'individus » caractérise un mode de travail collectif où les capacités physiques, intellectuelles et morales (capacitation) sont mises au service d'un projet ou d'une innovation. » Dans la même lignée, Fortin-Debart et Girault (2009 : 140) reconnaissent de façon explicite l'inspiration, théorique, des actions de participation citoyenne¹ construites à partir du processus d'*empowerment* :

« L'ensemble de ces principes [ceux de « l'éducation sociale »] rejoint [...] l'idée d'*empowerment*, terme anglais qui renvoie à la notion d'autonomie, et à la capacité des personnes ou groupes de personnes de prendre en charge eux-mêmes leur destinée [...]. L'*empowerment* constitue le processus par lequel un individu ou un groupe va acquérir les moyens et les capacités de renforcer sa capacité d'action, de s'émanciper ».

Albe (2008 : 50 ; 2012 : 69) évoque d'ailleurs une « finalité [éducative] émancipatoire », celle de « donner pouvoir aux élèves », en l'occurrence celui d'agir (Morin, Therriault & Bader, 2019 : 1). Nous retiendrons donc que le concept d'*empowerment*, associé à la notion de « capacitation », renvoie ici aux valeurs d'autonomisation, d'émancipation et de « pouvoir d'agir² » de l'individu.

À partir de sa première définition, Normand (2017) identifie clairement le déploiement pédagogique, actif, participatif et coopératif, qu'il est possible de donner aux situations éducatives sur la base du concept d'*empowerment*. Il s'agit pour les apprenants de construire (ou d'acquérir), de renforcer et d'exprimer leurs

¹ En 1969, la sociologue Arnstein définit trois registres de « participation citoyenne » : la non-participation, la coopération symbolique et le pouvoir effectif des citoyens. C'est le troisième registre correspondant au plus haut niveau de l'échelle d'Arnstein qui se conçoit, selon Fortin-Debart et Girault (2009 : 140), en inspiration à l'*empowerment*.

² On apprend avec Morin, Therriault et Bader (2019 : 3) que certains sociologues substituent à cette expression celle de « développement du pouvoir d'agir » qui intègre mieux l'idée d'un processus (et pas seulement du résultat de ce processus).

capacités (à un niveau collectif³), de développer voire de se réemparer de leur « pouvoir d’agir », ce qui se traduit dans la classe d’une part par l’attitude « active » des élèves, d’autre part par des « stratégies de coopération et de mutualisation » (Normand, 2017 : 419). Pour cet auteur, les notions centrales d’« activité de l’élève » et de coopération/collaboration dans l’apprentissage semblent donc associées voire inhérentes au concept qui nous intéresse.

Toujours selon Normand (2017 : 420), l’avènement du concept d’*empowerment* s’explique par plusieurs développements théoriques qui ont fait leur chemin dans le champ des SCEF. Des liens sont tout d’abord à envisager d’un point de vue épistémologique avec « la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner (2004) » invitant à faire s’exprimer la diversité des capacités des élèves (cognitives, mais aussi corporelles). Ensuite, ce sont les travaux sur le rôle du langage (de la communication⁴ et des interactions sociales entre apprenants) dans la construction du sens et des apprentissages – en référence aux travaux de Bruner (1986) et Vygotsky (1978) – qui ont ouvert la voie. À ce stade, c’est donc le modèle socioconstructiviste de l’apprentissage (terme introduit par Vygotsky en 1934), qui semble constituer pour Normand un appui épistémologique. Enfin, c’est la référence aux théories valorisant l’intérêt de la mise en activité de l’apprenant dans le processus d’acquisition des connaissances qui, selon Normand (2017 : 420-421), a également participé à la diffusion du concept d’*empowerment*. Pour lui, le *learning by doing* (ou « apprentissage expérientiel ») du philosophe Dewey que l’auteur rapproche du « tâtonnement expérimental » de Freinet⁵ a historiquement constitué un contexte (théorique) fécond à la diffusion du concept et à la transformation/mutation des pratiques.

De ce point de vue, l’*empowerment* caractérise donc une forme de construction et d’expression des capacités individuelles à une échelle collective (en vue de plus d’autonomie et d’émancipation), liée au « pouvoir d’agir » des individus et des collectifs.

Engagement de l’apprenant

Pour Simonneaux et Simonneaux (2017 : 426-431), la notion d’*empowerment* est à rapprocher du concept d’« engagement », dont les modalités sont plurielles et qui mérite d’être caractérisé. Ces auteurs conceptualisent la notion et proposent une gradation organisée en plusieurs (trois) degrés d’engagement possibles, qu’ils illustrent d’ailleurs par un tableau (430). Le gradient⁶ s’organise à partir d’une implication individuelle, minimale, des participants, vers un engagement pensé à l’échelle collective. Si la pratique des « petits gestes » (très fréquente dans le champ de l’EDD) se situe au niveau de l’engagement individuel, les formes de discussion, de débat ou « d’activités de communication interactive » relèvent quant à elles de l’engagement collectif (2017 : 429). Le concept d’*empo-*

³ D’une manière générale, il s’agit de développer la dimension collective de l’agir (et de l’apprentissage), et de sortir de l’acceptation individuelle.

⁴ La théorie de l’agir communicationnel développée par Habermas dans les années 1980 pourrait également être citée au titre de ses travaux intégrant de manière importante la dimension sociale et collective des apprentissages (Unesco, 2018 : 102).

⁵ À partir des travaux de Dewey et de Freinet, Kolb conceptualisa la théorie de l’apprentissage par l’expérience dans les années 1970. Cette théorie définit le cycle d’apprentissage pragmatique en quatre étapes : « expérience concrète, observation et réflexion, conceptualisation abstraite et application active » (Unesco, 2018 : 102).

⁶ Simonneaux et Simonneaux (2017 : 430) invitent à rapprocher ce gradient de celui proposé par Ardoino (1993) entre agent, acteur et auteur.

werment se traduit selon Simonneaux et Simonneaux, dans cette forme – aboutie – d'« engagement collectif » qui intègre d'ailleurs (aussi) la notion de « capacitation » des individus : « accroître les aptitudes est une [...] forme d'engagement collectif qui peut s'appuyer éventuellement sur les compétences différenciées de chacun » (2017 : 429).

D'autres pratiques telles « l'initiation militante » ou « l'éduc-action » relèvent d'un degré d'engagement plus important que Simonneaux et Simonneaux (2017 : 426) rapprochent du concept d'*activism*, soit l'engagement militant des apprenants dans des actions en vue de favoriser le changement (social, environnemental...). L'enjeu est que les élèves « s'engagent dans l'action militante dans le cadre scolaire » (Simonneaux, 2011 : 375) puisque l'*activism*, « dans une posture plus radicale, vise à une préparation pour agir de manière active et informée dans des actions politisées en vue d'une justice sociale et d'une préservation de l'environnement » (Simonneaux & Simonneaux, 2017 : 426).

Ce que nous identifions dès lors, c'est un ensemble de concepts relativement proches de celui d'*empowerment* qui intègrent des nuances dans sa compréhension et qui participent de son déploiement théorique et pratique. Dans la lignée de l'« éduc-action » et de l'*activism*, nous retiendrons le triplet de concepts que proposent Pagoni et Tutiaux-Guillon (2012 : 9) : « *empowerment* (appropriation de son pouvoir de contrôle), *accountability* (responsabilité) et *commitment* (engagement) », constituant, selon elles, une base théorique fondatrice de l'ensemble des *éducations à*.

Le concept d'*empowerment* se révèle donc pluriel, aux traductions multiples et non univoques, avec toutefois quelques grandes lignes directrices que nous retiendrons : importance de l'agir, mobilisation collective, coopération/collaboration.

Toujours sur la notion d'« engagement » dans le domaine de l'éducation, l'ancrage psychologique mérite d'être signalé, avec Allain (2011 : 57) pour qui les processus participatifs sont inspirés de la théorie de l'engagement développée par le psychologue américain Lewin dans les années 1940. Dans le paradigme de « la soumission librement consentie », le principe du « pied-dans-la-porte » est, selon l'auteur, l'aspect le plus opérationnel pour la mise en œuvre de l'EDD. Dans le même registre mais intégrant les apports spécifiques de l'éducation à l'environnement, l'ancrage psychopédagogique avec le concept d'« éco-ontogenèse » développé par Berryman (2003) s'avère également fondateur pour justifier l'intérêt qu'il y a à envisager le contact avec l'environnement de manière progressive, en l'adaptant à l'âge et au développement de l'enfant. En lien avec le concept d'*empowerment*, on retiendra que c'est à l'adolescence (12-18 ans) que la capacité à être acteur et à s'engager en faveur de l'environnement est beaucoup plus évidente qu'au moment de l'enfance (Berryman, 2003 : 216-217 ; Girault & Fortin-Debart, 2006 : 12 ; Girault *et al.*, 2006-2007 : 128).

Conscientisation et libération de l'apprenant

À partir d'un autre contexte, c'est le philosophe et pédagogue brésilien Paulo Freire (1974) qui offre un ancrage épistémologique fort des actions éducatives conduites en faveur du DD : la référence théorique à ses travaux est par exemple invoquée par Bader (2017a, 2017b) en lien avec la pédagogie critique ou encore par Diemer (2014 : 112-113) et Descarpentrioux (2017 : 223) relatant les travaux d'Ira Shor (1992). La référence à Freire et Giroux (qui s'est lui-même inspiré des travaux de Freire mais les a contextualisés à l'Amérique du Nord) intervient principalement pour leur préoccupation de liberté et de responsabilité. Dans

ce cadre de pensée, c'est le pilier social du DD qui explique l'appel à ce fondement théorique puisqu'il s'agit, grâce à l'éducation « encapacitante » ou « empouvoirante », de « se libérer des mécanismes d'oppression intégrés à la structure sociale » (Gerhardt, 1993 cité par Diemer, 2014 : 112) pour transformer l'individu et la société. Cette théorie pédagogique qui encourage les apprenants à développer une conscience critique et à agir pour faire évoluer les conditions sociales (Villemagne, 2004-2005 citée par Girault, Auzou & Fortin-Debart, 2008 : 8 ; Unesco, 2018 : 150) est, selon Diemer (2014 : 113), au cœur de l'EDD. Elle est donc largement imprégnée du concept d'*empowerment* et de ses principes de conscientisation, de libération et de transformation sociale pour Descarpentries (2017 : 223) et Bader (2017b : 516).

Ces différentes références témoignent du fait que, dans le champ de l'EDD, la notion d'*empowerment* est bien diffusée au niveau de la sphère scientifique, sous la forme de plusieurs acceptions (non consensuelles) traduisant ses différentes dimensions fondatrices. À ce stade, nous faisons le constat que plusieurs références relevées dans les propos des chercheurs en éducation et en formation opèrent des renvois explicites vers des fondements épistémologiques clairement établis d'un point de vue historique, ayant des implications pédagogiques. Nous retiendrons donc que le concept majeur d'*empowerment* (recouvrant lui-même une diversité de dimensions) constitue un appui théorique fondateur à l'origine des pédagogies participatives, actives et collaboratives mises en œuvre dans le champ éducatif de l'EDD.

La question qui se pose désormais est la suivante : peut-on voir se développer des propositions pédagogiques intégrant pleinement les principes liés au(x) concept(s) susmentionnés (en termes de capacitation, d'autonomisation, de responsabilisation et d'émancipation des apprenants, de développement de leur pouvoir d'agir, d'engagement, d'initiation au militantisme, etc.) ? Ou bien a-t-on affaire à des pratiques qui, croyant se référer à un socle théorique (existant), s'avèrent confuses, embrouillées et déforment les principes fondateurs (comme celui d'« engagement ») ?

De quelle manière se traduisent ces conceptions chez les acteurs, sur les terrains professionnels de l'éducation et de la formation ? Quelle(s) dynamique(s) d'*empowerment* les acteurs ont-ils intégrées (()) dans leurs pratiques, dans le contexte des réalités d'enseignement/apprentissage ? Quelles dimensions de la notion d'*empowerment* (et de ses genres proches) sont présentes, plus ou moins explicitement, dans les champs de l'intervention éducative, sur le territoire spécifique de l'EDD ? Notre objectif est donc désormais de questionner le degré de diffusion de la notion d'*empowerment* dans la profession enseignante et sa position spécifique dans le champ de l'EDD.

Faisant ici l'hypothèse qu'un éclairage théorique fondé scientifiquement permettrait une meilleure intelligibilité des pratiques pédagogiques mises en œuvre en EDD, nous proposons dans les lignes qui suivent, l'approche conceptuelle et méthodologique choisie dans notre étude pour analyser les pratiques qui se déploient dans les contextes éducatifs.

ÉTUDE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DÉCLARÉES EN EDD

Notre recherche trouve son point de départ dans l'étude des pratiques pédagogiques mises en œuvre en EDD dans les secteurs formel et non formel de l'éducation au niveau français, dont nous ne présentons ici que les développe-

ments dans le monde scolaire des premier et second degrés, pour des raisons de synthèse. Depuis 2004 qui a vu les débuts de l'EDD (initialement associée à la notion d'environnement (MEN)), la prescription invite les acteurs scolaires à multiplier les manières et les occasions d'enseigner (et d'apprendre) autrement que par le seul cours magistral. Le corps enseignant est ainsi invité à s'engager dans une dynamique de renouveau et d'innovation pédagogique (Redondo, 2018 : 105-110) : nouvelles places accordées « au débat, à l'interdisciplinarité et au partenariat » (Lange & Victor, 2006 : 92), appui sur « les disciplines artistiques » (Unesco, 2012 : 15), pédagogie ludique, création et entretien de jardins, etc. Dans le même temps, est coextensif à ces pratiques prescrites, tout un ensemble d'initiatives spontanées, isolées et non généralisées, dont sont à l'origine les professeurs qui laissent libre cours à leur créativité et satisfont au principe de liberté pédagogique.

Une décennie plus tard, l'institution en charge de l'Éducation nationale profite du déroulement de la COP21 en France pour prescrire au moins cinq modalités de travail aux enseignants (MEN, 2015) : la création de « coins nature », la désignation d'éco-délégués, l'organisation de sorties scolaires dans la nature, de simulations de négociations internationales sur le changement climatique et de débats. La dernière circulaire de généralisation en date du 27 août 2019 préconise quant à elle « une action pérenne en faveur de la biodiversité » par école ou établissement, la pratique des bons gestes quotidiens, la généralisation des éco-délégués ou encore le tri « systématique » des déchets (MEN, 2019 : 1-2).

Face à la profusion et à la « très grande diversité des mises en œuvre » (Girault *et al.*, 2006-2007 : 122), l'une des dimensions de notre recherche est d'identifier précisément ce qui se joue en termes de raisons/motifs du recours à ces pratiques pédagogiques (d'un certain type), et ce afin d'explicitier ce qui justifie, pour les acteurs, la raison d'être de ces pratiques. Pourquoi procéder ainsi pour éduquer des élèves au DD ? C'est à ce niveau-là, celui du discours explicatif et justificatif des pratiques que nous explorerons la notion d'*empowerment* (en considérant ses différents déclinaisons), afin de mesurer de quelle manière elle colore (ou non) les stratégies didactiques et pédagogiques des acteurs scolaires.

Analyse praxéologique des pratiques pédagogiques en EDD

Nous appuyons notre analyse des pratiques enseignantes sur une approche didactique et plus particulièrement sur la théorie anthropologique du didactique (TAD). Cette théorie développée dans la continuité de la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1991, cité par Ladage, 2015) consiste en une modélisation de l'activité humaine sous la forme d'une pratique et d'un savoir qui justifie/explicite la pratique (Chevallard, 2003 ; 2007). Elle postule que toute activité humaine consiste à accomplir une tâche d'un certain type, au moyen d'une technique, justifiée par une technologie qui permet en même temps de la penser, voire de la produire, et qui, à son tour, est justifiable par une théorie.

L'analyse de l'action et de la diffusion des connaissances que propose la TAD relevant en fait d'une « analyse praxéologique » (basée sur la notion de « praxéologie »), consiste au repérage de quatre composants praxéologiques principaux se répartissant sur deux niveaux : le niveau de la *praxis* qui représente le niveau des types de tâches et des techniques et le niveau du *logos* qui constitue le niveau des discours sur les techniques (Chevallard, 2011). Il s'agira de distinguer deux plans à maintenir en tension : 1) les réalisations pratiques et 2) les constructions intellectuelles, discours justificatifs de la *praxis*.

En lien avec ce qui nous mobilise dans ce travail concernant la notion d'*empowerment*, nous retenons prioritairement dans ce cadre d'analyse, le niveau du *logos* qui répond à la question « pourquoi accomplir ce type de tâches de cette manière ? » (Ladage, 2013 : 6). Nous considérons en outre qu'« éduquer au DD » constitue le type de tâches « générique » accompli, de plusieurs manières, selon différentes techniques, par les personnes impliquées dans l'EDD. L'analyse praxéologique conduit donc à la mise au jour de différents types de « discours raisonnés » sur les techniques (Ladage, 2013 : 6 ; Ladage, 2015 : 31), plus ou moins fondés/élaborés théoriquement, plus ou moins solides, plus ou moins explicites, plus ou moins marqués idéologiquement, visant à les expliciter, voire à les produire. Désormais outillée théoriquement, notre analyse consiste à repérer si oui ou non, la notion d'*empowerment* (et ses significations proches) font partie des discours justificatifs appelés par les personnes en charge de l'EDD, pour justifier le bien-fondé de leurs pratiques.

Le cadre d'analyse de la TAD dans lequel nous inscrivons nos interprétations des formes pédagogiques de l'EDD appelle un cadre méthodologique dont nous décrivons ici les grandes lignes du point de vue de la question qui nous occupe, celle de la place de la notion d'*empowerment* dans la réalité des pratiques.

Dispositif méthodologique pour l'étude des pratiques déclarées d'EDD

Notre méthodologie de recherche s'appuie sur une enquête empirique à visée exploratoire, conduite dans le cadre de la réalisation de notre thèse et des travaux en cours dans notre programme⁷ de recherche portant sur la formation et la professionnalisation des enseignants. Notre recherche doctorale dont nous ne présentons ici qu'un extrait des résultats atteints, et qui visait à décrire, à mieux connaître et à donner plus d'intelligibilité aux pratiques pédagogiques des acteurs éducatifs de l'EDD, s'est ainsi inscrite logiquement dans la dynamique du programme susmentionné offrant également un cadre théorique et méthodologique structurant.

La première procédure d'enquête a consisté en un recueil documentaire de 501 « exposés » de situations éducatives disponibles dans la littérature professionnelle se rapportant à l'EDD (documents professionnels). Ces descriptions écrites d'activités d'enseignement/apprentissage ont été recueillies dans des guides d'enseignants, dans des manuels de formateurs, sur des sites de ressources pédagogiques, etc., et sont considérées comme un échantillon de l'« offre praxéologique » disponible en matière d'EDD. La seconde méthode a mobilisé un questionnaire d'enquête qui a été diffusé par voie électronique à l'été 2017 et auquel ont répondu 1 469 enseignants du primaire et du secondaire, constituant ainsi un échantillon spontané de la population des enseignants français (métropole et outre-mer) interrogés sur leurs pratiques pédagogiques en EDD. Le corpus des réponses qui s'est avéré valide s'élevait à 1 137 participations que nous avons traitées statistiquement (pour les questions fermées) et par analyse de contenu (pour les questions ouvertes). 78 % de l'échantillon sont des femmes, 70 % des répondants déclarent occuper un poste en primaire (contre 30 % dans le secondaire) et 55 % des professeurs interrogés indiquent enseigner en ville (contre 45 % en milieu rural).

⁷ Programme DECAP (Didactique et évaluation dans une approche comparative et anthropologique de la professionnalisation en éducation et en formation) au sein du laboratoire de recherche ADEF (Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation) d'Aix-Marseille Université.

L'intérêt de l'approche quantitative réside dans l'état des lieux qu'elle permet d'établir, à large échelle, des pratiques déclarées des enseignants sur leurs usages et pratiques pédagogiques dans le champ de l'EDD. Deux grands ensembles de questionnements ont à ce titre permis d'établir 1) la part respective et relative des pédagogies mobilisées (parmi une vingtaine de modes opératoires recensés), et 2) la nature des discours invoqués pour justifier ces choix pédagogiques.

Pour l'analyse des deux corpus de données textuelles recueillies, nous avons eu recours à une méthode d'analyse de contenu de type qualitatif (Bardin, 2013) *via* la constitution d'une grille d'analyse mentionnant les catégories de notre cadre théorique et permettant le codage en éléments praxéologiques relevant du niveau du *logos*. Le travail de thématisation nécessaire, compte tenu de la dispersion des mots et de la taille des échantillons, a permis le regroupement, autour d'un mot (ou d'une expression), des formules présentes dans les documents professionnels, ou évoqués par les sujets interrogés. Après constitution de ces « variables d'analyse », l'analyse quantitative de distribution des fréquences d'apparition de ces formules a permis de dégager les éléments récurrents, qui par effet de convergence allaient se révéler être les plus saillants, et d'autres éléments inédits, qui allaient apporter des divergences.

À partir de l'analyse des réponses aux questions ouvertes du questionnaire à laquelle nous associons l'étude des 501 « traces » de situations éducatives recueillies dans le champ de l'EDD, nous présentons la façon dont s'opérationnalise la notion d'*empowerment* dans notre corpus de situations et de discours d'enseignants, pour lesquels nous proposons des extraits anonymisés des réponses afin d'illustrer nos résultats et nos conclusions. Il s'agit désormais de repérer la présence de la notion d'*empowerment* et de ses genres proches dans le corpus étudié. Retrouve-t-on les idées fortes repérées dans la littérature ? Les axes principaux identifiés dans la première partie de cet article sont-ils présents et appropriés dans la sphère professionnelle ?

QUELLE APPROPRIATION DE LA NOTION EN PRATIQUE ?

Le premier constat auquel nous conduit l'analyse du corpus des 501 situations professionnelles recueillies et des réponses aux questions ouvertes du questionnaire d'enquête, est celui de l'absence explicite de la notion d'*empowerment* qui n'apparaît pas formellement dans les textes étudiés et chez les personnes interrogées. En effet, aucune occurrence de la notion n'est présente dans le corpus de textes et de réponses dont nous signalons la vacuité à l'égard de ce terme. À première vue, le concept d'*empowerment* est donc étranger à la sphère professionnelle du secteur scolaire.

Toutefois, l'exploration du niveau du *logos* dans les analyses praxéologiques que nous avons conduites, révèle l'existence d'une diversité et d'une cohabitation de discours différents justifiant les pratiques déclarées, qui relèvent de genres proches à la notion d'*empowerment*. Nous retrouvons de fait un certain nombre de dimensions qui sont apparues dans la littérature exposée précédemment. Notre analyse du contenu textuel des discours laisse en effet penser que la notion d'*empowerment* trouve une possible traduction sous les termes d'« activité » (en lien avec la notion de « pouvoir d'agir » de l'élève et l'agir éducatif de Dewey, Freinet ou Freire) et d'« engagement » de l'apprenant, qui s'incarnent en quelques grands registres dominants que nous allons bientôt détailler.

D'une manière générale, nous constatons la faiblesse de la profondeur technologico-théorique de ces discours pour lesquels les références sont plus sou-

vent implicites que fondées épistémologiquement. Ainsi la référence à un cadre théorique ou conceptuel est presque toujours absente.

L'activité de l'élève

La catégorisation des éléments textuels présents dans les 501 exposés et dans les réponses au questionnaire, dont nous rappelons qu'elle se fonde sur le type de discours explicatif invoqué pour justifier la pratique pédagogique en EDD, nous conduit à repérer un premier grand registre de discours : celui de l'activité de l'élève. Ce registre se révèle être très présent dans l'ensemble de notre étude, associé à l'évocation d'un élève « acteur » : « rendre l'élève acteur ; mise en situation, jeux pour rendre les élèves actifs et plus réceptifs ; tri des déchets car c'est l'enfant qui fait ; collectes de matériaux recyclables, nettoyage de son propre environnement : l'école... L'élève doit être acteur ; le tri sélectif, ce n'est pas seulement dire mais faire pour de vrai. »⁸ Cette dimension, largement plébiscitée par les acteurs interrogés, qui se traduit de manière plus ou moins forte dans leurs discours, ne trouve pourtant pas de renvoi explicite à des fondements épistémologiques clairement établis. Aucune référence n'est faite aux approches théoriques associant apprentissage et activité (ou expérience) présentes dans la littérature, qui pourraient également fonder scientifiquement l'appui sur le concept d'*empowerment*, même si, implicitement, c'est bien de cela qu'il peut s'agir : « mise en place d'une activité réelle ou partenariat car c'est actif et l'expérience et source d'apprentissage » ; « [Je déconseille le] Cours car pas assez riche en expérience ».

L'engagement et ses synonymes déclarés

Dans un second temps, nous identifions plusieurs fragments de discours permettant d'ancrer, au niveau de la pratique, la recevabilité des pédagogies au regard de la mobilisation qu'elles font de l'engagement (au sens large) dans le contexte de leur mise en œuvre. Alors que 32 mentions y font référence dans notre recueil documentaire, dans les réponses au questionnaire ce registre thématique se trouve incarné par les termes d'« implication » (9 occurrences), de « participation (active) » (7 occurrences), d'« engagement » (4 occurrences), d'« investissement » (quatre occurrences) et de « mobilisation » (une occurrence). Nous sommes ainsi interpellée dans notre démarche d'analyse par l'idéal prôné d'une culture participative et contributive traduite dans un ensemble lexical entendu de manière synonymique, qui n'est pas sans créer de la confusion. Au regard de l'analyse des discours des acteurs, nous observons qu'ils ne différencient pas (ou peu), dans leurs déclarations, les différentes stratégies pédagogiques en termes de ce qu'elles recouvrent et impliquent comme nuances d'« engagement ». De la pratique (individuelle) des écogestes (citée le plus souvent) au débat ou au jeu de rôle en passant par la sortie, le travail en groupe, la réalisation (d'affiches, d'objets, d'exposition, etc.), l'expérimentation, la recherche documentaire ou l'enquête, toutes les pratiques impliquent et/ou engagent les apprenants, sans distinction.

Mais qu'est-ce que les enseignants entendent (précisément) sous le terme d'« engagement » ? Est-ce le processus ou le résultat ? L'action est-elle présente dans l'engagement ? Parle-t-on d'engagement individuel ou collectif ? Existe-t-il plusieurs degrés de participation ? À ces questions, notre corpus de textes et de déclarations, qui ne fournit en l'état aucune réponse nourrie théoriquement, mériterait par exemple d'être alimenté par la référence théorique à l'échelle d'Arnstein

⁸ Nous reproduisons ici un très court extrait de notre corpus catégorisé qui comprend en réalité 58 évocations relatives à « l'activité de l'élève ».

(1969) proposant un gradient (à trois niveaux) de participation citoyenne. On peut en effet penser que la théorisation de Simonneaux et Simonneaux (2017 : 429) est trop récente et n'a pas encore pu percoler les terrains professionnels.

En lien avec les références théoriques dont Normand (2017) affirme qu'elles sont associées à l'émergence du concept d'*empowerment*, nous relevions dans notre corpus des 501 exposés une (seule) référence formelle à la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner (développée en 2004) que nous reproduisons ici : « Création d'affiches. C'est une manière d'utiliser un autre langage et de solliciter d'autres formes d'intelligences et compétences, au lieu des archidominantes intelligences linguistique et logico-mathématique. (En lien avec les travaux d'Howard Gardner) ». Cette théorisation qui est ici explicitement désignée trouve dans d'autres extraits de l'enquête une traduction beaucoup plus allusive que le format de l'article ne permet pas de reproduire ici, mais qui peut être interprétée comme un déploiement plutôt incertain et fragile de la théorie.

Conclusion intermédiaire

L'interprétation des résultats dans le cadre didactique, dont nous rappelons qu'il nous permet de repérer le degré d'approfondissement et d'explicitation des théories dans les discours justificatifs des pratiques, indique ainsi une appropriation partielle de la notion d'*empowerment*. Celle-ci se concrétise dans certains discours invoqués, parfois évanescents et peu élaborés théoriquement, justifiant des pratiques actives, participatives, engageantes et impliquantes, suivant les différents registres cités plus haut.

Sur l'ensemble des registres de discours repérés, notre étude fait ressortir le fait majeur, non surprenant au demeurant, selon lequel les acteurs (et les institutions) qui invoquent un appui sur les valeurs « activité de l'élève », « participation » ou « engagement », ne se réfèrent pas (ou peu) aux auteurs comme John Dewey, Lev Vygotsky, Paolo Freire ou Ira Schor qui ont (pourtant) participé à la théorisation des fondements épistémologiques des approches du type qu'ils ou elles revendiquent. Sur le terrain professionnel, la prise en compte et le recours à ces références théoriques ne sont donc pas (systématiquement) actés.

Dans les contextes que nous avons investigués, il semble que certains principes soient entérinés, mais privés, dans de nombreux cas que notre étude révèle, de leurs cadres théoriques de référence, ce qui peut en diminuer, nous en faisons l'hypothèse, la portée et le sens. Si les principes hérités de ces développements théoriques imprègnent plus ou moins le champ professionnel et la langue du métier, la référence aux auteurs est (toujours) absente : à partir de là, on peut imaginer que la prise en compte pleine et entière des préceptes à la base de ces courants qui sont contemporains ou constitutifs de l'*empowerment*, ne soit que partielle (et lacunaire). Peut-on par exemple espérer voir s'organiser des activités intégrant la pensée deweyenne et/ou la théorie kolbienne avec tout ce que cela implique en termes d'expériences (vécues et réelles) ou d'étapes (quatre définies par Kolb) ? Sans compter les questions qui se posent, et qui restent pour le moment sans réponse, concernant les différentes dimensions de « l'activité » et de « l'expérience » que ces concepts recouvrent (théoriquement), et qui de fait reflèteraient une plus ou moins forte intégration de l'*empowerment* et de ses fondements épistémologiques dans les réflexions et les pratiques pédagogiques.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Pour conclure provisoirement, nous pouvons donc dire que notre étude conduite dans le contexte de l'EDD traduit une intégration partielle, qui n'est pas moins encourageante, des principes associés au concept d'*empowerment*.

À ce titre, il nous semble intéressant que l'« équipement praxéologique » des enseignants puisse s'enrichir d'éléments complémentaires, utiles et nécessaires sur le plan théorique, et que la formation (initiale ou continue) puisse intégrer le plus largement possible ce genre de considérations théoriques, d'autant plus qu'elles semblent absentes des équipements praxéologiques existants des acteurs de l'EDD. De ce point de vue, les apports tirés de la littérature scientifique (auxquels la première partie de cet article est consacrée) fournissent des références, quoique non exhaustives et non définitives, théorisant les inspirations à l'origine des pédagogies participatives, actives et collaboratives présentes dans le champ de l'EDD. Par exemple, deux sources théorisées (en psychologie et psychopédagogie) que nous désignons de manière parallèle à celles identifiées par les chercheurs en éducation, pourraient s'avérer utiles et pertinentes au titre du renouvellement ou de l'actualisation de la formation enseignante concernant, d'une part le principe du « pied-dans-la-porte » de Lewin, et d'autre part le concept d'« éco-ontogénèse » de Berryman, toutes deux en lien avec la notion d'« engagement ».

Enfin, le fait que notre étude mette en lumière un écart entre le recours à la notion d'*empowerment* dans les développements théoriques de la littérature scientifique d'une part, et dans les textes professionnels ou chez nos témoins, acteurs de l'EDD d'autre part, invite à questionner les raisons à l'origine d'une diffusion limitée de la notion dans le champ. Est-ce dû à la complexité du concept, à ses fondements épistémologiques multiples, à son émergence récente (quoique vieille de plusieurs décennies maintenant) ? Ou bien, et c'est l'hypothèse que nous retiendrons, à la combinaison de ces facteurs ?

Cécile REDONDO

Laboratoire ADEF

(Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation)

Aix-Marseille Université

The place of the notion of empowerment in the field of Education for Sustainable Development (ESD)

What transfers between theoretical developments and practical translations ?

Abstract : In the field of education for sustainable development (ESD), several authors refer to the notion of empowerment (and its close declinations) to put in perspective some of the theoretical foundations of this educational field that exists in France since 2004 and which has since undergone many changes (institutional and professional), and which is the subject of many research projects. Our work first specifies the place that the notion occupies in the educational domain of ESD, according to educational researchers. Then, it questions the life and diffusion of the concept in the practice of professionals who implement activities aimed at educating and training learners for sustainable development (SD). The gap that we observe between the different translations of the notion existing at the scientific level and its appropriation in professional contexts suggests that there are potential levers to contribute to the development of teacher training and enrich ESD practices.

Keywords : empowerment, education for sustainable development, didactics, activity, commitment, participation

Bibliographie

- Albe V. (2008) « Pour une éducation aux sciences citoyenne. Une analyse sociale et épistémologique des controverses sur les changements climatiques » – *Aster* 46 (45-70).
doi : 10.4267/2042/20030
- Albe V. (2012) « Des sciences à forte vivacité sociale à l'école : entre disciplines et « éducations à » ? » – *Spirale* 50 (67-79).
<https://www.spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1120>
- Allain J.-C. (2011) *Éducation au développement durable au quotidien. Initiation à l'approche systémique des problèmes d'environnement de la maternelle au cycle 3*. Dijon : CRDP de Bourgogne.
- Bader B. (2017a) *La pédagogie critique. Fondements de la pédagogie critique*. MOOC UVED Éducation à l'environnement et au développement durable (2E2D) :
https://www.fun-mooc.fr/asset-v1:uved + 34008 + session01 + type@asset + block/MOOC_UVED_2E2D_S5.4_Pedagogie_critique.pdf
- Bader B. (2017b) « Pédagogie critique » – in : A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (éds.) *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (515-520). Paris : L'Harmattan.
- Bardin, L. (2013) *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Berryman T. (2003) « L'éco-ontogenèse : les relations à l'environnement dans le développement humain. D'autres rapports au monde pour d'autres développements » – *Éducation Relative à l'Environnement* 4 (207-228).
http://www.revue-ere.uqam.ca/PDF/Volume4/12_Berryman_T.pdf
- Chevallard Y. (2003) *Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques*.
http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Approche_anthropologique_rapport_a_u_savoir.pdf
- Chevallard Y. (2007) *Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique*.
http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Passe_et_present_de_la_TAD-2.pdf
- Chevallard Y. (2011) *Didactique fondamentale. Module 1 : Leçons de didactique*. Aix-Marseille Université.
http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/DFM_2011-2012_Module_1_LD_.pdf
- Descarpentries J. (2017) « Éducation à la santé » – in : A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (éds.) *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (220-225). Paris : L'Harmattan.
- Diemer A. (2014) « L'EDD, une initiation à la complexité, la transdisciplinarité et la pédagogie critique » – in : A. Diemer et C. Marquat (éds.) *Éducation au développement durable. Enjeux et controverses* (99-118). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Fortin-Debart C. & Girault Y. (2009) « De l'analyse des pratiques de participation citoyenne à des propositions pour une éducation à l'environnement » – *Éducation Relative à l'Environnement* 8 (129-145).
http://www.revue-ere.uqam.ca/PDF/volumen8/V8_08_FortinDebartGirault.pdf
- Giordan A. & Souchon C. (2008) *Une éducation pour l'environnement vers un développement durable*. Paris : Delagrave.
- Girault Y., Auzou E. & Fortin-Debart C. (2008) « De la lecture critique du territoire à la notion d'empowerment. Étude de cas d'un projet mené avec

des adolescents en banlieue parisienne » – *Éducation Relative à l'Environnement* 8 (1-19).

<https://journals.openedition.org/ere/3237>

Girault Y. & Fortin-Debart C. (2006) *État des lieux et des perspectives en matière d'éducation relative à l'environnement à l'échelle nationale*. Paris : Muséum national d'histoire naturelle.

http://www.yvesgirault.com/pages/doc-pdf/rapport_ere_edd.pdf

Girault Y., Lange J.-M., Fortin-Debart C., Delalande-Simonneaux L. & Lebeaume J. (2006-2007) « La formation des enseignants dans le cadre de l'éducation à l'environnement pour un développement durable. Problèmes didactiques » – *Éducation Relative à l'Environnement* 6 (119-136).

http://yvesgirault.com/pages/doc-pdf/vol6girault_et_al.pdf

Ladage C. (2013) « Le portfolio comme objet tiers dans les systèmes didactiques et autodidactiques » – *Congrès Actualités de la recherche en éducation et en formation (AREF) 2013*, Montpellier.

<https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01444720/document>

Ladage C. (2015) *Questionner la didactique à partir des TIC et réciproquement (vol. I)*. Synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Aix-Marseille Université.

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).

Lebeaume J. (2012) « Effervescence contemporaine des propositions d'éducatrices à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir » – *Spirale* 50 (11-24).

<https://www.spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1116>

MEN (2004) *Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD). Rentrée 2004*. Circulaire n° 2004-110 du 8 juillet 2004, Bulletin officiel n° 28 du 15 juillet 2004.

<http://www.education.gouv.fr/bo/2004/28/MENE0400752C.htm>

MEN (2015) *Actions éducatives : Instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018*. Circulaire n° 2015-018 du 4 février 2015, Bulletin officiel n° 6 du 5 février 2015.

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85723

MEN (2019) *Transition écologique. Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable. EDD 2030*. Circulaire n° 2019-121 du 27 août 2019, Bulletin officiel n° 31 du 29 août 2019.

https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=144377

Morin É., Therriault G. & Bader B. (2019) « Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales. Apports conceptuels pour un agir ensemble » – *Éducation et Socialisation* 51 (1-18).

Normand R. (2017) « Empowerment/Capacitation » – in : A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (éds.) *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (419-425). Paris : L'Harmattan.

Pagoni M. & Tutiaux-Guillon N. (2012) « Présentation. Les éducations à... Quelles recherches, quels questionnements ? » – *Spirale* 50 (3-10).

<https://www.spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1114>

Pellaud F. (2011) *L'éducation au développement durable*. Versailles : Quae.

- Redondo C. (2018) *Étude didactique des praxéologies de l'éducation au développement durable. Des fondements épistémologiques des pédagogies de l'EDD*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Aix-Marseille Université.
- Simonneaux J. (2011) « Légitimité des savoirs et des expertises. L'exemple du développement durable » – in : A. Legardez et L. Simonneaux (éds.) *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (365-382). Dijon : Educagri.
- Simonneaux J. & Simonneaux L. (2017) « Engagement » – in : A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (éds.) *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (426-431). Paris : L'Harmattan.
- Unesco (2012) *L'éducation pour le développement durable en action. Outils pédagogiques n° 4*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216679f.pdf>
- Unesco (2018) *Enjeux et tendances de l'éducation en vue du développement durable*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366900>