

Sabine Oppliger, HEP Vaud
Lara Bolzman, HEP Vaud
Nadia Lausset, HEP Vaud
Nicole Goetschi Danesi, HEP Vaud

**Des identités professionnelles multiples à un
possible langage commun autour des enjeux ED :
regards sur un processus de coformation**

Résumé

Ce chapitre analyse l'implémentation d'un module de durabilité en Bachelor primaire à la HEP Vaud. Il s'intéresse aux conceptions sous-jacentes de la durabilité et de l'éducation à la durabilité (ED) portées par les formateur·rice·s issu·e·s de divers domaines d'expertise, qui ont participé à sa coconstruction et à son enseignement. Leurs prises de parole font ressortir des enjeux de socialisation professionnelle autour d'un objet d'enseignement en expansion. Elles soulignent également l'importance d'une coformation au long cours pour soutenir une dynamique de professionnalisation en vue d'améliorer la cohérence d'un curriculum de formation en ED destiné aux futur·e·s enseignant·e·s.

Abstract

This chapter analyses the rollout of a sustainability course for BSc students in primary education at the University of Teacher Education State of Vaud. It specifically looks at the differing underlying ideas on sustainability and education for sustainability of the teacher educators from different disciplinary backgrounds involved in developing and teaching the course. An analysis of speaking turns points to issues of professional socialisation around an expanding teaching object. It underlines also the importance of long-haul peer training to support a professionalising dynamic that may improve an education for sustainability curriculum for prospective teachers.

1. Présentation du contexte de collaboration interdisciplinaire

Les urgences planétaires, les attentes des enseignant·e·s et les orientations politiques incitent la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) à intégrer l'éducation à la durabilité (ED) dans ses plans de formation ou dans ce que Lange (2017) désigne comme le « curriculum prescrit ». Cette intégration est influencée par plusieurs facteurs : la polysémie terminologique en vigueur dans le domaine, les débats scientifiques interdisciplinaires sur la durabilité et l'ED, ainsi que l'écart entre les injonctions curriculaires et les pratiques enseignantes dans les écoles. Ces éléments constituent en effet autant de risques de malentendus susceptibles de parasiter une concrétisation de l'ED ou de l'enrichir selon l'usage fait des dissonances. Ils posent également la question des conceptions de l'ED sous-jacentes dans les modules de formation destinés aux futur·e·s enseignant·e·s.

Dans le cadre de l'implémentation d'un module en Bachelor primaire proposé comme « atelier (inter)disciplinaire en durabilité » pour l'année académique 2021-2022, plusieurs formateur·rice·s provenant de disciplines et de didactiques différentes¹ sont intervenu·e·s dans la coconstruction et

¹ Les ancrages disciplinaires des formateur·rice·s sont les suivants : sciences de la terre, géographie, biologie, histoire, durabilité, sociologie

l'enseignement de celui-ci. Ce module vise l'acquisition de savoirs de base sur et pour la durabilité (Lausselet, 2022)². Il est proposé à l'ensemble des futur·e·s enseignant·e·s des degrés élémentaires (cycles 1 et 2 en Suisse, soit du début de la scolarité jusqu'à l'âge de 12-13 ans), afin de les doter d'un socle commun nécessaire à l'exercice du métier.

Dans cette étude exploratoire, nous nous sommes intéressées aux compréhensions variées de l'ED et à leurs possibles répercussions tant sur la professionnalisation des formateur·rice·s y participant que sur la mise en œuvre de cette *éducation à...* au sein de ce module nouvellement créé. Notre contribution devrait permettre d'identifier les étapes qui accompagnent l'émergence d'un référentiel autour d'un langage commun propre à l'ED, ainsi que les transformations qu'elles induisent sur l'identité professionnelle des différents protagonistes. Elle questionne enfin l'importance d'une dynamique de coconstruction pour favoriser l'élaboration d'outils intelligibles et appréhendables par toutes et tous au sein d'un groupe hétérogène de professionnel·le·s.

En nous référant aux apports du discours relatif aux cultures professionnelles (van Zanten, 2016), nous avons croisé des ressources sur la construction professionnelle (Dubar, cité dans Fray & Picouleau, 2010 ; Hughes, cité dans Bordes, 2013) et fait apparaître les variations et invariants dans l'appréhension de l'ED. Le processus de recherche s'est déroulé autour d'un *focus group* (Markova, 2003), d'une durée d'une heure trente, réalisé en avril 2022. Les propos ont été enregistrés avec l'accord des participant·e·s dans le respect de leur anonymat. Planifiée un mois avant la fin de l'année académique, la discussion de groupe a réuni six formateur·rice·s. Issu·e·s de divers domaines d'expertise (géographie, sciences de la terre, biologie, histoire) les participant·e·s présentaient des profils pluriels et étaient âgés de 30 à 55 ans. Certain·e·s enseignent encore dans la formation initiale et secondaire 2 et viennent d'être engagés pour intervenir dans ce module, alors que d'autres travaillent déjà à plein temps à la HEP Vaud avec une ancienneté et des responsabilités hiérarchiques. La majorité possède de solides compétences en termes de savoirs de durabilité. En revanche, une plus grande hétérogénéité entre

² Voir aussi chapitre sur le système conceptuel de l'ED, p. 71.

les formateur·rice·s apparaît concernant les savoirs pour une éducation à la durabilité, liée à la diversité des parcours professionnels et des expériences d'enseignements. Les échanges se sont structurés autour de quatre questions : (1) les motivations à s'engager dans ce module, (2) les intentions et enjeux majeurs perçus liés aux contenus à enseigner, (3) les scénarios didactiques et approches pédagogiques privilégiés, (4) les effets sur l'identité professionnelle. Ces questions ont été distribuées afin de garantir la clarté du déroulement et de rendre les thématiques retenues pleinement accessibles et explicites pour nos collègues.

En vue de repérer l'émergence d'un langage commun – ou, à l'inverse, l'apparition d'une fracture langagière –, les chercheuses ont fait appel à l'analyse thématique du discours, qui consiste « à repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus concrets » (Mucchielli, 1996, p. 259).

Selon une perspective qualitative et compréhensive du discours (Kaufmann, 1996 ; Mucchielli & Paillé, 2016), les propos recueillis ont été retranscrits puis analysés par regroupements de manière à faire ressortir les tendances générales, les complémentarités, les divergences, des spécificités et des raretés. L'analyse a mis en évidence plusieurs thématiques, révélant à la fois des significations partagées et quelques désaccords, autour de termes redondants, tels que pression temporelle et dilemmes, tensions, déstabilisations, remises en question, coût émotionnel, apports et apprentissages. Ces dimensions liées à l'engagement des professionnel·le·s et aux enjeux qu'ils ou elles ont perçus dans cette situation de collaboration ont également intégré des catégories se rapportant à la socialisation et à l'identité professionnelle.

Nous avons analysé cette collaboration à la fois sous l'angle identitaire et sous celui de la coformation, en nous focalisant plus spécifiquement sur deux aspects : (1) les enjeux et les facteurs influençant l'évolution de la professionnalisation au cours de ce processus ; (2) l'impact des représentations sous-jacentes aux conceptions de l'ED et leurs répercussions sur les expériences vécues et relatées par les formateur·rice·s à la fin de l'année académique.

2. Cultures professionnelles et processus de coformation

a) Enjeux et facteurs influençant l'évolution de la professionnalisation

Dubar (cité dans Fray & Picouleau, 2010) met en évidence l'importance du sentiment d'appartenance professionnelle dans le rapport au savoir et à sa transmission. Il insiste sur le fait que « l'identité professionnelle est le résultat de relations de pouvoir et d'appartenance à des groupes [...] » (p. 73). Selon lui, trois mécanismes sont constitutifs de la socialisation professionnelle (cité dans Bordes, 2013). Nous évoquerons les deux premiers qui nous paraissent centraux dans le cadre de cette étude. Le premier, qu'il nomme « passage à travers le miroir » constitue une étape durant laquelle le ou la professionnel·le va laisser de côté ses propres représentations, valeurs et stéréotypes pour s'approprier le langage, les concepts et les paradigmes propres à son nouveau groupe d'expertise professionnelle. Le second mécanisme, plus profond, survient lorsque l'individu est confronté à la diversité des approches au sein d'une équipe de travail. Il traverse alors une phase de tension interne « en se comparant aux membres de son entourage professionnel dotés d'un statut social plus élevé [...] auquel il souhaite appartenir. Cette identification implique l'acquisition de normes, de valeurs et de modèles de comportement des membres du groupe de référence. Ces acquisitions sont favorisées par l'existence de filières professionnelles instituées » (Bordes, p. 297).

Enfin, Hughes (Bordes, 2013), parle de « socialisation réciproque » en soulignant le caractère continu de la socialisation professionnelle, par le biais notamment de constitutions de groupes de recherche ou d'enseignement inter/transdisciplinaires. Notre étude a cherché à comprendre les effets de cette socialisation réciproque sur les deux mécanismes décrits par Dubar, évoqués ci-dessus.

b) Impacts des représentations liées aux conceptions de l'ED et répercussions sur les retours d'expériences des formateur·rice·s

En référence au passage à travers le miroir, tel que le définit Dubar ci-dessus (Bordes, 2013), il s'avère, en effet, que les formateur·rice·s se réfèrent à un même cadre scientifique, celui du Donut (Raworth, 2018) et mettent l'accent sur les limites planétaires. Il est à noter qu'il n'y a pour ainsi dire pas de différence dans le discours entre les collègues issus de filières professionnelles distinctes (biologie, sciences naturelles, géographie ou histoire). Un consensus apparent (Hughes, 1955, cité dans Bordes, 2013) semble ainsi s'être formé au sein du groupe autour d'un modèle de référence. Les propos recueillis mettent principalement en avant le plafond environnemental et les questions de biodiversité, tandis que les dimensions associées au plancher social sont rarement évoquées (migrations climatiques, justice sociale, etc.). Deux participant·e·s mentionnent, toutefois en pointillé, dans le cadre d'un exercice d'analogie avec un objet, le rapport à la vieillesse et/ou à l'enfance, à l'humain et à la santé (à travers l'hygiène). Cette mise à l'écart de la « durabilité sociale » est, par ailleurs, régulièrement soulignée dans la littérature scientifique (Buclet, 2011).

« C'est cette marginalisation quasi systématique de la soutenabilité sociale qui suscite notre réflexion. On pourrait même parler de soutenabilité humaine dès lors que l'on considère que les personnes doivent être prises comme finalité ultime du développement. Ceci nous permet de nous interroger sur ce décalage qui tend à s'aggraver entre la précaution naturelle et la vulnérabilité sociale. Pourtant, de fortes avancées conceptuelles et analytiques ont été faites récemment pour tenter de dépasser cette situation, des avancées que l'on peut, néanmoins, trouver encore insuffisantes. » (Ballet, Dubois & Mahieu, 2011, p. 90)

Un langage commun semble s'être développé au sein du groupe. À l'unanimité, les formateur·rice·s soulignent l'importance de dépasser les

simples écogestes, de passer « d'une ED 1 à une ED 2 »³ (Vare & Scott, 2007) et de « sortir de la normativité » pour évoluer vers une « pensée plus critique ». Le terme de « quotidienneté » émerge également comme un marqueur fort de la notion de durabilité, ce qui peut surprendre et appelle à un examen plus approfondi des représentations qui lui sont associées. Dans le cadre d'un exercice de représentation de la durabilité à l'aide d'un objet, on peut faire l'hypothèse qu'il est extrêmement difficile de matérialiser cette notion. Par ailleurs, si l'atelier a pour objectif principal d'enseigner les savoirs sur et pour la durabilité, et non de former à l'utilisation d'approches pédagogiques favorables à l'exercice de compétences inhérentes à l'ED (Lausset, 2020), la question de la didactisation de ces savoirs reste ouverte et mériterait d'être approfondie.

Cette réflexion est également en lien avec l'interdisciplinarité, un thème fréquemment abordé au cours du *focus group* : « c'est coûteux ! Au final, on en parle beaucoup, mais on n'en fait pas. On n'a pas trouvé comment faire ». Quelqu'un ajoute que « l'interdisciplinarité, ça ne se décrète pas, c'est un pas vers l'inconnu ». Le groupe semble avoir si bien réalisé cette traversée du miroir que cette socialisation professionnelle a presque effacé les ancrages épistémologiques individuels au profit de cette fameuse « culture commune ». Serait-ce là un obstacle à la mise en place d'une approche véritablement interdisciplinaire : questionner ce qui fait nos disciplines et nos ancrages épistémologiques pour mieux les combiner ? Un formateur évoque le fait de ne pas avoir pu s'écarter du chemin tracé par le collectif : « je n'ai pas osé prendre la liberté de me détacher des documents créés par les collègues ». Nous faisons donc l'hypothèse que des formateur·rice·s ont parfois laissé de côté certaines de leurs connaissances, compétences didactiques et pédagogiques, voire certaines valeurs, au profit de celles définies par le groupe – ce qui est assez courant à cette étape. Cela montre combien il est difficile de construire une culture commune sans pour autant mettre de côté les ancrages épistémologiques et les paradigmes propres à chacun·e. Le manque de temps et l'urgence dans la mise en place du module sont certainement des

³ Il s'agit de passer d'une éducation à la durabilité normative à une visée transformatrice et émancipatrice.

facteurs majeurs qui ont rendu caduque cette phase d'explicitation et de verbalisation des représentations des uns et des autres⁴. Dans ce contexte, un pseudo-consensus s'est alors constitué dans un premier temps, à partir d'implicites sur de supposées représentations communes liés aux savoirs nécessaires pour former à la durabilité. La présence d'un leader disposant d'une assise professionnelle reconnue a également été observée. Comme l'évoque Dubar dans ses recherches, les groupes de travail tendent à se constituer autour d'une figure centrale (dans Bordes, 2013).

Un questionnement a été soulevé par les formateur·rice·s entre les enjeux liés à la complexité des savoirs enseignés et la capacité des étudiant·e·s à s'approprier ce paradigme systémique. Ces ressentis font peut-être écho à la complexité vécue par les enseignants eux-mêmes et au coût individuel de ce « passage à travers le miroir » (Dubar cité dans Bordes, 2013) : « j'ai souffert dans un premier temps », évoque un·e participant·e ; « on doit nous aussi aller questionner nos représentations », ajoute un·e autre. Ces témoignages entrent en résonance avec le deuxième processus de tension interne que vit le ou la professionnel·le après avoir été confronté·e à diverses approches au sein d'une équipe de travail, détaillé par Dubar (cité dans Bordes, 2013).

Face à cette situation inédite, plusieurs interlocuteur·rice·s partagent leurs préoccupations : « c'est la première fois à la HEP Vaud que l'on met en place un module avec autant de nouveaux collègues en aussi peu de temps : une dizaine issue de différentes disciplines ». Cette nouveauté a généré plusieurs types de tensions, terme qui réapparaît de nombreuses fois dans le groupe de discussion. Un stress palpable, accentué par le besoin de répondre aux injonctions prescriptives, a été relevé, accompagné aussi d'une nécessité de faire : « un pas vers [...] d'autres collègues » tout en relevant plusieurs défis. La pression temporelle et le format du module ont exigé, d'une part, une appropriation rapide de savoirs scientifiques et d'apports théoriques complexes avec un langage propre à ce nouveau cadre d'activité. D'autre part, de façon plus

⁴ Il s'agissait d'implémenter un nouveau module en durabilité pour répondre à une demande du politique et de l'institution liée à l'injonction curriculaire de prise en compte de l'éducation à la durabilité dans les plans d'études en Suisse.

implicite, les formateur·rice·s ont dû mobiliser diverses compétences psychosociales pour maîtriser des normes et s'accorder sur des attentes et des ancrages disciplinaires pluriels. Un processus de socialisation a eu lieu par la nécessité de collaborer avec des collègues, pour certains nouveaux, tout en « se frottant » à l'interdisciplinarité telle que définie par Rege-Colet⁵. Or, les professionnel·le·s se sont retrouvé·e·s « dans l'urgence [...] », nous n'avons pas pu la [l'interdisciplinarité] construire. On pédalait tellement [...] ». L'équipe a dû procéder à des « choix draconiens », qui ont produit des frustrations : « On a dû passer trop vite sur les enjeux environnementaux. » Il en découle un coût émotionnel élevé pour des formateur·rice·s qui, bien que motivé·e·s par le sujet de la durabilité et expert·e·s dans leurs domaines respectifs, ont dû, en très peu de temps, s'approprier « un nombre gigantesque de notions » qui leur « a beaucoup demandé ». L'expérience est décrite comme « déstabilisante » et au moins deux des participant·e·s disent s'être senti·e·s : « hors de leur champ de compétences » ou encore « pas dans nos expertises ». Ceci a impacté négativement pour certain·e·s leur sentiment d'efficacité personnelle et suscité de douloureuses remises en question, voire des sentiments de dévalorisation : « Ce grand écart et cette insécurité [...] ça a été difficile [...] je sentais que je perdais les étudiants. [...] ça m'a pesé, car je me suis dit que [...] je ne faisais pas mon job [...] ». Il est intéressant de relever que ces interrogations se rapportent à la légitimité et aux représentations de son rôle professionnel pour accompagner les étudiant·e·s dans les apprentissages en suscitant leur intérêt par la mise en sens apportée. Toujours en lien avec l'enseignement et les modalités de régulation des apprentissages, d'autres précisent avoir également ressenti des « tensions entre savoirs scientifiques à enseigner en passant par le frontal, [...] avec une approche plus transformatrice, plus émancipatrice », mais également par rapport à l'évaluation du module, jugée trop standardisée.

⁵ « L'interdisciplinarité insiste sur le fait que la connaissance ne se construit pas selon une logique cumulative – [...] – mais selon une logique intégrative – par un apprentissage durable et transférable » (Rege-Colet, 2003, citée par Diemer, 2014, p. 106).

Une autre tension se rapportant aux valeurs a été mise en évidence :

« Durant toutes les séances, on essaie d'approcher l'ED 2⁶ (Vare et Scott, 2007), mais en fait on va vite se heurter à la réalité de la forme scolaire, parce que ça remet en question la forme scolaire, que l'on a aujourd'hui. Et finalement, est-ce possible d'enseigner l'ED de cette manière tout en gardant le reste, donc sans changer le reste? Si on veut être dans l'ED 2, on doit tout changer et ça c'est dur à faire passer comme message. »

Cela s'apparente à « un exercice d'équilibrisme », comme le précise un.e participant.e. Pour la majorité du groupe, ce dernier a été décrit comme « coûteux », car il a non seulement fallu questionner ses préconceptions et ses représentations d'une ED, mais également ses compétences et sa posture professionnelle.

Toutefois, en termes de transformations identitaires professionnelles, plusieurs participant.e-s témoignent des apports retirés de cette expérience : « cet atelier, à titre personnel, m'a apporté beaucoup. J'ai beaucoup apprécié, j'ai appris à chaque préparation de cours » ou encore :

« Ça m'a permis de clarifier plusieurs choses, notamment sur les savoirs. Distinguer plus les différents types de savoirs et où je me situais quand j'enseignais. Je trouve ce module très riche. Riche aussi pour nous, pour questionner comment on peut enseigner et former à l'éducation à la durabilité, par quelles portes d'entrée et aussi jusqu'où on peut aller, sortir d'une forme d'utopie parce qu'il y a des réalités, des contraintes et ça questionne. »

Un autre interlocuteur ajoute : « C'est extrêmement enrichissant pour tout le monde, car ça nous fait progresser, ça nous fait voir aussi d'autres points de vue et c'est très riche en termes d'identité professionnelle. »

Ces propos mettent en évidence ce que Hughes (cité dans Bordes, 2013) précise avec la notion de « socialisation réciproque ». Terme particulièrement

⁶ Il s'agit d'une éducation à la durabilité à visée transformatrice et émancipatrice *vs* normative.

intéressant dans la présente étude, puisqu'il rappelle le caractère continu de la socialisation professionnelle par le biais notamment de constitutions de groupes de recherche ou d'enseignement inter- ou transdisciplinaires.

3. Quelques limites méthodologiques

Le *focus group* a été mené alors même que le module de formation en question était encore en cours et qu'aucun bilan n'avait pu être préalablement effectué. Cela peut représenter un avantage, car le témoignage livré par les participant·e·s est brut. Il n'a pas encore été déconstruit et réfléchi formellement par le groupe. Toutefois, cette plus-value peut être un inconvénient, les formateurs·rice·s ayant été questionné·e·s « à chaud », sans avoir au préalable pu mener un bilan et une réflexion personnelle et collective.

Par ailleurs, la·le chercheur·euse qui a mené l'entretien collectif est également formateur·rice au sein du même module que les participant·e·s interrogé·e·s. Si cette proximité peut être un atout en permettant un lien avec les interviewé·e·s ; cela peut aussi entraîner une certaine retenue ou, à l'inverse, une trop grande connivence. Enfin, la présence du·de la responsable du module peut être perçue comme un biais dans le sens où les participant·e·s au *focus group* ont pu faire preuve d'un devoir de réserve vis-à-vis d'un leadership institué. Toutefois, cette question-là est également au cœur de notre recherche et permet de mieux comprendre les questions de constitution des cultures professionnelles communes et de l'impact d'une certaine gouvernance.

Enfin, notre contribution évoque le développement d'un langage commun. Toutefois, compte tenu du caractère exploratoire de cette étude, certains éléments manquent pour étayer pleinement cette construction. Les résultats ne permettent pas d'affirmer si cette construction a réellement eu lieu. Par conséquent, il subsiste le risque d'un consensus superficiel dans lequel les divergences fondamentales entre disciplines restent, mais sont invisibilisées. Une recherche complémentaire serait nécessaire pour approfondir ce sujet.

4. Perspectives vers un référentiel et un langage commun

Cette étude a permis d'aborder les connaissances et les représentations liées aux diverses cultures professionnelles engagées dans l'implémentation d'un curriculum ED, ainsi que de questionner les conceptions sous-jacentes de l'ED des formateur·rice·s impliqué·e·s. Elle a également fait ressortir des enjeux de socialisation professionnelle autour d'un objet d'enseignement en expansion, tout en soulignant l'importance d'une coformation au long cours en vue d'éclairer une dynamique de professionnalisation visant à améliorer la cohérence d'un curriculum de formation en ED destiné aux futur·e·s enseignant·e·s.

Les remises en question formulées par les formateur·rice·s portent essentiellement sur les approches ou les savoirs théoriques qu'ils ou elles maîtrisent partiellement. Comme le relèvent les interlocuteur·rice·s, l'enseignement de connaissances pour et sur la durabilité exige d'entrer dans la complexité des phénomènes et de les connaître. Il nécessite également d'être apte à construire du savoir, afin de permettre aux étudiant·e·s de s'approprier les enjeux de durabilité en mobilisant de nouveaux paradigmes. Cela suppose de favoriser une approche systémique et critique pour saisir les phénomènes, en articulant de manière conjointe les enjeux sociaux et environnementaux dans l'éducation à la durabilité, permettant de passer d'une vision anthropocentrée à une perspective biocentrée, voire écocentrée.

Le manque de temps et la précipitation ayant marqué la création du module – relevés par l'ensemble de l'équipe – ont contribué à déstabiliser le groupe, ceci de façon plus marquante qu'initialement envisagé. Cette « culture commune », comme nous l'avons déjà mentionnée ci-dessus, s'est ainsi construite de manière largement implicite, sans réelle conscientisation anticipée des enjeux d'interdisciplinarité, ni des coûts subjectifs en termes d'identité professionnelle.

Il est intéressant de mentionner que le « passage à travers le miroir » évoqué par Dubar (cité dans Bordes, 2013), bien qu'il ait suscité des remous, a néanmoins favorisé une dynamique enrichissante à la création

de liens tant du point de vue de partenariats que dans la coconstruction des savoirs bien au-delà des visées attendues. Les participant-e-s font part d'une cohésion de groupe stimulante, positive et inspirante. Leur engagement dans le module est resté stable et toujours intact. La réalisation d'une étude longitudinale permettrait d' étoffer cette réalité et de comprendre en profondeur les processus complexes qui se jouent dans la création d'une culture professionnelle autour des questions d'éducation à la durabilité ou d'identité interdisciplinaire. Elle visibiliserait peut-être quelques dissonances en termes de modèles de base ou de focales essentiellement liées au plafond environnemental et aux limites planétaires. Elle pourrait aussi mettre en évidence des ajustements, voire des transformations dans les représentations et les gestes professionnels. Toutefois, rien ne permet de l'affirmer et ceci reste une hypothèse soulevant l'importance de regards pluridisciplinaires aussi variés et larges que possible.

Bibliographie

- Ballet, J., Dubois, J.-L. & Mahieu, F.-R. (2011). La soutenabilité sociale du développement durable: de l'omission à l'émergence, *Mondes en développement*, 39(156), 89-110.
- Bordes, V. (2013). Socialisation professionnelle. Dans A. Jorro éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 295-299). De Boeck Supérieur.
- Bucles, N. (2011). Le territoire entre liberté et durabilité. Dans D. Bourg & A. Papaux, *Développement durable et innovations institutionnelles*. PUF.
- Diemer, A. (2014). L'EDD, une initiation à la complexité, la transdisciplinarité et la pédagogie critique. Dans A. Diemer et C. Marquat (dir.), *Éducation au développement durable. Enjeux et controverses*. De Boeck, 99-118.
- Fray, A. & Picouleau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle: une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management & Avenir*, 38(8) 72-88.
- Jeziorski, A. & Legardez, A. (2014). Spécificités disciplinaires de l'éducation au développement durable dans les représentations des futurs enseignants français des sciences de la nature et des sciences humaines et sociales, *Éducation relative à l'environnement et au développement durable*, 11.

- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan.
- Lange, J.-M. (2017). Curriculum. Dans A. Barthes, J.-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon (Éds). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan, 351-359.
- Lausset, N. (2020). Quelle formation des enseignant·e·s de géographie pour appréhender les enjeux de durabilité mondiaux? *GeoAgenda*, 2, 20-23.
- Lausset, N. (2022). Modèles de compétences enseignantes en éducation à la durabilité: Perspective critique. Dans N. Durisch Gauthier, N. Fink et A. Pache (Éds.), *Former dans un monde en crise: Les didactiques des sciences humaines et sociales face aux transformations sociétales. Mélanges offerts à Philippe Hertig*. Éditions Alphil-Presses universitaires suisses. 185-196. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/7498>.
- Markova, I. (2003). Les focus groups. Dans S. Moscovici et F. Buschini (Éds.). *Les méthodes des sciences humaines*. PUF, 221-242.
- Mucchielli, A. (dir.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. A. Colin.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Raworth, K. (2018). *La théorie du donut: l'économie de demain en 7 principes*. Plon. <https://www.kateraworth.com/doughnut/>.
- Van Zanten, A. (2016). Les cultures professionnelles dans les établissements d'enseignement: collégialité, division du travail et encadrement. *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolution*. Éditions De La Maison des sciences de l'homme.
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a Change: exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198.