

# EXPÉRIMENTATION D'UNE STRATÉGIE ÉDUCATIVE DÉVELOPPANT UN *TERRITOIRE APPRENANT* SUR LE TERRITOIRE INSULAIRE CORSE : IMPACTS SUR LE PROFIL ÉCOCITOYEN DES ÉLÈVES

LAURE MORETTI *Université de Corse*

**RÉSUMÉ.** Cet article présente les fondements, la méthodologie et les résultats d'une recherche-action visant la modélisation, l'expérimentation et l'évaluation d'une stratégie éducative basée sur la construction d'un territoire apprenant. Fondée sur la valorisation des liens élèves-territoire, elle met à l'épreuve l'hypothèse considérant la composante patrimoniale du territoire comme un levier de développement éducatif pour une éducation à une écocitoyenneté de qualité, entendue comme une écocitoyenneté émancipée : responsable, désireuse et capable d'engagements. La méthodologie consiste en une analyse comparative de trois lots d'élèves représentatifs de trois degrés croissants de participation au territoire apprenant. Les résultats obtenus permettent de mettre en avant des impacts positifs et statistiquement significatifs sur les profils écocitoyens des élèves actifs, auteurs et constructeurs du territoire apprenant.

**EXPERIMENTING WITH AN EDUCATIONAL STRATEGY TO DEVELOP A LEARNING TERRITORY ON THE ISLAND OF CORSICA: IMPACTS ON STUDENTS' ECO-CITIZEN PROFILE**

**ABSTRACT.** This article presents the foundations, methodology and results of an action-research project aimed at modeling, testing, and evaluating an educational strategy based on the construction of a learning territory. Based on the enhancement of student-territory links, it tests a hypothesis that considers the territory's heritage component as an educational lever to develop quality eco-citizenship education, understood as emancipated eco-citizenship: responsible, willing, and able to make commitments. The methodology consists of a comparative analysis of three groups of students representative of three increasing degrees of participation in the learning territory. The results obtained highlight positive and statistically significant impacts on the eco-citizen profiles of students who are active, authors and builders of the learning territory.

Cet article expose une partie d'une recherche-action (RA) menée dans le cadre d'une thèse de doctorat (Moretti, 2021). À la fois chercheure et enseignante, les observations participantes (Lapassade, 2002) menées en classe ont permis d'établir les premiers constats à l'origine de la RA. Nous avons observé, pour une majorité d'élèves, une méconnaissance des éléments patrimoniaux locaux

communs ainsi qu'une carence de comportements écocitoyens. La répétition de ces observations a suscité un questionnement : la méconnaissance ou distance au territoire des élèves pourrait-elle expliquer leur négligence écocitoyenne? Ce questionnement a été à l'origine d'une RA (Allard-Poesi et Perret, 2003), recherche caractérisée par deux objectifs. Le premier objectif a consisté en la modélisation et la mise en œuvre d'une action éducative basée sur la reconnaissance et la valorisation de la diversité patrimoniale insulaire corse dans l'enseignement. Le second objectif a concerné l'évaluation de cette action éducative, notamment ses impacts potentiels sur les rapports patrimoniaux<sup>1</sup> et les profils écocitoyens<sup>2</sup> des élèves.

La problématique suivante a été formulée : une proposition d'évolution de la forme scolaire actuelle, utilisant l'enseignement des sciences expérimentales comme point d'ancrage et d'armature pour le développement d'un *territoire apprenant* initié depuis l'École, aboutirait-elle à une valorisation des rapports patrimoniaux? Ces nouveaux rapports au territoire seraient-ils associés à des profils d'écocitoyenneté différents?

Cet article décrit l'action éducative modélisée et ses impacts sur les profils d'écocitoyenneté des élèves. La première partie synthétise les phases d'élaboration de l'action, la seconde expose la méthodologie de recherche employée et la troisième présente les impacts identifiés.

#### ANALYSE DU CONTEXTE D'ÉTUDE ET ÉLABORATION D'UNE STRATÉGIE ÉDUCATIVE AD HOC

Cette section est subdivisée en deux sous-parties. La première présente les analyses du contexte d'étude, cadres structurant la modélisation de la stratégie éducative, la seconde détaille le modèle opérationnel expérimenté.

##### *Le contexte insulaire corse*

Le contexte d'étude est limité au territoire corse. Après avoir défini le territoire comme un système socio-patrimonial (Sébastien, 2014), nous avons mené une analyse sociohistorique des spécificités corses axée sur les thématiques des rapports patrimoniaux, du sentiment d'appartenance à une communauté<sup>3</sup> et des profils écocitoyens. Deux événements historiques majeurs, de l'Argentella et des boues rouges, nous ont permis de souligner, dans la société corse des années 60-70, des mouvements populaires engagés pour la défense des composantes sociales et patrimoniales du territoire, mouvements que l'on qualifierait aujourd'hui d'écocitoyens, et ce bien avant la démocratisation du terme « écologie » en France. Pour de nombreux auteurs (Arrighi, 2007; Casula, 2006), ces mouvements de défense du territoire ont été accompagnés d'une redécouverte de l'identité collective avec la réapparition de la symbolique identitaire, démontrant la force de la relation entre territoire, identité et écocitoyenneté en Corse, relation représentée dans la figure ci-dessous.

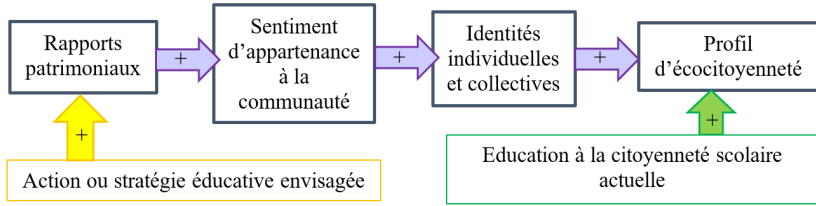


FIGURE 1. Relations territoire, identité, écocitoyenneté et leviers éducatifs potentiels.

Plus précisément, cette relation (flèches mauves) prendrait sa source dans une îléité corse (Casula, 2006) singulière, caractérisée par de forts rapports patrimoniaux, à l'origine du développement du sentiment d'appartenance à la communauté. Ce dernier influencerait les caractéristiques identitaires, contrôlant à leur tour les réflexions et actions des individus et par exemple leur écocitoyenneté. L'éducation à la citoyenneté scolaire actuelle (flèche verte) cible la dernière étape de cette relation en ignorant les premiers maillons : elle se concentre sur la transmission d'éléments théoriques et sur la mise en pratique de la citoyenneté sur douze années consécutives (Eduscol, 2021).

Notre réflexion nous a amenée à formuler l'hypothèse suivante : une stratégie éducative visant une écocitoyenneté de qualité (Sauvé, 2014) pourrait au contraire considérer et tirer parti de cette relation : elle pourrait compléter l'éducation à la citoyenneté scolaire en ciblant la valorisation des liens patrimoniaux (flèche jaune) afin de développer indirectement l'écocitoyenneté (flèche jaune associées aux mauves). L'hypothèse considère donc le patrimoine local comme un levier de développement (Verdoni, 2013), plus précisément comme un levier pour l'éducation écocitoyenne. La RA menée a mis l'hypothèse à l'épreuve en proposant l'élaboration, l'expérimentation et l'évaluation d'une action éducative spécifiquement dédiée. Plus précisément, nous souscrivons aux propos de Bertacchini (2003, cité dans dans Angelini 2010, p. 111), pour qui « la formation de communauté ne se ferait pas sur la localisation d'un espace commun «common location», mais sur l'intérêt commun «common interest» ». Nous supposons ainsi que la valorisation patrimoniale offre au patrimoine le statut d'intérêt commun et aux élèves celui de gestionnaires solidaires de ce dernier. Cet intérêt commun et cette solidarité alimenteraient le développement du sentiment d'appartenance à une communauté solidaire et le profil d'écocitoyenneté des élèves.

Afin d'affiner la stratégie éducative et de la rendre exécutable sur le terrain, nous avons mené une analyse du contexte éducatif français. Les travaux sur la forme scolaire (Vincent et al., 1994), ainsi que ceux sur les grandes réformes éducatives des années 80 (Garnier, 2014), nous ont permis de poser deux constats. Le premier concerne la distance École-territoire, historiquement et volontairement instaurée compte tenu de la vision d'un territoire entrave au projet d'émancipation (Bier, 2010 ; Barthes, 2020). Cette distance a largement été ciblée par les réformes éducatives décentralisatrices des années 80, développant

notamment la coéducation et la territorialisation éducative. Pour Dussaux (2011), les stratégies de coéducation ont d'ailleurs permis la transition d'une vision de l'éducation scolaro-centrée à celle d'une responsabilité éducative partagée entre différents acteurs éducatifs. En revanche, les stratégies de territorialisation éducative, s'attaquant à la distance École-territoire, sont aujourd'hui encore largement critiquées, jugées insuffisantes (Becchetti-Bizot, 2018), laissant une distance École-territoire et notamment École-société source d'une perte de sens de l'École (Develay, 2007). Le second constat est relatif au mode de socialisation scolaire. Ce dernier est critiqué par Vincent (2008) qui le considère incompatible avec une *socialisation démocratique*, basée sur la discussion (considérée comme une interaction avec argumentation rationnelle) et l'indétermination, qualités indispensables à une écocitoyenneté de qualité.

Ainsi, l'analyse du système éducatif met en avant une École encore trop distante de son territoire, qui ne génère pas un mode de socialisation compatible avec l'objectif de formation de l'écocitoyen. Cette analyse nous a permis de préciser les objectifs et les modalités de l'action. L'action éducative vise le développement d'une écocitoyenneté responsable, désireuse et capable d'engagements (Sauvé, 2014) *via* le cahier des charges suivant : combinaison des principes de coéducation, de territorialisation éducative et de socialisation démocratique. L'intégration de la socialisation démocratique est envisagée par un travail de conscientisation et de formation au mode de raisonnement rationnel, critique et ouvert, ainsi qu'à la discussion. Ce cahier des charges rejoint les stratégies socio-didactiques envisagées dans les travaux de Morin, et al. (2021) sur les relations entre les figures d'engagement des élèves au regard des problématiques de durabilité/soutenabilité et leurs caractéristiques cognitives. Ces travaux montrent en effet que les élèves les plus engagés, les « auteurs » (Ibid.), sont ceux qui présentent des rapports aux savoirs aux dimensions identitaire, sociale et épistémique fortes. Nous considérons que les stratégies de coéducation et de territorialisation éducative du cahier des charges permettraient de développer les dimensions sociale et identitaire des rapports aux savoirs et que la socialisation démocratique s'accompagnerait du développement de la dimension épistémique.

Nous avons émis l'hypothèse qu'une stratégie éducative basée sur la construction d'un *territoire apprenant* (TA) initié depuis l'École, fondée sur une éducation relative à l'environnement *via* la valorisation des liens patrimoniaux, permettrait de répondre aux trois exigences fixées dans le cahier des charges. Nous considérons un TA comme une organisation apprenante appliquée à l'échelle du territoire. Si les travaux sur les organisations apprenantes se multiplient (Garvin, 1993; Senge, 2015; Becchetti-Bizot et coll., 2017), l'acception choisie la considère comme une organisation humaine capable d'apprendre, d'acquérir et de créer un savoir pour *in fine* le transmettre à ses membres. C'est une organisation capable de le mettre en pratique pour une meilleure adaptation. Les membres forment un collectif, une équipe : ils collaborent et coopèrent, chaque membre pouvant apprendre d'un autre sans distinction hiérarchique. Plus précisément,

l'apprentissage par un membre facilite l'apprentissage d'un autre, car le premier aura préalablement documenté et partagé son savoir.

Pour Jambes (2001), l'échelon local est un outil du développement territorial, source potentielle de plus-values sur, par et pour le territoire. Ainsi, la valorisation de l'échelon local dans la stratégie éducative modélisée pourrait induire la vision d'une action au service du territoire, de sa valorisation économique et/ou de son aménagement. Afin de prévenir cette dérive utilitariste de l'éducation (Barthes et al., 2014), source de « l'effacement [...] du projet éducatif devant l'action de valorisation territoriale » (Barthes et al., 2014, p. 9), autrement dit d'une « éducation “pour” le patrimoine » (Barthes et al., 2014, p. 4), nous avons pris soin d'établir des « balises curriculaires » (Barthes et al., 2019, p. 3). Ces dernières constituent un cadre pour les acteurs du TA, fixant la finalité d'une éducation sur et par le patrimoine.

*Modèle opérationnel de l'action : une stratégie éducative basée sur un territoire apprenant articulé à la forme scolaire*

Le TA modélisé est construit sur trois piliers fondateurs :

*Pilier 1 : ancrage dans l'enseignement des sciences expérimentales*

L'enseignement des sciences expérimentales est caractérisé par deux principes didactiques propices au développement d'une socialisation démocratique : l'enseignement de la démarche d'investigation et de l'histoire des sciences. La démarche d'investigation forme les élèves à la démonstration rationnelle et à la discussion, une connaissance n'étant fiable qu'une fois issue d'une démonstration faisant usage de la raison et qu'une fois soumise à un examen critique d'experts discutant de sa validité (Lecoindre, 2021). L'histoire des sciences forme l'ouverture du raisonnement, l'acceptation de l'indétermination, une connaissance scientifique n'étant fiable que jusqu'à ce qu'elle soit réfutée (Lecoindre, 2021). Ainsi l'enseignement des sciences expérimentales permettrait d'initier la conversion vers le mode de socialisation démocratique en développant ses deux fondements, la discussion et l'indétermination nécessaires à l'*agora* démocratique et à l'écocitoyen. Cet enseignement est également propice à l'ancrage territorial, car son contenu émane directement des éléments réels du territoire, biologiques ou géologiques. Le TA, valorisant un ancrage territorial, pourrait y être enraciné par cet enseignement. Ainsi, l'enseignement des sciences expérimentales constitue un pilier articulant le TA à la forme scolaire, par ses qualités lui permettant d'établir une éducation enracinée sur le territoire et développant une socialisation démocratique.

Par ailleurs, nous considérons l'enseignement des sciences également propice à l'émancipation des jeunes, indispensable à une écocitoyenneté de qualité. En effet, nous partageons la conception de Serir (2019) sur l'encapacitation, processus de production de connaissances par les apprenants. Selon ce dernier, l'encapacitation peut aboutir au développement de deux qualités. La première, ou

autonomisation, correspond à « la capacité à se déterminer par soi-même (*autos*), à agir en conformité avec sa propre loi (*nomos*), sans être guidé par un autre » (Kant 1985). La seconde, l'*empowerment*, désigne la « capacité d'affranchissement, de mobilisation, d'initiative et de contrôle, par appropriation ou (ré)appropriation d'un pouvoir sur la réalité quotidienne » (Shor, 1992). Nous considérons l'autonomisation et l'*empowerment* nécessaires à une écocitoyenneté de qualité, entendue comme une écocitoyenneté émancipée : dotée d'une réflexion rationnelle, ouverte, autonome et engagée. Comme explicité précédemment, en travaillant la réflexion rationnelle et ouverte, l'enseignement des sciences expérimentales engage donc les jeunes dans le processus d'encapacitation vers l'autonomisation. Le savoir est alors libérateur mais pas émancipateur, l'autonomie de pensée n'étant pas synonyme de capacités d'engagement. En développant également la pratique régulière de la discussion, l'enseignement des sciences oriente également les jeunes vers le travail de leurs capacités d'engagement, autrement dit vers l'*empowerment*. Dans ce cas, l'éducation peut alors être qualifiée d'émancipatrice et propice à une éducation à l'écocitoyenneté émancipée.

**Pilier 2 : extension obligatoire vers l'interdisciplinarité**

Le support de travail et les nouvelles modalités de travail des élèves ont conduit à une construction du TA basée sur l'interdisciplinarité. En effet, le support de travail basé sur des exemples patrimoniaux locaux ainsi que les collaborations avec les acteurs hors-école ne peuvent être abordés avec rigueur qu'avec une approche inter-voire transdisciplinaire, le patrimoine étant complexe au sens de Morin (2014) et les divisions disciplinaires ayant disparu du monde hors-école.

**Pilier 3 : intégration des spécificités territoriales**

Pour Di Meglio (2010), l'objectif d'égalité des citoyens de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen s'est malencontreusement concrétisé en une formation scolaire visant des citoyens identiques, ou « citoyen[s] monoculturel[s] » (p. 344), à la culture et à la langue uniques et nationales, obtenues par un processus d'acculturation général. Ainsi, l'École française s'est construite « indifférente aux différences » (Garnier et al., 2020, p. 44), voire « contre les territoires infraterritoriaux et contre les identités locales. La volonté de créer une École pour tous s'est traduite par le projet d'installer la même École partout, parce qu'elle seule pouvait porter les valeurs de la République et construire un sentiment national » (Barthes, 2020, p. 1).

Les réformes éducatives des années 80 ont initié une évolution sur ce point en instaurant des politiques éducatives décentralisatrices, reconnaissant ces différences. Pour Garnier (2017), le territoire est d'ailleurs un facteur incontournable, source de ces différences : « Avant que l'École puisse former, en l'être individuel, un être social, le territoire [...] de l'individu a déjà forgé des références culturelles qui structurent son identité. » (p. 25). Au-delà d'une simple considération de la diversité territoriale, la stratégie éducative modélisée bouleverse

le triangle pédagogique de Houssaye (2015) en intégrant le territoire comme le quatrième sommet d'un carré pédagogique (Flahault, 2006) territorialisé (sujet, objet, agent éducatif, territoire). Le territoire constitue un contexte et un outil éducatif, mais également un « acteur éducatif » (Barthes et Champollion, 2012, p. 84). Plus précisément, le TA se situe dans un courant d'éducation relative à l'environnement appelé éco-ontogenèse (Berryman, 2003). Le milieu de vie (Barthes et Blanc-Maximin, 2017) – dans notre cas, le territoire et ses dimensions à la fois matérielles et symboliques (Champollion, 2020) – influence la genèse de l'être. Cet article présente les résultats d'une facette de l'ontogenèse – les profils d'écocitoyenneté – en fonction des liens tissés – liens patrimoniaux et sociaux – avec l'environnement local ou territoire.

Les trois piliers définis, nous avons pu établir un modèle de la stratégie éducative expérimentée, représenté dans la figure suivante :

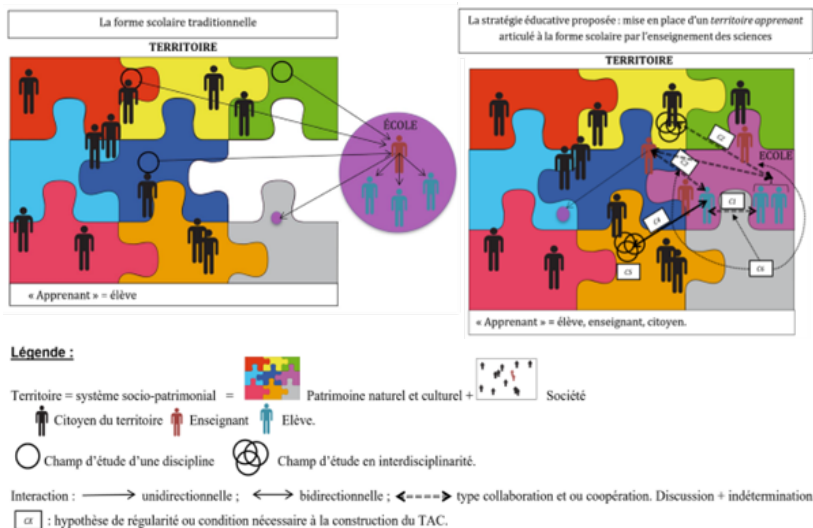


FIGURE 2. Synthèse comparative de la forme scolaire et de la stratégie éducative proposée.

Dans la forme scolaire traditionnelle (à gauche), l'École est isolée et distante du territoire. Les liens École-territoire sont majoritairement unidirectionnels et s'effectuent par l'intermédiaire de l'enseignant de sciences, qui peut ponctionner certains éléments du territoire pour illustrer ses séances. Les interactions directes inter-élèves et élèves-territoire sont respectivement restreintes et anecdotiques. Les élèves sont distants de leur territoire, de leur patrimoine et de leur société. En quelques occasions, l'École peut être transférée sur le territoire, comme lors de sortie scolaire. Enfin, en de rares occasions (non représentées), des intervenants hors-École peuvent interagir avec les élèves comme les agents de la réserve citoyenne.

Dans la stratégie éducative proposée (à droite) un TA est initié à partir d'un établissement et articulé à la forme scolaire par l'enseignement des sciences expérimentales. Il repose sur six conditions ou six hypothèses de régularité. La première condition ou « C1 », vise le renforcement et le développement de liens inter-élèves, la « C2 », le développement, le maintien et l'utilisation de nouveaux liens élèves-citoyens et la « C3 », le développement, le maintien et l'utilisation de nouveaux liens élèves-enseignants. La « C4 » développe les interactions élèves-patrimoine. La « C5 » impose le fonctionnement en interdisciplinarité et la « C6 » sollicite des liens de nature coopérative et collaborative, ouvrant la voie au mode de socialisation démocratique. Concrètement, une équipe d'élèves choisit un thème d'étude portant sur le patrimoine local et le propose aux membres de l'organisation apprenante. Selon des démarches d'investigation variées (d'observation/sondage, documentaire ou expérimentale), ils coconstruisent une connaissance sous la forme d'une ressource texte ou vidéo avec l'aide d'autres acteurs, enseignants et experts locaux hors-École. L'équipe partage ensuite cette production aux membres de l'organisation et aux acteurs du territoire non impliqués dans le projet *via* une médiatisation numérique publique sur une application mobile gratuite. Nous considérons que le TA construit dépasse les stratégies de coéducation antérieures en développant des coéducations inter- et intragénérationnelles bidirectionnelles, dans et hors l'École. Il bouleverse alors les statuts des élèves et adultes, abolissant la dualité sachant / apprenant et tend ainsi vers une « société éducative » définie comme une société dans laquelle « [...] l'École n'est pas le seul lieu de l'éducation et [...] l'enseignant n'en est pas le seul responsable. C'est toute la société qui [...] concourt au développement intégral de ses membres [...] » (Sauvé, 2002, p. 22).

Concernant la mise en œuvre du TA, nous nous sommes inspirée des travaux cadrant les principes éthiques et méthodologiques nécessaires à la démarche d'*intelligence territoriale* (Bertacchini, 2004; Girardot, 2004; Bertacchini et al., 2006; Pelissier et Pybourdin, 2009; Angelini, 2010) ainsi que des travaux fondamentaux relatifs à la construction d'organisations apprenantes (Senge, 2015; Scharmer, 2016).

Les finalités et les modalités de l'action exposées, la section suivante présente la méthodologie de recherche associée.

### *Objectif et démarche de recherche*

L'objectif de recherche vise l'évaluation des impacts de l'action sur les profils d'écocitoyenneté des élèves. L'élaboration des profils d'écocitoyenneté évaluables a nécessité l'établissement préalable d'une définition de l'écocitoyenneté. L'étude des conceptions historiques de la citoyenneté (Arnstein, 1969; Veldhuis, 1997; Audigier, 2007; Conseil d'État, 2018) et de l'écocitoyenneté (Naoufal, 2017; Sauvé, 2014; Hadjichambis et al., 2020) nous ont progressivement permis d'établir une définition de l'écocitoyenneté compatible avec la philosophie du TA construit. L'écocitoyen est un individu ayant développé un sentiment d'appartenance à



la communauté de son territoire de vie, sentiment le rendant solidaire de cette dernière, co-responsable dans la gestion des problématiques écosociales. C'est un individu capable de réflexions rationnelles, critiques, ouvertes et éthiques. Conscient de l'interdépendance des composantes sociales et patrimoniales du territoire et des responsabilités individuelles et collectives qui en découlent, il est également désireux et capable d'engagements réflexifs et pratiques, individuels comme collectifs. C'est donc un individu compétent, désireux et impliqué face à ses responsabilités de « solidarité sociale » (Durkheim, 2010, p. 66) et de « solidarité écologique » (Mathevet et coll., 2010, p. 5).

Cette approche multidimensionnelle de l'écocitoyenneté nous a permis d'identifier trois principales dimensions structurant le profil d'écocitoyenneté : le sentiment d'appartenance à une communauté solidaire (1), le désir d'engagement pour les problématiques écosociales (2) et l'engagement effectif pour ces dernières (3). Le profil d'écocitoyenneté est schématisé sur un diagramme radar dans lequel chaque axe constitue une dimension précitée. Ce dernier constituera un outil nous permettant de positionner les trois lots d'élèves, devenant un support d'analyse comparative.

Le développement suivant présente les choix méthodologiques spécifiques à l'évaluation de chaque dimension.

#### *Choix méthodologiques : protocoles d'analyse des dimensions écocitoyennes*

##### *Dimension 1 : sentiment d'appartenance à une communauté solidaire*

L'échelon territorial est considéré comme le premier échelon potentiel du développement du sentiment d'appartenance à une communauté. Ce sentiment d'appartenance n'est pas exclusif, autorisant le développement concomitant et la combinaison avec des sentiments d'appartenance à d'autres communautés : nationale, européenne ou mondiale (Garnier et al., 2020, p. 39), voire virtuelle. L'évaluation du sentiment d'appartenance est basée sur l'analyse d'un questionnaire individuel composé de trois questions. Ces dernières sont volontairement proches, leur combinaison visant l'optimisation de la validité interne de l'étude par multiplication des perspectives d'analyse. La première question évalue l'évolution potentielle du sentiment d'appartenance avant et après le TA. La seconde étudie le(s) force(s) évolutive(s) du sentiment d'appartenance. La troisième analyse le positionnement des élèves sur une échelle du sentiment d'appartenance. Cette échelle a été établie en nous inspirant de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale (ÉSAS) proposée par Richer et Vallerand (1998), que nous avons adaptée à la population sondée. Les résultats obtenus ont été soumis aux tests statistiques de significativité afin d'optimiser la validité externe de l'étude.

##### *Dimension 2 : désir d'engagement ou de participation écocitoyenne*

Avant d'exposer nos choix méthodologiques, nous souhaitons préciser l'acception considérée dans ce travail pour le terme d'engagement ou de participation

écocitoyenne. Pour Jans et De Backer (2002), la participation citoyenne des jeunes ambitionne d'aider à orienter ou modeler au moins une partie de la société. Nous soutenons cette finalité et ajoutons une dichotomie concernant les modalités possibles de participation. La première modalité concerne le domaine de la réflexion ou *participation réflexive* : les jeunes réfléchissent individuellement et/ou collectivement aux problématiques écosociales. La seconde modalité a trait au domaine des actions concrètes, ou *participation pratique*. Ils s'engagent individuellement et/ou collectivement dans des actions pratiques pour le bien commun. Ainsi, les dimensions du désir d'engagement et de l'engagement sont subdivisées en deux sous-dimensions, réflexive et pratique. Nous présentons ci-dessous les choix méthodologiques d'analyse des deux sous-dimensions du désir d'engagement.

La volonté de discussion avec autrui a été choisie comme indicateur d'évaluation du désir d'engagement à la participation réflexive. L'évaluation est basée sur un questionnaire individuel constitué de trois questions visant l'optimisation de la validité interne de l'étude par multiplication des perspectives d'analyse. Les questions analysent successivement : l'évolution potentielle de la volonté de discussion avant et après le TA, le(s) facteur(s) à l'origine de cette évolution et le degré de volonté de discussion exprimé. Le désir d'engagement à la participation pratique a été évalué par l'étude de la volonté de participation à des projets écocitoyens. Une question étudie le degré de volonté de participation pratique. Les résultats des désirs d'engagement réflexif et pratique ont également été soumis aux tests statistiques de significativité afin d'optimiser la validité externe de l'étude.

### *Dimension 3 : engagement ou participation écocitoyenne*

Pour Sauvé (2014), la société a un devoir de sentinelle : elle doit être capable d'identifier les enjeux d'une situation, d'initier et de mener des actions de préservation ou de luttes écosociales fondées sur une réflexion rationnelle, critique et  thique. Une participation réflexive peut être initiée par des réflexions personnelles, mais doit également pouvoir naître et se déployer au cœur d'un collectif. Par conséquent, le choix méthodologique par interrogation individuelle des élèves aurait été peu rigoureux, car ces derniers n'auraient pas eu la possibilité de démontrer leur plein potentiel de participation écocitoyenne isolément. Nous avons donc choisi la méthode de l'enquête par entretien collectif en nous inspirant des travaux de Duchesne et Haegel (2004). Afin de mener l'entretien collectif, nous avons construit un guide d'entretien visant à cadrer la succession et la progressivité des différents sujets de discussion présentés au cours de l'entretien (Blanchet-Cohen et Di Mambro, 2016). Le corpus de données a été étudié aux échelles collective et individuelle. Pour chaque perspective d'analyse, des grilles critériées ont été établies en vue d'une exploitation standardisée de l'intégralité des entretiens.

Trois perspectives d'analyse ont été menées à l'échelle collective. La première

avait pour objectif d'évaluer la qualité des échanges. La grille et les indicateurs d'analyse établis ont été inspirés des travaux sur le respect des principes éthiques de la discussion de Jürgen Habermas (Jaffro, 2001; Fleury, 2017). Nous avons ainsi élaboré une grille d'analyse des entretiens validant une discussion respectant les principes habermassiens (Moretti, 2021, p. 211) sous quatre conditions : la naissance d'une dynamique interactionnelle autonome (1), la participation équilibrée à l'échelle du collectif (2), l'accès à une considération équilibrée des propos, égalitaire pour tous les individus (3) et la discussion basée sur des propos rationnels (4). La seconde perspective des interactions était mixte et obtenue par le croisement de la quantité d'interactions par leur qualité, nées spontanément ou sous la stimulation du chercheur. La troisième perspective étudiait le nombre de propositions d'actions écocitoyennes exprimées par groupe d'entretien.

Concernant l'analyse de la participation réflexive à l'échelle individuelle, les travaux de divers auteurs (Arnstein, 1969; Hart, 1992; Caudron, 2007; Sauvé, 2014; Góldzik-Ormel, 2015; De Vecchi, 2017; Pruneau et al., 2017) nous ont permis d'établir une échelle d'évaluation de la participation réflexive fonctionnant selon le modèle du barème-curseur, critériée et adaptée à la population d'étude ainsi qu'au contexte de la recherche (Moretti, 2021, p. 222). Dans le premier degré, intitulé « participation inactive », l'individu n'a pas de réflexion ou refuse de la partager. Dans le second degré, ou « participation légaliste », l'individu réfléchit individuellement, fermant sa réflexion au collectif. Il n'argumente pas, mais peut proposer des actions écocitoyennes lorsqu'il est sollicité, preuve de sa réflexion. L'écocitoyenneté est alors restreinte au vivre ensemble. Dans le troisième degré, ou « position participative », les compétences critiques et éthiques se développent : la réflexion est à la fois individuelle et collective. En revanche, les interventions ne sont pas argumentées ou de manière non rationnelle. Des valeurs éthiques peuvent apparaître dans le discours. L'écocitoyenneté est alors résumée au vivre ensemble et au penser ensemble. Dans le quatrième degré, ou « participation gouvernante », la réflexion de l'individu est ouverte au sein du collectif, argumentée rationnellement, critique et éthique. L'individu apporte alors un potentiel pour le « changement » sociétal (Sauvé, 2002, p. 3), permettant à l'écocitoyenneté d'atteindre le vivre, le penser et le changer ensemble. Nous considérons que seul ce quatrième degré reflète les qualités d'une écocitoyenneté émancipée, douée de « dispositions collectives et proactives » (Morin et al., 2021, p. 1).

Concernant la participation écocitoyenne pratique, nous avons utilisé la méthode de l'enquête par questionnaire individuel, demandant aux élèves d'évaluer leur degré de participation pratique écocitoyenne. Une échelle d'évaluation de la participation pratique a été élaborée (Moretti, 2021, p. 231). Comme précédemment, le premier degré présente une participation nulle ou quasi-nulle. Le second degré, ou participation légaliste, est caractérisé par une participation limitée, individuelle. La participation collective ne débute que dans le troisième degré, qualifié de participatif, via l'engagement en faveur de la sensibilisation

d'autrui. Dans le quatrième degré, ou participation gouvernante, l'engagement dépasse les actions de sensibilisation sur les valeurs et normes écocitoyennes existantes (stade du faire ensemble) pour compléter, critiquer, s'opposer voire en inventer de nouvelles, soit pour changer ensemble. Dans ce dernier degré, l'ensemble des déterminants de l'engagement des jeunes au regard des enjeux de durabilité / soutenabilité (Lange et Barthes, 2021) sont maîtrisés. Les deux sources fondamentales de l'inhibition des jeunes face à l'engagement, inhibitions épistémiques et sociales (Lange et Barthes, 2021) sont maîtrisées et n'entravent plus les réflexions et actions écocitoyennes. Les individus sont également caractérisés par le développement d'une éthique de responsabilité, de sentiments du « *Care* » et de « l'urgence d'un « devoir agir » » (Lange et Barthes, 2021, p. C-8), sentiments de responsabilité urgente pour la planète. Ce degré de participation gouvernant est ainsi homologué et concordant avec le profil « d'auteur », défini dans la classification des cinq figures de l'engagement des jeunes vis-à-vis des enjeux de durabilité/soutenabilité dans les travaux de Lange et Barthes (2021). Ici encore, l'optimisation de la validité externe de l'étude est assurée par la soumission de l'intégralité des résultats aux tests statistiques de significativité.

Ces deux échelles d'évaluation de la participation écocitoyenne nous permettent de rejeter les visions de l'écocitoyenneté vue comme un « avoir » ou une façon « d'être » de la vie quotidienne. Nous rejoignons l'idée d'Arendt considérant que « la citoyenneté ne se situe pas sur le registre de l'être, mais sur celui de l'agir » (Arendt, 1986, dans Ferréol, 2002, p. 207) pour, *in fine*, caractériser l'écocitoyenneté comme un potentiel d'implication, de réflexions et d'actions, des individus au regard des problématiques écosociales.

La méthodologie explicitée, la section suivante présente les résultats obtenus et les conclusions apportées à la problématique posée.

## ÉVALUATION DE LA STRATÉGIE ÉDUCATIVE SUR LE PROFIL ÉCOCITOYEN

Ce développement se décline en quatre parties : les trois premières présentent les conclusions spécifiques aux dimensions du profil écocitoyen. La quatrième partie est consacrée à une analyse globale à l'échelle du profil écocitoyen.

### *Dimension 1 : sentiment d'appartenance à une communauté solidaire*

Les trois perspectives d'analyse sont concordantes et se complètent. Le lot d'élèves test (TS), acteur du TA, se démarque des lots témoins (TM) par une évolution du sentiment d'appartenance supérieure et par une évaluation du degré de ce dernier plus élevée. L'analyse inférentielle confirme des résultats statistiquement significatifs pour le lot TS. La participation active au sein du TA est donc un moteur du développement du sentiment d'appartenance à la communauté corse, première dimension écocitoyenne. De surcroît, l'analyse factorielle des justifications des élèves permet de confirmer l'attribution de l'évolution du sentiment d'appartenance au développement du « rapport patrimonial »<sup>1</sup>

(Sébastien, 2014, p. 296) et du « rapport social »<sup>4</sup> (Sébastien, 2014, p. 296) des élèves, définis comme quatre des six conditions nécessaires à l'établissement d'un TA (conditions C1 à C4).

### *Dimension 2 : désir d'engagement écocitoyen*

Concernant le désir d'engagement réflexif, les trois perspectives d'analyse sont concordantes : les élèves du lot TS sont davantage désireux de participer à la discussion. L'analyse inférentielle confirme des résultats statistiquement significatifs pour le lot TS. La construction active du TA développe donc la volonté de discussion, qualité indispensable à l'écocitoyen engagé dans la controverse démocratique. L'analyse qualitative des *verbatim* des élèves du lot TS offre des informations supplémentaires. Pour ces derniers la volonté de discussion se développe par sa pratique, permise par le renforcement et le développement des liens inter-élèves, élèves-citoyens et élèves-enseignants (conditions C1, C2 et C3).

Concernant le désir d'engagement pratique, la stratégie éducative menée se révèle en partie efficace. Le TA n'influence pas le désir d'engagement pratique avec les pairs, aucun résultat n'étant statistiquement significatif. Cette observation converge avec les conclusions de recherches de divers auteurs (Zeyer et Kelsey, 2013; Bader et al., 2017; Echazarra, 2018), peignant des portraits types de jeunes sensibilisés aux enjeux écosociaux, mais pessimistes et fatalistes, car carencés en leur sentiment du pouvoir d'agir. D'autre part, l'étude montre une influence significativement positive sur le désir d'engagement avec les adultes chez les élèves du lot TS. Nous supposons que la perspective d'une collaboration avec des adultes met les élèves en confiance et atténue leur fatalisme, libérant leur sentiment du pouvoir d'agir dans le cadre de projets écocitoyens.

### *Dimension 3 : engagement écocitoyen*

Les perspectives de l'engagement réflexif aux échelles collective et individuelle sont convergentes. Les élèves du lot TS, actifs et constructeurs du TA, sont plus engagés et plus compétents dans l'exercice réel de la discussion. La figure ci-dessous représente l'analyse mixte des interactions :

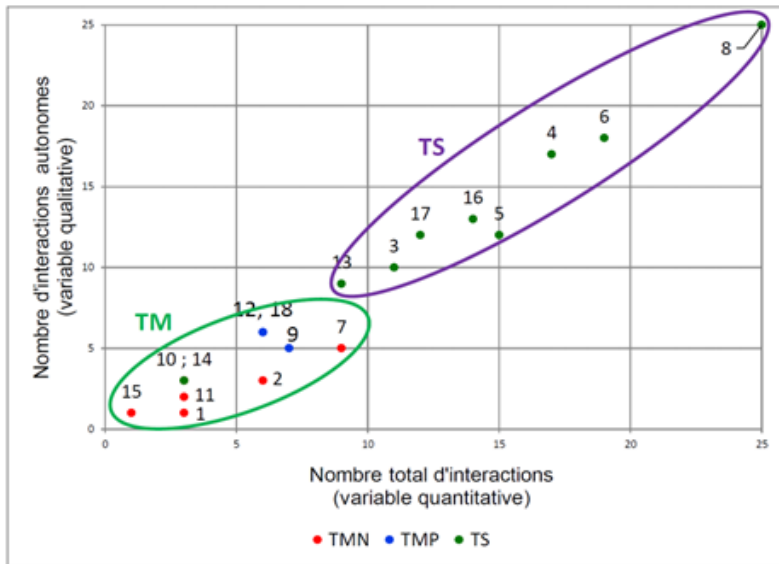


FIGURE 3. Analyse mixte des interactions menée lors des entretiens collectifs.

Les interactions des élèves du lot TS sont donc plus nombreuses et plus autonomes. D'autres résultats montrent qu'elles respectent également davantage les principes éthiques de la discussion définis par Habermas. Ils accèdent également davantage au degré de participation réflexive gouvernante : leurs échanges sont ouverts, caractérisés par la connaissance des règles et par l'utilisation d'arguments rationnels, témoins de leur volonté de convaincre et de participer à une véritable discussion constructive et productive. Leurs discussions sont également plus créatives, intégrant davantage des propositions écocitoyennes. Ainsi, notre étude nous permet de mettre en évidence que le TA développe l'engagement réflexif et les capacités de discussion des élèves actifs, éléments nécessaires au débat démocratique et à l'écocitoyen.

Concernant l'engagement pratique, la stratégie éducative permet une progression des élèves actifs vers le degré de participation pratique gouvernante. Le développement du désir d'engagement est donc suivi d'actes, c'est-à-dire d'un engagement réflexif et pratique.

#### *Perspective comparative à l'échelle du profil écocitoyen*

Le profil écocitoyen établi est représenté sur la figure suivante :

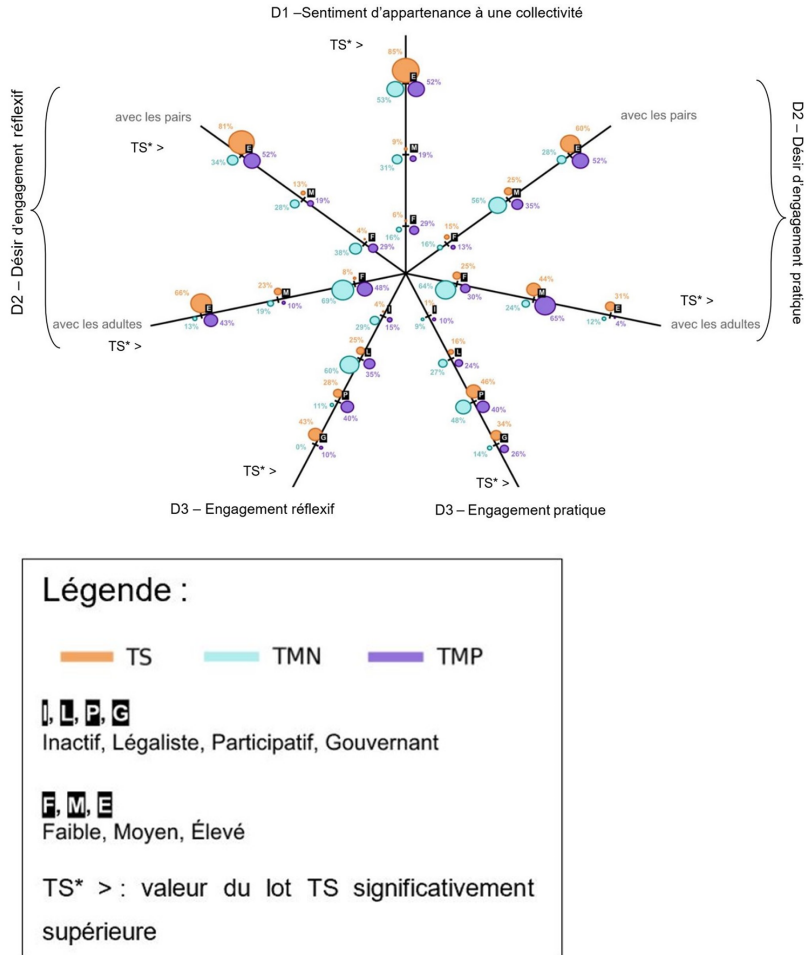


FIGURE 4. Perspective à l'échelle du profil écocitoyen.

À l'échelle du profil, le lot TS se démarque pour chaque dimension par une distribution systématique en entonnoir : une proportion maximale d'élèves dans le dernier ou l'avant-dernier degré d'écocitoyenneté le plus élevé, associée à des proportions décroissantes à mesure que l'on s'approche du centre du profil. Pour six des sept axes du profil écocitoyen, les analyses statistiques confirment une proportion d'élèves actifs (TS) significativement supérieure à celles des élèves passifs (TMP) et inactifs (TMN) dans le degré d'écocitoyenneté le plus élevé. Cette distribution n'est pas retrouvée pour les élèves des lots témoins, elle est irrégulière voire en entonnoir inversé, avec des proportions maximales dans les degrés d'écocitoyenneté les plus faibles.

Cette analyse comparative globale nous permet de répondre à la problématique posée : l'action modélisée et expérimentée, fondée sur une stratégie éducative

articulant un TA à la forme scolaire par l'enseignement des sciences expérimentales, a constitué un levier éducatif permettant de favoriser la progression des élèves actifs vers les plus hauts degrés d'écocitoyenneté. Seul le désir d'engagement avec les pairs semble constituer une sous-dimension réfractaire à l'influence de la stratégie éducative. Cette observation semble paradoxale, car l'engagement avec les pairs a précisément été nécessaire et pratiqué pour la construction du TA. Les élèves n'ont-ils pas apprécié le travail avec les pairs? Cette interrogation reste en suspens.

Au-delà d'une progression globale des élèves actifs vers des qualités écocitoyennes plus élevées, quelles sont les répercussions concrètes en termes d'émancipation? Nous interprétons l'analyse de la dimension de l'engagement des élèves comme le reflet de leurs capacités d'initiatives, de conduites de réflexions et d'actions écocitoyennes, autrement dit, le témoin de leur *empowerment*.

L'analyse de l'engagement réflexif a permis de distinguer clairement des élèves actifs plus engagés et plus compétents pour la discussion. Leurs interactions étaient plus autonomes, davantage respectueuses des principes éthiques habermassiens, plus rationnelles et créatives. L'analyse de l'engagement pratique a permis de mettre en évidence des élèves actifs, davantage conscients de la double responsabilité individuelle et collective, mais également de la solidarité écocitoyenne, intégrant les solidarités sociale et écologique. Les élèves s'engagent davantage dans des actions collectives d'innovation, d'amélioration et d'opposition à certaines pratiques. Ainsi, concernant la dimension de l'engagement, les élèves actifs ont davantage évolué vers les plus hauts degrés d'écocitoyenneté, participatifs et gouvernants, témoignant de leurs capacités à vivre, penser, faire et changer ensemble. La stratégie éducative expérimentée a donc permis d'engager les élèves dans le processus d'encapacitation vers le développement des qualités d'autonomisation et d'*empowerment*. Elle offre ainsi une visée émancipatrice, indispensable à la formation écocitoyenne de qualité.

*In fine*, à l'appui des résultats, nous pouvons valider l'hypothèse émise : le troisième pilier de la stratégie modélisée, basé sur une territorialisation éducative, est donc pertinent pour une éducation écocitoyenne des jeunes ciblant leur autonomisation et leur *empowerment*, autrement dit, ciblant leur émancipation. Pour autant, il nous faut mentionner une limite à la stratégie éducative modélisée. Si elle valorise les liens patrimoniaux des élèves actifs et passifs (Moretti, 2021), ses bénéfices ne s'étendent pas aux profils écocitoyens des élèves passifs et ne se propagent donc pas sur le territoire. Nous rejoignons donc les propos d'Audigier (2007) : « C'est en citoyennant qu'on devient citoyen » (p. 31) : la reconnaissance et l'intégration du patrimoine local dans cette stratégie éducative est pertinente mais non auto-suffisante. Le développement des qualités écocitoyennes naît de la combinaison de la valorisation des liens territoriaux et de la participation active des jeunes.



## CONCLUSION

Cet article présente une expérimentation menée en établissement scolaire, fondée sur la nécessité d'une éducation à la citoyenneté renouvelée, fixant désormais l'objectif de formation d'écocitoyens émancipés. Ces derniers sont considérés comme des individus autonomes et *empowered*<sup>5</sup>, c'est-à-dire capables d'un raisonnement ouvert, éthique et autonome, d'une discussion argumentée, mais également comme des individus conscients de leurs responsabilités, désireux et capables d'engagements face aux problématiques écosociales. L'expérimentation a pris la forme d'une recherche-action. Le volet action a consisté en la modélisation et l'expérimentation d'une stratégie éducative basée la reconnaissance et la valorisation de la richesse territoriale corse (patrimoniale et sociale) dans l'enseignement. Cette valorisation des liens territoriaux a été envisagée par la construction d'un territoire apprenant, articulé à la forme scolaire par l'enseignement des sciences expérimentales. Le volet recherche a consisté en l'évaluation des impacts de l'action sur les profils écocitoyens des élèves et sur leur engagement dans la voie de l'émancipation.

La méthodologie s'est d'abord concentrée sur la définition de l'écocitoyenneté et sur l'établissement d'un profil écocitoyen multidimensionnel critérié, outil opérationnel d'évaluation des élèves. La recherche a été menée sur le principe d'une analyse comparative de lots d'élèves test et témoins, passifs et inactifs au regard du territoire apprenant construit.

L'analyse des résultats met en avant que les élèves du lot test, auteurs et constructeurs du territoire apprenant, se positionnent davantage sur les plus hauts degrés d'écocitoyenneté par rapport aux élèves des lots témoins. Ils démontrent ainsi davantage de désir et de capacités à vivre, penser, faire et changer ensemble, désir et capacités que nous considérons comme les témoins du développement de leurs qualités d'autonomisation et d'*empowerment*, autrement dit de leur évolution vers l'émancipation. Ainsi, la reconnaissance et la valorisation du patrimoine local dans l'enseignement constitue une stratégie d'éducation à l'écocitoyenneté pertinente. Le territoire n'est pas une entrave à l'émancipation des élèves mais en constitue au contraire l'un de ses substrats, un « médium éducatif » (Blanc-Maximin et Floro, 2017, p. 181), vecteur de valeurs écocitoyennes. Nous rejoignons la vision de Sauvé (2014), considérant l'éducation relative à l'environnement comme le « tremplin de l'écocitoyenneté » (p. 12). Néanmoins, l'absence de résultats significatifs pour le lot d'élèves passifs marque une limite d'action de la stratégie éducative menée. La valorisation patrimoniale est pertinente mais insuffisante à elle seule pour modifier le profil écocitoyen des élèves, nécessitant la participation active de ces derniers. Par ailleurs, si les résultats de l'étude restent valides sur le court terme, il serait intéressant d'investiguer la stratégie éducative sur une période plus longue : cette dernière nécessitant une transformation des habitus sociétaux, elle réclame du temps pour que des changements puissent s'opérer et être observés. Quels auraient été les impacts du territoire apprenant à long terme? Les élèves passifs auraient-ils montré une évolution de leur profil écocitoyen?

## NOTES

1. Ensemble de « pratiques, représentations, savoirs des acteurs vis-à-vis de l'espace et du temps » (Sébastien, 214, p. 296).
2. Le profil écocitoyen évalue le potentiel d'implication, de réflexions et d'actions, des individus au regard des problématiques écosociales. Il tient compte de la qualité des réflexions et des actions menées. L'établissement du profil écocitoyen est explicité dans la partie 2.2.
3. Le sentiment d'appartenance à une communauté a été défini à partir des travaux de Richer et Vallerand (1998) visant la construction d'une échelle d'évaluation du sentiment d'appartenance sociale (ÉSAS). Ces derniers le définissent comme « un sentiment d'intimité et de proximité entre deux ou plusieurs personnes. Il comporte également un sentiment d'acceptation, c'est-à-dire que l'individu se sent compris et écouté par les personnes en qui il a confiance et qui sont significatives pour lui. » (p. 130).
4. Ensemble des « pratiques, représentations, savoirs des acteurs vis-à-vis des autres » (Sébastien, 2014, p. 296)
5. Traduction : en pouvoir d'agir

## RÉFÉRENCES

- Allard-Poesi, F., et Perret, V. (2003). La Recherche-Action. Dans Y. Giordano (dir.), *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative* (p. 85-132). Éditions EMS.
- Angelini, J. (2010). *De la complexité de l'intégration des acteurs dans le développement local : Approche par l'intelligence territoriale. Le cas du projet d'extension de Bastia*. [thèse de doctorat Université di Corsica]. <http://www.thèses.fr/s18385>
- Arnstein, S.-R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association*, 35(4), 216-224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Arrighi, J.-M. (2007). Écologie et identités : 50 ans de mobilisations populaires. [communication orale]. Université éco-citoyenne WWF « Demain sera écologique », Corte.
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, 25-34. <https://doi.org/10.4000/ries.125>
- Bader, B., Therriault, G. et Morin, É. (2017). Engagement écocitoyen, engagement scolaire et rapport aux savoirs : Renforcer la confiance des jeunes en leur capacité à changer les choses. Dans L. Sauvé, I. Orellana, B. Bader, et C. Villemagne (dir.), *Education Environnement Ecocitoyenneté Repères contemporains* (p. 99-118). Presses de l'Université du Québec.
- Barthes, A. (2020). Préface : Territorialisation de l'éducation : Quelles significations politiques? Dans P. Champollion (dir.), *Territorialisation de l'éducation Tendances ou nécessité* (vol. 5, p. 1-6). Éditions ISTE.
- Barthes, A., Blanc-Maximin, S., Alpe, Y., et Floro, M. (2014, 17-19 novembre). *L'éducation au patrimoine : Pourvoyeuse de savoirs et/ou au service des territoires?* [communication orale]. Les « éducations à, un levier de transformation du système éducatif », Rouen Mont Saint Aignan. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01441066>
- Barthes, A., Blanc-Maximin, S., et Dorier, E. (2019). Quelles balises curriculaires en éducation à la prospective territoriale durable ? Valeurs d'émancipation et finalités d'implications politiques des jeunes dans les études de cas en géographie. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 51. <https://doi.org/10.4000/edso.5755>
- Barthes, A., et Blanc-Maximin, S. (2017). Quelles évolutions de l'école française face à l'éducation au patrimoine? *Revue des sciences de l'éducation*, 43(1), 85-115. <https://doi.org/10.7202/1042075ar>
- Barthes, A., et Champollion, P. (2012). Éducation au développement durable et territoires : Évolution des problématiques, modification des logiques éducatives et spécificité des contextes ruraux. *ERE Regards-recherches-réflexions*, 10, <https://doi.org/10.4000/ere.1049>

- Becchetti-Bizot, C. (2018). L'expérience du territoire Apprendre dans une société durable. *DIVERSITE*, 191, 159-164. <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/feuilleter-sommaire-et-edito-N-15271-22830.pdf>
- Becchetti-Bizot, C., Houzel, G., et Taddei, F. (2017, mars). *Vers une société apprenante : Rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. <https://www.education.gouv.fr/vers-une-societe-apprenante-rapport-sur-la-recherche-et-developpement-de-l-education-tout-au-long-de-5843>
- Berryman, T. (2003). L'éco-ontogenèse : Les relations à l'environnement dans le développement humain. D'autres rapports au monde pour d'autres développements. *ERE Regards - Recherches - Réflexions*, 4(3), <https://doi.org/10.4000/ere.5129>
- Bertacchini, Y. (2004). Le territoire, une entreprise d'intelligence collective à organiser vers la formation du capital formel local. *Communication et Organisation*, (25). [https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic\\_00103843](https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00103843)
- Bertacchini, Y., Girardot, J.-J., et Gramaccia, G. (2006, juin). *De l'intelligence territoriale. Théorie, Posture, Hypothèses, Définitions* [communication orale]. 5<sup>e</sup> colloque « TIC et Territoire : quels développements ? » Besançon. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01091465/document>
- Bier, B. (2010). « Territoire apprenant » : les enjeux d'une définition. *Spécificités*, 3, 7-18. <https://doi.org/10.3917/spec.003.0007>
- Blanc-Maximin S., Floro M. (2017). L'éducation au territoire à l'école élémentaire : le cas de projets PNR Queyras-EN. In A. Barthes., P. Champollion., Y. Alpe. (dir.). *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires*. Londres : ISTE Éditions, vol. 1, p. 175-191.
- Blanchet-Cohen, N., et Di Mambro, G. (2016). L'écocitoyenneté chez les enfants : Potentiel et paradoxe. *ERE Regards - Recherche - Réflexions*, 13(2), 1-23. <https://doi.org/10.4000/ere.667>
- Casula, M. (2006). L'identité corse : Une relation récursive entre identités et territoires vécus. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 2(1), 9-67. <https://doi.org/10.7202/602454ar>
- Caudron, H. (2007). *Oser à nouveau enseigner la morale à l'école*. Hachette Éducation.
- Champollion, P. (dir.). (2020). *Territorialisation de l'éducation Tendances ou nécessité*. (vol. 5). Iste Éditions.
- Conseil d'État. (2018, 27 septembre). *La citoyenneté. Être (un) citoyen d'aujourd'hui*. [Étude annuelle]. <https://www.conseil-etat.fr/publications-colloques/etudes/la-citoyennete-etre-un-citoyen-aujourd'hui>
- De Vecchi, G. (2017). *Former l'esprit critique Tome 1, Pour une pensée libre*. ESF.
- Develay, M. (2007). *Donner du sens à l'école* (6<sup>e</sup> éd.). ESF.
- Di Meglio, A. (2010). De la grandeur à être petit. Intérêts et enjeux des mutations socioculturelles en Corse. Dans M.-A Maupertuis (dir.). *La Corse et le développement durable*. (p. 341-348). Albiana.
- Duchesne, S., et Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*. Armand Colin.
- Durkheim, É. (2010). *De la Division du Travail Social : Etude sur l'Organisation Des Sociétés Supérieures* (1893). Kessinger Publishing.
- Dussaux, M. (2011). *L'éducation au développement durable, l'école et les territoires apprenants* [Thèse de doctorat Université Paris Descartes]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01242575>
- Echazarra, A. (2018). *Les jeunes de 15 ans sont-ils devenus plus « verts » ? PISA à la loupe* (Publication n° 87). OCDE. <https://doi.org/10.1787/4b2c2054-fr>
- Ferréol, G. (dir.). (2002). *Rapport à autrui et personne citoyenne* (1<sup>e</sup> éd.). Presses Universitaires du Septentrion.
- Flahault, F. (2006). Instruction, éducation et transmission entre générations. *Revue du MAUSS*, 28(2), 295-304. <https://doi.org/10.3917/rdm.028.0295>
- Fleury, C. (2017). *Le développement d'une éthique de la discussion en démocratie* [vidéo]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=\\_MDwaT4QN-s](https://www.youtube.com/watch?v=_MDwaT4QN-s)
- Garnier, B. (2014). Territoires, identités et politiques d'éducation en France. *Carrefours de l'éducation*, 38, 127-157. <https://doi.org/10.3917/cdle.038.0127>

- Garnier, B. (2017). Quelle place accorder aux territoires dans les politiques publiques d'éducation ? Dans A. Barthes, P. Champollion, et Y. Alpe (dir.), *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires*, (vol. 1, p. 25-37). ISTE Éditions.
- Garnier, B., Derouet, J.-L., et Malet, R. (dir.). (2020). *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités. Le nouveau défi des politiques d'éducation*. Presses Universitaires de Rennes.
- Garvin, D. -A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization>
- Goldzik-Ormel, Il. (2015). Introduction à la participation. Dans « Parole aux jeunes! » *Manuel sur la Charte européenne révisée de la participation des jeunes à la vie locale et régionale* (p. 11-27). Editions du conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16807023e1>
- Hadjichambis, A.-Ch., Reis, P., Paraskeva-Hadjichambi, D., Cincera, J., Boeve-de-Pauw, J., Gericke, N., et Knippels, M.-C. (dir.). (2020). *Conceptualizing environmental citizenship for 21st century education*. Springer open.
- Hart, R. (1992, avril-juin). Monter l'échelle de la participation. *Les enfant d'abord*, UNICEF. [https://crabgrass.riseup.net/assets/90695/EchelleHart\\_pdf.pdf](https://crabgrass.riseup.net/assets/90695/EchelleHart_pdf.pdf)
- Houssaye, J. (2015). *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. ESF.
- Jaffro, L. (2001). Habermas et le sujet de la discussion. *Revue Cités*, 5(1), 71-85.
- Jambes, J.-P. (2001). *Territoires apprenants : Esquisses pour le développement local du XXIe siècle*. L'Harmattan.
- Jans, M., De Baker, K. (2002). *Youth (work) and social participation. Elements for a practical theory* [Research Centre Childhood & Society]. JEP Conseil flamand de la jeunesse. <https://participationpool.eu/resource/youth-work-and-social-participation-elements-for-a-practical-theory/>
- Kant E., (1985) Critique de la faculté de juger. Suivi de : Réponse à la question : Qu'est-ce que les Lumières ? Paris : Gallimard.
- Lange, J.-M., Barthes, A. (2021). Déterminants de l'engagement de jeunes en fin de scolarité obligatoire vis-à-vis des enjeux de durabilité / soutenabilité. *Educations, Crise écologique : citoyennetés en lutte et éducation*, 20-4, 1-21. <http://www.openscience.fr/Determinants-de-l-engagement-de-jeunes-en-fin-de-scolarite-obligatoire-vis-a>
- Lapassade, G. (2002). Observation participante. Dans J. Barus-Michel (dir.). *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 375-391). Érès.
- Lecointre, G. (2021). *Une distinction didactique entre savoirs, croyances, croyances religieuses et opinions* [vidéo] <https://www.youtube.com/watch?v=tTnGVQgkT4o>
- Mathevet, R., Thompson, J., Delanoë, O., Cheylan, M., Gil-Fourrier, C., Bonnin, M. et Mathevet, R. (2010). La solidarité écologique : un nouveau concept pour une gestion intégrée des parcs nationaux et des territoires. *Natures Sciences Sociétés*, 18(4), 424-433. <https://www.cairn.info/revue-natures-sciences-societes-2010-4-page-424.htm>
- Moretti, L. (2021). *Enseignement des sciences, interdisciplinarité, territoire apprenant : Quelles articulations? Quelles modalités? Quels résultats?* [thèse de doctorat Università di Corsica].
- Morin, E. (2014, 20 juin). *Le défi de la complexité* [vidéo] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=6UT57Jm37lw>
- Morin, O., Lange J.-M., Barthes, A. (2021). Enjeux socio-cognitifs de l'engagement : la durabilité en contexte scolaire. *Educations, Crise écologique : citoyennetés en lutte et éducation*, 20-4, 1-23. <http://www.openscience.fr/Enjeux-socio-cognitifs-de-l-engagement-la-durabilite-en-contexte-scolaire>
- Naoufal, N. (2017). Justice environnementale et écocitoyenneté. Dans L. Sauvè., I. Orellana., C. Villemagne., et B. Bader (dir.). *Éducation Environnement Citoyenneté Repères contemporains* (p. 119-154). Presses de l'Université du Québec.
- Pelissier, M., et Pybourdin, I. (2009). L'intelligence territoriale. Entre structuration de réseau et dynamique de communication. *Les Cahiers du numérique*, 5(4), 93-109. <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-4-page-93.htm?contenu=article>

- Pruneau, D., Langis, J., et Kerry, J. (2017). Compétences citoyennes pour des communautés écologiquement viables. Dans L. Sauvé., I. Orellana., C. Villemagne., et B. Bader (dir.). *Éducation Environnement Citoyenneté Repères contemporains* (p. 177-191). Presses de l'Université du Québec.
- Richer, S. F., et Vallerand, R. -J. (1998). Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale (Ésas). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée* 48,129-137. <https://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/04/Construction-et-validation-de-l%C3%A9chelle-du-sentiment-dappartenance-sociale.pdf>
- Sauvé, L. (2002). Le partenariat en éducation relative à l'environnement : Pertinence et défis. *ERE Regards-Recherches-Réflexions* 3, 21-36. <https://doi.org/10.4000/ere.6603>
- Sauvé, L. (2014). Au cœur des questions socio-écologiques : Des savoirs à construire, des compétences à développer. *ERE Regards-Recherches-Réflexions* 11, <https://doi.org/10.4000/ere.662>
- Scharmer, O. (2016). *La théorie U, renouveler le leadership : Inventer collectivement de nouveaux futurs*. Yves Michel.
- Sébastien, L. (2014, novembre). Le territoire, un système socio-patrimonial décrypté par le modèle de l'Acteur en 4 Dimensions. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 10(1), 283-329. <http://dx.doi.org/10.7202/1028442ar>
- Senge, P. (2015). *La cinquième discipline : Levier des organisations apprenantes*. Eyrolles.
- Serir, Z. (2019). Encapaciter pour émanciper. [publication journal de l'UNIGE]. Psychologie et sciences de l'éducation. Université de Genève. <https://www.unige.ch/fapse/dansersurlestombes/textes/encapaciter-pour-emanciper>
- Shor, I. (1992) *Empowering education. Critical teaching for social change*. Chicago : University of Chicago Press.
- Veldhuis, R. (1997, 25 novembre). *Education for democratic citizenship : dimensions of citizenship, core competencies, variables, and international Activities*. [Paper Presented at the Seminar on Basic Concepts and Core Competencies] Council for cultural cooperation, Council of Europe. <https://eric.ed.gov/?id=ED430867>
- Verdoni, D. (2013). L'inventaire du patrimoine en Corse : De la mémoire au projet, bilan et perspectives 1/2 [Communication orale]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OE50A5gNxOE>
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62. <https://doi.org/10.7202/029479ar>
- Vincent, G., Lahire, B., et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-50). Presses Universitaires de Lyon.
- Zeyer, A., et Kelsey, E. (2013). Environmental education in a cultural context. Dans R.-B. Stevenson., M. Brody., J. Dillon., et A. E.-J. Wals (dir.). *International Handbook of Research on Environmental Education*. (p. 206-212). AERA Routledge.

A l'origine enseignante de sciences expérimentales dans le secondaire, LAURE MORETTI a aujourd'hui une double casquette dans l'enseignement supérieur. Docteure qualifiée en science de l'éducation et de la formation, elle effectue ses recherches au sein de l'UMR-CNRS 6240 LISA de l'Université de Corse et est également enseignante de sciences expérimentales et de sciences de l'éducation et de la formation au sein de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de Corse. Elle est investie dans les recherches relatives au développement durable, à l'écocitoyenneté, ainsi qu'au développement de territoires intelligents et apprenants. [moretti\\_l@univ-corse.fr](mailto:moretti_l@univ-corse.fr)

Originally a teacher of experimental sciences in secondary schools, LAURE MORETTI now wears two hats in higher education. As a qualified doctor in education and training science, she carries out her research at the UMR-CNRS 6240 LISA at the University of Corsica and also teaches experimental sciences and education and training sciences at the Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation of Corsica. She researches sustainable development, eco-citizenship, and the development of intelligent and learning territories. [moretti\\_l@univ-corse.fr](mailto:moretti_l@univ-corse.fr)