



Réveiller les formations au développement durable : quelles implications en termes de formation des enseignants-chercheurs ?

Calcei, Didier

ISG - International Business School

didier.calcei@isg.fr

Delchet-Cochet, Karen

ISC Paris

karen.delchet-cochet@iscparis.com

Résumé :

Après s'être largement implanté dans les programmes de l'enseignement primaire et secondaire, le développement durable s'implante dans ceux de l'enseignement supérieur, notamment sous la pression des étudiants. Cela n'est pas sans poser diverses questions dans la mesure où les savoirs dans le développement durable sont rarement stabilisés ou que des questions de disciplinarité se posent. Dans cette étude exploratoire, première partie d'un programme de recherche plus global, nous nous intéressons à l'implication en termes de formation des enseignants-chercheurs de cette intégration plus poussée du développement durable. Pour ce faire, nous avons mené une série d'entretiens semi-directifs auprès de quatorze enseignants-chercheurs travaillant dans sept écoles de management différentes et ayant déjà intégré le développement durable dans leurs activités de recherche et d'enseignement. Il ressort de cette première série d'entretiens différents résultats : i.) le parcours des enseignants-chercheurs, y compris en dehors de l'enseignement supérieur, joue un rôle dans leur engagement dans le développement durable, ii.) pour se former au développement durable, l'auto-formation est davantage la règle que la participation à des formations institutionnelles, iii.) les compétences en matière de développement durable sont



certes techniques mais également de type *soft skills* et nécessitent une réflexion pédagogique qui tend à envisager la formation des enseignants chercheurs sous un angle plus interdisciplinaire.

Mots-clés : développement durable, écoles de management, formation, étudiants, enseignant-chercheur



Réveiller les formations au développement durable : quelles implications en termes de formation des enseignants-chercheurs ?

INTRODUCTION

Depuis 2018, la jeunesse mondiale se mobilise pour la planète via la grève des jeunes pour le climat à l'initiative de Greta Thunberg (2018), le *Youth for Climate* (2019) ou le *Student for Climate* (2018) ou le dépôt de plainte de six jeunes portugais contre 33 États afin de les contraindre à agir contre la crise climatique (2020). Les étudiants de l'enseignement supérieur ne sont pas en reste sur la question du développement durable. Dans une lettre ouverte écrite au Président et aux membres du Conseil d'Administration ainsi qu'aux membres du comité de sélection du prochain Directeur Général d'HEC Paris, des étudiants de cette prestigieuse école de management rappellent que « *les meilleures réponses à la crise écologique étaient la jeunesse et l'éducation* » et que la jeunesse devait en conséquence être « *formée à la hauteur de ses attentes* ». Soulignant que leur formation intègre déjà des éléments, les rédacteurs de la lettre ouverte regrettent que « *les enseignements n'intègrent pas suffisamment les questions écologiques et sociales* ». À l'occasion du recrutement du nouveau Directeur Général, la nomination d'un Directeur Général qui se chargera de « *la transformation écologique de notre école* » est demandée.

Si une telle nomination d'un Directeur Général constitue sans nul doute un signal fort au niveau institutionnel, il convient de comprendre ce que signifie « *la transformation écologique [d'une] école* ». Quelles sont les pratiques à mettre en place ? Quelles sont les compétences nouvelles à acquérir ? Comment les acquérir ? Pour répondre à ces questions, nous nous intéressons dans cette recherche au rôle que les enseignants-chercheurs jouent dans « *la transformation écologique [d'une] école* » via leurs activités d'enseignant-chercheur tant en termes de pratiques, de compétences qu'ils transmettent que de formations qu'ils pourraient suivre pour se préparer à accompagner cette transformation.



Dans une première partie, nous nous intéresserons à deux initiatives récentes appelant à une plus grande intégration du développement durable dans les écoles de management. Dans une deuxième partie, nous nous pencherons sur la formation des enseignants-chercheurs à la transition environnementale. Nous présenterons ensuite notre méthodologie de recherche qualitative qui s'appuie sur quatorze entretiens d'enseignants-chercheurs d'école de management. La quatrième partie sera consacrée à la présentation de premiers résultats de recherche que nous discuterons avant de présenter la suite du programme de recherche.

1. DU RÉVEIL ÉCOLOGIQUE DES ÉTUDIANTS À L'OBSERVATOIRE DE LA TRANSITION ENVIRONNEMENTALE DES ÉCOLES DE MANAGEMENT

Les étudiants et instances de l'enseignement supérieur questionnent fortement les écoles de management sur leur intégration du développement durable. Deux initiatives récentes - *Pour un réveil écologique* et l'*Observatoire de la Transition Écologique des écoles de management* (OTE) - sont discutées.

1.1 APPEL AU RÉVEIL ÉCOLOGIQUE DES ÉTUDIANTS

Dans la continuité du *Manifeste Étudiant pour un réveil écologique*, les étudiants de plusieurs établissements de l'enseignement supérieur ont lancé, en 2018, un collectif, *Pour un réveil écologique*. Le but du collectif est « [d']accélérer la transition vers un modèle économique compatible avec les limites planétaires, et soutenable pour l'Humanité ». Pour ce faire, le collectif met à la disposition des étudiants des outils pour « transformer l'enseignement supérieur en mettant la transition écologique au cœur des formations ».

Réveiller sa formation implique de développer de nouveaux cours et programmes intégrant ces enjeux. Il existe plusieurs niveaux de réflexion et d'action dont un niveau *institutionnel* (direction d'école, direction des programmes) et un niveau *individuel* (enseignants, enseignants-chercheurs). Pour traiter de cette question, le collectif des étudiants adresse un *Grand Baromètre écologique* (GBE) auprès des universités et écoles de management portant sur six thématiques¹ : i. *stratégie et gouvernance*, ii. *formation et écologie*, iii. *débouchés après la formation*, iv. *activités de recherche*, v. *vie associative* et vi. *campus durable*. Deux

¹ L'ensemble des questions et les réponses des écoles sont disponibles sur le site du collectif (<https://enseignement.pour-un-reveil-ecologique.org/#/survey/presentation>).



thématiques - ii. *formation et écologie* et iv. *activités de recherche* - concernent directement les enseignants-chercheurs, qui, selon la stratégie de leurs établissements respectifs (i. *stratégie et gouvernance*)², intégreront dans leurs enseignements (ii. *formation et écologie*) se déroulant dans un campus (vi. *campus durable*) tout ou partie du développement durable³ en se basant entre autres sur des (ou leurs propres) travaux de recherche (iv. *activités de recherche*). Dans cette recherche, nous nous intéressons à ce dernier niveau en interrogeant le rôle que les enseignants-chercheurs jouent (ou peuvent jouer) dans le réveil de la formation en termes de développement durable via leurs activités d'enseignement et de recherche.

1.2 L'OBSERVATOIRE DE LA TRANSITION ÉCOLOGIQUE DES ÉCOLES DE MANAGEMENT (OTE)

L'*Observatoire de la Transition Écologique des écoles de management* (OTE) rejoint globalement les préoccupations du collectif *Pour un réveil écologique*. Dans la première enquête de l'OTE, le directeur de la FNEGE précise qu'il est apparu « *important d'étudier la manière dont [les] futurs gestionnaires sont aujourd'hui préparés dans les établissements d'enseignement supérieur de la gestion, à mettre en œuvre cette transition [environnementale]* » (OTE, 2020, 7).

L'OTE a comme objectif de « *fournir, chaque année, un état des lieux en matière de prise en compte des défis et enjeux que pose la transition environnementale aux Écoles de Management* » (OTE, 2020, 9). De la première enquête ressort que « *près de 8 [écoles] sur 10 font mention explicite du développement durable ou de la responsabilité sociétale dans l'expression de ce qu'elles sont (leur raison d'être) ou de ce qu'elles entendent réaliser (leur mission, leur vocation)* » (OTE, 2019, 10). L'enquête se focalise notamment sur les activités d'enseignement et de recherche dans la mesure où la mission des écoles de management est de préparer les étudiants à affronter « *les défis que posent la transition environnementale et le développement durable dans leur prise de décision et leur management* » (OTE, 2020, 13).

² Dans certains cas, la stratégie de l'établissement peut ne pas être en phase avec les aspirations de l'enseignant-chercheur: celle-là peut par exemple être moins développée que celles-ci. Le risque est celui d'une tension idéologique pour l'enseignant-chercheur (Grima, 2011).

³ Cf. Delchet-Cochet & Calcei, 2019 pour les questions de sémantique.



Côté activités d'enseignement, près de deux-tiers des écoles de management ayant répondu ont mis en place « *un socle minimum de connaissances sur les sujets de la transition environnementale* » (OTE, 2020, 8). L'intégration de ces sujets consiste à l'introduction des « *changements récents introduits par la RSO [Responsabilité Sociétale des Organisations], des outils de gestion correspondants et des théories sous-jacentes* » (OTE, 2020, 13) et plus fortement à « *l'enseignement de formes alternatives d'entreprises, par exemple entreprise à mission/impact, ESS (Economie Sociale et Solidaire), entreprise à base d'économie de la fonctionnalité, etc.* » (OTE, 2020, 24). L'intégration demeure pour l'instant inégale entre les différentes disciplines enseignées dans les écoles interrogées : les enseignements de marketing, de stratégie et de ressources humaines sont comparativement en avance par rapport à ceux de finance, de comptabilité/contrôle et de droit. Ce faisant, la « *question de la formation des enseignants à l'enseignement de la transition environnementale* » (OTE, 2020, 14) des écoles se pose : cela d'autant plus pour les plus « *anciens [des enseignants-chercheurs pour lesquels] ces préoccupations n'étaient pas prises en compte lorsqu'eux-mêmes préparaient leur doctorat ou préparaient leur cours* » (OTE, 2020, 14).

Côté activités de recherche, les écoles sont plus de 70% à afficher « *dans [leur] politique de recherche une orientation relative aux conséquences du réchauffement climatique, aux enjeux environnementaux, à la transition énergétique ou à la RSO* » (OTE, 2020, 14). 28 écoles disposent d'un pôle de recherche dédié à la transition environnementale dont les activités représentent en moyenne 20% des activités globales de recherche des écoles et une production globale sur les 3 dernières années de 42 articles publiés.

L'OTE note ainsi un « *début d'intégration de la transition environnementale dans les enseignements et la recherche* » (OTE, 2020, 13) tout en encourageant la poursuite du chemin vertueux entamé par les écoles. Dans les étapes à poursuivre pour une intégration plus poussée de la transition environnementale, une étape retient l'attention : la quatrième étape est « *à l'évidence, la plus importante, elle comporte trois dossiers. Ils sont les ingrédients qui concrétisent l'authenticité de la démarche, il s'agit du dossier académique (les enseignements), la production de connaissance (la recherche) et l'engagement des étudiants (notamment via les associations)* » (OTE, 2020, 26).



2. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS DANS LA TRANSITION ENVIRONNEMENTALE

Tant du côté des étudiants (*GBE*) que de celui des écoles de management (*OTE*), l'importance des activités d'enseignement et de recherche dans la transition environnementale est mise en avant. Dans les écoles de management, ces activités reposent principalement sur les enseignants-chercheurs dont les activités premières sont l'enseignement et la recherche.

Dans la mesure où les enseignants-chercheurs des écoles de management portent les enseignements et les recherches en développement durable, il est légitime de s'intéresser à leurs formations et besoins de formation au développement durable. Cela est d'autant plus décisif que, alors que des enseignants-chercheurs s'investissent déjà dans l'enseignement et la recherche en développement durable, l'*OTE* considère la « *question de la formation des enseignants à l'enseignement de la transition environnementale* » (*OTE*, 2020, 14).

Pour plusieurs spécialistes du développement durable (Hesselbarth & Schaltegger, 2014 ; Kemper, Ballantine & Hall, 2019 ; Stubbs, 2013 ; Thomas, 2004), son enseignement doit intégrer l'attitude et les compétences (par exemple, communication, négociation, analyse critique) et les connaissances (relatives aux concepts et techniques). Cet enseignement devrait « *mettre l'accent sur l'expérience, la recherche, la résolution de problèmes, les approches systémiques interdisciplinaires et la pensée critique* » (UNESCO, 2004, 22). Sa finalité serait de conduire à l'émancipation des étudiants tout en renforçant leur capacité critique (Kemper, Ballantine & Hall, 2019) et en leur donnant les moyens de « *comprendre ce qui se passe dans la société, de poser des questions critiques et de déterminer eux-mêmes ce qui doit être fait* » (Wals, 2011, 179).

2.1 Formation à la transition écologique, enseignement de la RSE ou éducation au développement durable...

Pellaud, Bourqui, Gremaud et Rolle (2013) s'interrogent pour savoir s'il faudrait « *enseigner le développement durable ou éduquer en vue d'un développement durable ?* ». Cette différence est fondamentale dans la mesure où « *l'éducation au développement durable s'est donnée pour finalité de donner au futur citoyen les moyens de faire des choix en menant des raisonnements intégrant les questions complexes du développement durable* » (Diemer,



2013). Autrement dit, la question du sens de ce qui va être « transmis » aux étudiants est primordiale : faut-il « transmettre » l'attitude et les compétences et/ou les connaissances ?

En s'appuyant sur les travaux de Fleury, Abel-Coindoz, Egretau, Le Houérou, B. & Laine, (2010) et le triangle pédagogique de Houssaye (2014), une distinction entre enseigner et former (ou apprendre) s'impose, notamment dans le cas du développement durable. *Enseigner* consiste en la transmission de savoirs stabilisés et informatifs à des étudiants dont la tâche serait de comprendre, apprendre, appliquer et restituer les savoirs et le message transmis par l'enseignant. Dans la mesure où les savoirs sont rarement stabilisés, et notamment dans le domaine du développement durable, enseigner le développement durable - utilisation d'une « pédagogie de l'inculcation de savoirs, de comportements, de valeurs » (Fleury et al., 2010) - est difficile sinon impossible. *Former (ou apprendre)*⁴ est une activité ne s'appuyant pas sur un modèle transmissif et mobilisant davantage savoir-être, savoir-faire ou savoir-outils - utilisation d'une « *pédagogie de la formation du jugement* » (Fleury et al., 2010). Cette activité est davantage pertinente dans le domaine du développement durable.

Par ailleurs, pour traiter le sujet du réveil écologique ou de la transition environnementale, une grande variété de termes existe : développement durable, Responsabilité Sociale des Entreprises (RSE) ou des Organisations (RSO), économie circulaire, entrepreneuriat social, écologie, ... Comme le rappelle Bourdin (2016), « *le développement durable en entreprise concerne également l'éthique, le management, la RSE (Responsabilité Sociétale des Entreprises), le green business, la consommation responsable, l'intelligence économique et territoriale* ». Des termes comme décroissance, économie bleue, économie collaborative, économie circulaire, éthique sociale et environnementale ou marketing responsable sont également utilisés pour traiter des enjeux environnementaux, sociaux et sociétaux.

Cette pluralité de termes n'est pas neutre dans la mesure où elle peut renvoyer à des disciplines supports (par exemple, l'économie circulaire renverrait à la discipline « économie » ; l'entrepreneuriat social à la discipline « entrepreneuriat »). Recouvrant des dimensions multiples (économique, sociale et environnementale), le développement durable s'intègre dans de nombreuses disciplines enseignées dans les écoles de management

⁴ Voir Houssaye (2014) et Fleury et al. (2010) pour les différences entre les trois processus: enseigner, former et apprendre.



(économie, finance, marketing, stratégie, droit, ...) et peut être enseigné dans des enseignements spécifiques. Selon Jeziorski et Ludwig-Legardez (2011), le cadre du développement durable est par nature interdisciplinaire (au sens de la gestion de projets à l'interface entre les disciplines). Pellaud (2014) parle ainsi de « *va-et-vient entre les spécificités disciplinaires et les besoins du projet* ». Si la pluridisciplinarité a l'ambition d'étudier un objet selon différents éclairages disciplinaires, Pellaud rappelle, en citant Giodan et Souchon (2012), qu'il n'y a pas d'intégration des savoirs, ceux-ci restant à côté les uns des autres. La discipline initiale d'analyse ressort enrichie de l'apport des autres disciplines car « *la démarche pluridisciplinaire déborde les disciplines* » (Pellaud (2014) citant Nicolescu (1996)) : en revanche, il n'y a pas de « *construction partagée vers une connaissance commune* » (Diemer et Marquat, 2014). En revanche, l'interdisciplinarité permet « *le transfert de méthodes d'une discipline à une autre* », identifiant et intégrant toutes les relations entre les éléments (Diemer et Marquat, 2014). Le caractère interdisciplinaire du développement durable rend difficile son enseignement exclusif au sein des disciplines tout en posant quelques problèmes tant en termes d'enseignement que de formation des enseignants-chercheurs habitués à des approches disciplinaires spécialisées, en particulier dans leurs activités de recherche.

2.2 Se former au développement durable pour former au développement durable : le changement de posture des enseignants-chercheurs

L'interdisciplinarité et l'acte de former (vs. l'acte d'enseigner) dans le domaine du développement durable appellent un changement de posture : « *les compétences en EDD [éducation au développement durable] relèvent de savoirs, savoir-faire, savoir-vivre ensemble, savoir se transformer et transformer la société* » (UNESCO rappelé par Montero et Wone (2014). Ce faisant, le développement durable implique un changement de posture de la part des enseignants-chercheurs. Ce changement de posture n'est pas sans poser de problèmes aux enseignants-chercheurs au regard des différences entre les activités d'enseignement et de recherche. Comme le souligne Poteaux (2013), ces activités sont différentes sur certains points : « *En recherche, le savoir est en construction ; en enseignement notamment en école de management, il est présenté comme un savoir abouti. D'un côté, il s'agit de produire le savoir, de l'autre de le diffuser. La relation qui s'établit avec les étudiants est de l'ordre de la*



réciprocité et du partenariat en recherche, même si elle reste hiérarchique et inégalitaire, alors que dans la situation de transmission d'enseignement elle est à sens unique. En recherche, le savoir est incarné par les chercheurs dans une mise en contexte permanente alors qu'en situation d'enseignement il est, la plupart du temps, présenté hors contexte et désincarné » (Poteaux, 2013). Le point de vue de Poteaux (2013) est quelque peu à nuancer notamment pour le cas des écoles de management. Les enseignants-chercheurs des écoles de management renouvellent en effet depuis des années leurs pratiques pédagogiques (CGE, 2017 & 2019). Les pédagogies actives conduisant à un changement de posture de l'enseignant-chercheur (Martineau et Calcei, 2019) s'y diffusent de plus en plus. De même, les enseignants-chercheurs des écoles de management mobilisent davantage leurs activités de recherche dans le cadre de leurs enseignements (Poteaux, 2015).

Pour se former tant à la pédagogie et aux modalités d'apprentissage - ce qui permet d'assurer le *teaching and learning* du *Scholarship of Teaching and Learning* (Rege Colet, McAlpine, Fanghanel, & Weston, 2013) - qu'aux savoirs et compétences techniques, les enseignants-chercheurs mobilisent des modalités d'apprentissage différentes :

- le « *on-the-job learning* » (Knight, Tait et Yorke, 2006) dans lequel l'enseignant-chercheur, véritable autodidacte, recourt à l'autoformation (Bezille, 2006) ;
- la formation via des formations institutionnelles, reconnues et sur étagère, que ce soit en formation initiale ou continue (voir Bailly, Demougeot-Lebel et Lison, C., 2015 pour le cas spécifique des enseignants nouvellement recrutés) ;
- le « *learning through research* » (Poteaux, 2015) ou la formation par la recherche.

Par ailleurs au-delà des compétences et savoirs et des modalités d'apprentissage, ou plutôt préalablement à la reconnaissance de nouveaux savoirs, compétences et modalités d'apprentissage, Lange (2020) appelle à la refonte de la professionnalité enseignante au travers de cinq dimensions : i. le dépassement des spécialités disciplinaires, ii. l'approche par projets, iii. le montage participatif de projets territoriaux, iv. le travail collaboratif, fondé sur des équipes pédagogiques pratiquant une approche du dialogue et incarnant la notion de communauté et v. une réflexion au sujet de la notion d'identité professionnelle, très centrée aujourd'hui sur la discipline.



À côté de modalités d'apprentissage existantes et des techniques et des savoirs, nous nous intéressons à la perception des enseignants-chercheurs des écoles de management dans ces deux domaines - les compétences à transmettre dans le domaine du développement durable et les formations pour se préparer à former les étudiants en matière de développement durable.

2.3 Compétences pour accélérer la transition environnementale

Les modalités d'apprentissage utilisées par les enseignants-chercheurs pour se former au développement durable ne sont pas neutres sur les compétences par la suite transférées aux étudiants. La nature des compétences que les enseignants-chercheurs doivent maîtriser pour former les étudiants au développement durable pose deux questions :

- faut-il privilégier une approche de généraliste ou de spécialiste, chacun restant alors dans son champ de compétences ?
- faut-il développer des compétences techniques, des *hard skills* ou un “socle de connaissances” (de type Sulitest), des *soft-skills* (comme la collaboration, l'esprit critique, la créativité, ...) ou une combinaison des deux types de compétences ?

Les compétences techniques (*hard skills*) constituent une condition nécessaire mais non suffisante pour une formation au développement durable. Former à la RSE, aux entreprises à mission/impact, à l'Économie Sociale et Solidaire, à l'économie de la fonctionnalité est une étape nécessaire mais pas suffisante (Mauléon et Silva, 2009). Comme le rappelle Jeziorski et al. (2015), « *les établissements supérieurs doivent ouvrir la voie, par l'éducation au développement durable, vers la mise en œuvre du développement durable* » au travers de connaissances mais surtout de compétences dans la mesure où « *le réel défi consiste à former de manière transversale des (futurs) managers* » (Bourdin, 2016).

Il s'agit de s'inscrire dans une perspective plus large que les connaissances et savoirs et poursuivre l'éducation au développement durable permettant *in fine* d'être capable notamment de changer de paradigme, de développer un esprit critique constructif, d'appréhender les principes d'interdépendances, de systémique et de relativité (Pellaud et al., 2013 citant Morin, 2000). Pellaud et al. (2013) soulignent d'ailleurs l'importance « d'instiller chez les étudiants ce réflexe interdisciplinaire » et non plus de penser en silos. Matagne (2013) rejoint cette idée



considérant « [que] éduquer au développement durable, c'est aussi éduquer à la complexité ». En synthèse, comme le souligne Fabre (2015), « les « Éductions à » (...) ne devraient pas se substituer aux approches disciplinaires traditionnelles, mais constitueraient plutôt une approche transversale qui puisse aborder les Questions Socialement Vives qui constituent des « problèmes flous » ». Pellaud (2014) va dans le même sens en évoquant la complémentarité entre l'éducation au développement durable et les différentes disciplines enseignées dans l'enseignement supérieur, telles que l'économie, la stratégie, la finance ou le marketing par exemple - autrement dit, il s'agira de compléter des compétences techniques disciplinaires. En élargissant leur approche à un traitement interdisciplinaire, il nous semble que considérer ces différents volets est primordial pour envisager les compétences et les enseignements nécessaires en la matière.

3. MÉTHODOLOGIE

Afin d'apporter des éléments de réponse à notre question de recherche, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès de quatorze enseignants-chercheurs, neuf femmes et cinq hommes, travaillant pour sept écoles de management différentes (cf. Tableau 1). Le choix d'une méthodologie qualitative s'explique par le caractère exploratoire de notre étude.

Notre choix s'est concentré sur des enseignants-chercheurs ayant un vif intérêt pour le développement durable au sens large et qui enseignent ou/et ont témoigné le souhait d'enseigner tout ou partie du sujet du développement durable. Certains enseignent depuis plus de 20 ans, d'autres démarrent leur carrière d'enseignant-chercheur.

Certains enseignants-chercheurs ont une expérience professionnelle en dehors de l'enseignement et de la recherche quand d'autres se sont concentrés dès le début de leur carrière sur l'enseignement et la recherche.

L'ancienneté du doctorat est variable : quatre enseignants chercheurs ont soutenu leur thèse dans les cinq dernières années et deux des répondants depuis plus de vingt ans.



Entre tien	Ge nre	Expé rienc e en entre prise	Formation	Ancie nneté du docto rat	Forma tion acadé mique initial e en matière de DD	Nombre d'années d'enseigne ment	Exemples d'intitulé des cours dispensés - cours classiques, qui intègrent des éléments relatifs au DD de façon partielle - cours spécifiques, dédiés au DD
E1	F	Oui	Doctorat en sciences de gestion spécialisation marketing	Entre 10 et 15 ans	Non	10 à 15 ans	<u>Cours classiques :</u> Fondamentaux du marketing Comportement du consommateur <u>Cours spécifiques :</u> Marketing éthique Marketing et consommateur responsable
E2	F	Non	Doctorat en sciences de gestion spécialisation marketing	Entre 10 et 15 ans	Non	10 à 15 ans	<u>Cours classiques :</u> Fondamentaux du marketing Etudes qualitatives <u>Cours spécifiques :</u> RSE et marketing
E3	F	Oui	Doctorat en sciences de gestion spécialisation marketing	Entre 5 et 10 ans	Non	10 à 15 ans	<u>Cours classiques :</u> Introduction au marketing Marketing stratégique
E4	F	Oui	Doctorat en économie	20 ans et plus	Non	Plus de 15 ans	<u>Cours classiques :</u> Economie générale <u>Cours spécifiques :</u> Marketing et éthique, Enjeux environnementaux et sociaux
E5	F	Non	Doctorat en sciences de gestion spécialisation logistique	Entre 10 et 15 ans	Non	10 à 15 ans	<u>Cours classiques :</u> Management des opérations Logistique,
E6	H	Non	Doctorat en sciences de gestion spécialisation Business Ethics	Entre 5 et 10 ans	Non	10 à 15 ans	<u>Cours classiques :</u> Histoire des théories Management
E7	F	Oui	Doctorat en sciences de gestion spécialisation marketing	Moins de 5 ans	En Master	5 à 10 ans	<u>Cours classiques :</u> Marketing fondamental <u>Cours spécifiques :</u> Marketing social
E8	H	Oui	Doctorat en sciences de gestion spécialisation management	Entre 5 et 10 ans	Non	Plus de 25 ans	<u>Cours classiques :</u> Economie, Management des RH <u>Cours dédié</u> RSE en anglais



E9	F	Non	Doctorat en sciences de gestion spécialisation Business Ethics	Entre 5 et 10 ans	Non	20 à 25 ans	<u>Cours spécifiques</u> : Ethique et RSE
E10	H	Non	Doctorat en sciences de gestion spécialisation entrepreneuriat	Moins de 5 ans	Non	15 à 20 ans	<u>Cours classiques</u> : Entrepreneuriat Projet entrepreneurial
E11	H	Non	Doctorat en sciences de gestion spécialisation entrepreneuriat	Moins de 5 ans	Non	10 à 15 ans	<u>Cours classiques</u> : Entrepreneuriat Business model
E12	F	Oui	Doctorat en sciences de gestion spécialisation logistique	20 ans et plus	Non	Plus de 25 ans	<u>Cours classiques</u> Commerce international Business Operations <u>Cours spécifiques</u> : Economie circulaire
E13	H	Non	Doctorat en droit	20 ans et plus	Non	20 à 25 ans	<u>Cours spécifiques</u> RSE Business model et stratégies responsables
E14	F	Oui	Doctorat en sciences de gestion spécialisation en management	Moins de 5 ans	Oui	5 ans	<u>Cours classiques</u> : Marketing, communication <u>Cours spécifiques</u> : RSE Business ethics

Tableau 1 : Présentation des enseignants-chercheurs interviewés.

Les enseignants-chercheurs de notre échantillon dispensent notamment des cours dédiés au développement durable et/ou des cours plus classiques d'écoles de management mais qui intègrent un éclairage ou une illustration particulière sur le développement durable.

Le guide d'entretien est constitué de deux parties. La première partie de l'entretien reprend des éléments relatifs au développement durable dans les cours dispensés par les enseignants. La seconde partie de l'entretien se concentre sur la formation au développement durable et aux enjeux tant en termes de sujets que d'organisation. Les entretiens d'une durée moyenne de 45 minutes se sont déroulés entre l'été et l'hiver 2020.

À l'issue du recueil des données, une analyse de contenu classique, faite manuellement, a été opérée. Entre autres thèmes, cette analyse de contenus a permis de faire émerger plusieurs thèmes 1.) un enseignement riche du parcours des enseignants-chercheurs 2.) des enseignants



qui réveillent d'ores et déjà un peu les formations par leurs pratiques cours et réflexions relatives aux compétences et 3.) Une formation continue des enseignants-chercheurs au développement durable aux multiples visages.

4. RÉSULTATS ET DISCUSSION

4.1 Le parcours des enseignants-chercheurs comme formation au développement durable

Les parcours des quatorze enseignants-chercheurs interviewés sont tous différents. Pour certains, il est exclusivement académique tandis que d'autres ont connu une expérience professionnelle avant ou après leur doctorat.

Concernant la sensibilisation au développement durable dans leur formation académique initiale, elle est **quasiment absente et semblent s'expliquer par l'ancienneté de leurs parcours** : « *de-ci-delà, il y avait un électif mais c'était très éparse.* » (E6). « *On ne parlait pas du tout de responsabilité éthique à l'époque, je n'ai pas du tout une formation en la matière, du tout* » (E1) ou encore « *A l'époque où j'étais étudiante, on ne parlait pas du tout du tout de ça* » (E12). Leur sensibilité pour les enjeux du développement durable ne vient donc pas de leur formation initiale pour la plupart d'entre eux.

Il semble que cela change pour les jeunes enseignants-chercheurs. L'enseignante E14, qui a soutenu sa thèse très récemment, a été formée dans son cursus initial : « *j'ai eu des... un cours d'éthique, RSE, développement durable, les grandes notions un petit peu historiques* ». E13 corrobore ces propos : « *Mais quand même j'ai l'impression que notamment les plus jeunes l'ont quand même intégrée, en fait comme nos étudiants finalement* ».

Pour certains enseignants-chercheurs, le **parcours professionnel en entreprise** a contribué à cette prise de conscience et dans certains cas par manque de sens dans leur métier : « *j'ai travaillé en entreprise avant mes études et le travail que j'ai fait en entreprise m'a amené au DD (...) Je me posais beaucoup de questions quant au sens de ce que je faisais* » (E7). Même témoignage pour l'enseignante E12 : « *je ne trouvais pas trop de sens à ce que je faisais là-bas. Je le dis de manière soft parce que c'est une entreprise pour laquelle j'ai beaucoup d'admiration. Mais pour moi ça manquait de sens parce qu'à cette époque-là, (...) les choses..., on n'était pas avancé comme aujourd'hui dans ces questions-là* ». Dans d'autres



cas, l'expérience professionnelle a été l'occasion de découvrir un domaine en lien avec le développement durable « *J'ai travaillé (...) huit ans au sein d'une entreprise du secteur biologique qui était proactive en termes de RSE (...)* » (E14).

La thèse a été l'occasion de cette prise de conscience pour certains d'entre eux comme cette enseignante-chercheuse en marketing confiant que « *dès le départ, j'avais des questionnements du style 'je n'ai pas envie que les entreprises se servent de mes travaux pour faire gober n'importe quoi'* » (E2). Parfois, le lien est direct compte-tenu du sujet même de la thèse : « *Dans mon parcours, c'est à partir de ma thèse que j'ai été en prise avec ces sujets.* » (E9), « *(Quand) j'ai fait ma thèse (...) on parlait déjà de l'impact de l'activité, des externalités négatives, du transport et tout ça. Et ça, ça m'a tout de suite intéressée* » (E12).

D'autres enfin ont profité du **développement des travaux de recherche post-doctorat** pour creuser ces questions : « *Assez vite je me suis orientée sur des sujets de recherche assez proches de ça. C'était bizarre parce qu'on pouvait faire de la recherche là-dessus et pas d'enseignement* » (E3) et même pour proposer des enseignements : « *j'ai pu proposer des cours qui correspondaient vraiment à ce que je faisais en recherche* » (E9).

Les sources de sensibilisation de ces enseignants-chercheurs au développement durable sont donc multiples mais assez peu liées à une formation en tant que telle. Pour autant, les quatorze enseignants-chercheurs de notre étude enseignent tout ou partie du développement durable.

4.2 Des enseignants qui réveillent d'ores et déjà les formations par leurs pratiques d'enseignement et leurs réflexions relatives aux compétences

Certains dispensent des cours classiques en école de management tels que l'introduction au marketing ou le commerce international et **illustrent leurs propos par des exemples en lien avec le développement durable** : « *c'était (un cours de) marketing... voilà, moi j'essayais toujours de donner un petit... une petite orientation éthique développement durable (...) quand je leur donnais par exemple un cas à créer* » témoigne E14. Ces éléments sont de plus en plus formalisés dans les syllabi de cours classiques : « *C'est formalisé. Oui. Mais tu sais, même dans le cours de commerce international qui est pourtant un cours de première année, je leur parle de l'IDH, de l'indice de développement humain. Et ça, c'est génial parce que tu peux aborder, grâce à ça... déjà eux le ranking des pays, ça les interpelle* » (E12).



Ces réflexions ne sont pas sans questionner les sujets mêmes : « *C'est compliqué de lever les images et les stéréotypes de l'entrepreneur pour faire comprendre qu'un créateur d'association est un entrepreneur (...) un scope un poil plus large que la seule création de revenus. (...)* » (E10). De même en marketing, l'enseignant-chercheur l'explique ainsi « *Le marketing façonne le marché, il y a une responsabilité énorme. Exemple du jetable, tu peux façonner de nouveaux codes, les objets recyclés peuvent être des objets qui ont un vrai statut sur le marché* ».

Certains enseignants-chercheurs dispensent des cours dédiés : par exemple la RSE, l'économie circulaire, le marketing responsable. Ainsi, E12 nous raconte : « *En cinquième année, je me suis créé mon cours d'économie circulaire. Voilà. Donc c'est un cours de 24 heures. (...) ce cours d'économie circulaire, voilà c'est un nouveau cours, et il est... Voilà, c'est passionnant quoi. Il y a du terrain, il y a plein de choses.* ». Même positionnement innovant pour l'enseignante E4 avec son « *cours sur Alternative modes of consumption (AMAP, zéro déchets...)* ».

L'existence de cours dédiés pose à leurs yeux la question de l'enseignement même au développement durable : « *On ne forme pas au développement durable, ça n'a pas de sens.* » (E4). Cette idée est développée par un autre enseignant qui précise « *je pense que le développement durable ne s'enseigne pas !! Je pense que ça peut tout au plus s'initier. (...) Pour moi ça dépasse le cadre de l'enseignement, cette histoire ! On n'enseigne pas, on éduque au DD. On parle de compétences humaines* » (E8). De même pour un autre enseignant-chercheur : « *C'est ce que j'ai dit aussi à mes étudiants : 'vous pouvez être... pas être spécialistes du bilan carbone, de la biodiversité, du handicap, des seniors, de l'égalité femme-homme'. Ce n'est pas ça qui, pour moi, est important. C'est plutôt la capacité d'être à l'écoute des nouveaux enjeux et de savoir mobiliser, sur chaque enjeu, les compétences internes et externes pour les faire avancer et pour donner sens en fait à l'ensemble de la cohérence de la démarche, plutôt que d'être expert de tout parce que de toute façon, c'est impossible, c'est perdu d'avance.* » (E13). La nécessité par cette thématique « *d'apporter une approche critique aux étudiants en école de commerce* » (E7), « *d'avoir une distance critique documentée* » (E6), « *d'aiguiser l'esprit critique des étudiants* » (E2), « *de faire réfléchir autrement* » (E1) fait l'unanimité par les enseignants-chercheurs de notre étude. Il semble



qu'on formerait davantage à exercer son esprit critique qu'au développement durable en tant que tel, touchant à des compétences comportementales plus que techniques : « *Finally, c'est plus des soft skills, affiner l'esprit critique des étudiants, qu'ils se questionnent pour qu'ils se souviennent qu'on peut développer une marque qui fait attention à l'environnement, l'écologie, le social. Je les fais beaucoup s'interroger* » (E2) ou bien qu'ils soient « *capable de prendre la décision qui aura le moins d'impact sur l'environnement lors d'un achat* » (E8). Même témoignage pour un autre enseignant-chercheur (E5) : « *le cas d'Amazon est très intéressant, ça permet de réaliser ce qu'il y a derrière. Que les étudiants se rendent compte comment ils participent au système (...). On ne va pas les présenter seulement comme une réussite (...) ça dégrade énormément les conditions sociales* ».

La question des compétences techniques se pose malgré tout pour certains enseignants-chercheurs de notre échantillon qui évoquent une forme de complémentarité. Pour cet enseignant-chercheur en entrepreneuriat, le développement durable est « *plutôt généraliste dans un premier temps même philosophique, après technique. Après concrètement c'est quoi le statut juridique qui est bien, c'est quoi concrètement le modèle économique...* » (E11). La notion de complémentarité est également soulignée par E5 : « *intégrer dans un cahier des charges ce que l'entreprise ne veut pas risquer, subir* » et E4 : « *pour moi il faut être bon techniquement en management et économie et en DD. Sinon ça ne marche pas. Le DD doit arroser le reste. Tout seul ça ne peut pas tenir* ». « *(Les compétences dures), elles sont essentielles à mon avis. Parce que tant qu'on va rester dans le soft, oui on va avoir un campus vert, on va avoir du tri, on va avoir une cafétéria avec des produits qui viennent de la toiture, du potager, etc. Mais ça, c'est la partie sympa, visible et... mais si tu veux vraiment t'attaquer à la question, il faut aller dans le dur. C'est-à-dire, il faut former les acheteurs, il faut former des logisticiens, former des tops manager, des entrepreneurs.* » (E12).

E10 résume les débats ainsi « *Hard skills et soft skills. Que ce soit hard ou soft ça marche* ». L'analyse de l'enseignant-chercheur E13 est similaire mais il souligne la différence que cela implique en termes de facilité de transmission : « *Alors il y a quelques éléments de base, mais bon qui sont quand même assez faciles à transmettre. Et après effectivement, c'est pour moi plutôt des compétences comportementales toujours...* » et cela représente un champ parfois nouveau pour les enseignants-chercheurs habitués à une certaine technicité.



Si enseigner le développement durable implique de développer l'esprit critique et la transmission de savoirs non stabilisés, se pose la question de la formation continue des enseignants-chercheurs à ces compétences.

4.3 Les multiples facettes de la formation continue des enseignants-chercheurs au développement durable

- **Une absence de formation “formelle” dans la majorité des cas**

Le constat quant à l'absence de continue formelle pour les enseignants-chercheurs que nous avons interrogés est unanime. La plupart d'entre eux n'ont donc suivi aucune formation spécifique en matière de Développement durable et/ou de RSE tant en termes de contenu théorique ou technique qu'en termes de pédagogie associée. Notre échantillon comporte néanmoins une exception avec une enseignante formée, à sa demande, au Bilan Carbone® - une formation « *très, très intéressante* » (E5) dans le domaine de la logistique qui est le sien. Pour autant, l'absence de formation n'est pas nécessairement subie : l'enseignant-chercheur E13, juriste de formation explique ainsi « *je ne me suis pas inscrit formellement dans une formation puisque je considère que ce n'est pas à moi de faire demain un bilan carbone* » (E13). Le fait de suivre une formation technique semble ainsi à envisager au prisme du domaine de l'enseignant.

- **Se former de façon continue, l'essence du métier d'enseignant-chercheur**

Les enseignants-chercheurs semblent unanimes à ce sujet. Ils apprennent par eux-mêmes et revendiquent d'ailleurs en partie cette approche : « *Je n'ai jamais eu de formation. Je me suis auto-formée. C'est informel (...) mais c'est peut-être aussi ce qui fait que c'est riche* » (E2), « *(Je me suis formé) en autoformation, ben forcément à partir du moment où tu écris sur le sujet, tu lis* » (E10).

Les sources et support d'auto-formation mobilisés par les enseignants-chercheurs sont nombreux : par la recherche « *par mes recherches, je continue à faire beaucoup de veille académique* » (E9), par les lectures (E8, E14), par les sites internet notamment institutionnels « *moi je trouvais des ressources ADEME* » (E12), en suivant des MOOC, par les pairs en



assistant à des cours de collègues (E2) ou par le terrain, en travaillant avec des entreprises (E13). Les engagements personnels sont aussi source d'apprentissage : « *en étant sur le terrain. Je suis bénévole dans l'association X qui accompagne des personnes en situation de handicap. Depuis 4 ans (...) tous les ans, j'accompagne 1 à 2 personnes maxi par an en situation de handicap, ce qui permet de voir au quotidien leurs problématiques ce qui est toujours une bonne méthode* » (E11) ou la vie familiale « *l'exemple de l'alimentation, mes enfants sont devenus végétariens, c'est très fréquent que je prenne ce type d'exemple* » (E3).

- **Des réponses disparates à la question de la nécessité d'une formation des enseignants-chercheurs au développement durable**

De façon générale, certains estiment qu'il y a non seulement « *une absence de formation* » au développement durable mais que plus largement « *L'absence de formation au sens initial est très problématique et la formation professionnelle devrait être une obligation* » (E6). Cela permettrait notamment « *une espèce de transversalité, ce serait bien* » (E14). Pour certains, il s'agirait plutôt de sensibiliser « *Moi je trouverai effectivement intéressant de sensibiliser un maximum de monde au DD. Mais le DD il y a tellement de choses dedans, et quelqu'un qui est sensible à l'environnement ne sera pas nécessairement sensible au social et inversement, c'est aussi la liberté de chacun de choisir, selon sa sensibilité* » (E11).

Pour autant, un enseignant-chercheur (E7) tempère ces différents propos : « *Qu'on forme les gens au DD, je suis plutôt pour. Mais c'est compliqué avec des enseignants-chercheurs de les former à ces sujets-là parce qu'ils ont un background personnel, académique qui fait qu'ils sont déjà plutôt enclins sur le sujet ou plutôt opposés au sujet* ». Ce point de vue est partagé par E13 qui précise « *comme tu sais toi-même certainement, c'est toujours compliqué déjà de parler de la formation des profs qui considèrent qu'ils sont les meilleurs spécialistes dans leur domaine, donc c'est pas si facile que ça. Mais idéalement, oui, au moins éviter que les gens disent des grandes conneries* ».

Il semble que former des enseignants-chercheurs dans le cadre d'une formation continue au développement durable ne soit pas une solution simple. Une enseignante suggère de former « *en particulier ceux qui ne l'enseignent pas, (parce que) ceux qui l'enseignent ils sont quand même assez sensibilisés et on est sur des métiers où on est habitué à s'autoformer. (...) Il faut sensibiliser aussi les enseignants qui n'enseignent pas l'éthique parce que je pense*



dans leurs cours, peut-être ça les amènerait à voir un peu différemment certaines choses qu'ils enseignent dans parfois se rendre compte de la portée éthique de ce qui est enseigné. (...) parce que ça devrait infuser tous les cours et pas que les cours éthique et RSE3 (E9). Ce point de vue est partagé par l'enseignant-chercheur E6 : « On devrait être formé à minima sur ces sujets, et après, la manière dont on l'intègre dans un cours de compta ou de RH varie » tout en laissant une part d'adaptation aux spécificités des domaines d'enseignement.

Une autre limite est pointée par E4 : « *Attention, si on passe tous au même tamis, on va tous débiter le même discours et ça ne serait plus intéressant* ». Par ailleurs, un enseignant **met en garde contre des discours trop engagés ou militants** : « *Ce qui est toujours compliqué (avec le développement durable) c'est qu'on oscille toujours entre idéologie, dogmatisme. Et si on regarde bien ce qui fait le plus de mal au DD c'est les idéologues. Il y a une vraie manière de le présenter* » (E10). Il s'agirait donc d'être formé mais tout en restant ouverts et tolérants car c'est la pluralité des points de vue qui rend les débats intéressants.

- **L'intérêt particulier pour des formations à la pédagogie**

Le sujet des compétences comportementales implique un peu de nuance de la part de certains enseignants « *en termes de contenu, je pense qu'on peut se débrouiller nous-même justement en assistant à des congrès, en étant en veille sur les choses. Mais de dire comment typiquement les compétences comportementales, comment on peut les développer et mesurer, évaluer cela, bon là j'aimerais bien avoir un peu plus de temps et peut-être apprendre. Donc ce sera plutôt ce type de formation alors* » (E13). Cet enseignant chercheur souligne qu'**une formation à la pédagogie aurait d'autant plus de sens dans ce domaine** : « *Du coup, ce n'est pas tellement spécifique à la RSE, mais peut-être que c'est encore plus important dans le domaine de la RSE que dans d'autres domaines oui.* » Selon E1, il serait intéressant de réfléchir à « *comment enseigner ces thématiques en particulier* ».

Les formations à la pédagogie sont en effet relativement peu présentes dans les cursus initiaux et la formation continue des enseignants chercheurs. **Cette particularité peut être expliquée partiellement par une forme de spécificité française**. Plusieurs enseignants chercheurs de notre échantillon, de nationalité étrangère ou ayant été formés à l'étranger, soulignent l'existence inspirante dans d'autres pays de formations à la pédagogie : « *il faudrait vraiment*



organiser des conférences, mais (...) je crois que c'est le Québec qui fait ça (...) des conférences, mais pour les profs, pour enseigner, qui présentent leur façon d'enseigner, qui proposent des nouvelles choses. C'est-à-dire, au lieu de faire une conférence uniquement en recherche, ça serait une conférence de pédagogie » (E12).

- **Formation ou partage et co-construction ?**

Plus qu'une formation sur le sujet du développement durable, une idée est suggérée par E13 : « *Et peut-être encore mieux en fait, qu'ils réfléchissent un petit peu à qu'est-ce que ça signifie pour leur discipline, les métiers auxquels eux ils forment les étudiants* ». La nécessité de comprendre les implications du développement durable dans chaque discipline semble constituer une piste tout comme **l'interdisciplinarité** : « *on peut aussi réfléchir à comment travailler sur ces sujets avec d'autres disciplines* » (E1). Cela n'est pas simple à envisager car « *l'impression que j'ai, c'est qu'on est toujours dans un affreux cloisonnement des disciplines* » (E12). Les résultats de notre recherche soulignent qu'il y a une pluralité de possibilités de formation des enseignants-chercheurs dans le domaine du développement durable.

4.4 Discussion et conclusion

Les entretiens conduits avec quatorze enseignants-chercheurs de sept écoles différentes soulignent leur manque de formation initiale et de formation continue formelle en matière de transition environnementale tandis que cette tendance tendrait à évoluer pour la formation initiale. Globalement, les enseignants-chercheurs de notre échantillon recourent davantage à différentes formes d'auto-formation (Bezille, 2016 ; Eneau, Bertrand et Lameul, 2012), y compris via leurs recherches, qu'à un apprentissage formel et institutionnel. Lorsque c'est le cas, c'est principalement pour se former à une compétence technique (par exemple, le Bilan Carbone®) et quand cela entre dans leur discipline.

Bien que des formations en matière de transition environnementale existent, elles sont relativement faiblement mobilisées par les enseignants-chercheurs, ou du moins pas par ceux déjà sensibilisés à ce sujet, présents dans notre échantillon. Les quatorze enseignants-chercheurs interrogés sont davantage sensibilisés à la transition environnementale par leur parcours personnel, par leur parcours professionnel ou par leur recherche. La question de la



formation des enseignants-chercheurs qui ne sont pas encore sensibilisés au développement durable ou ceux “nouvellement recrutés” (Bailly, Demougeot-Lebel et Lison, 2015) ou “novices” (Kiffer, 2018) dans le métier - une question abordée par l'un des répondants comme étant une clé intéressante - est une question qui sera étudiée dans une deuxième phase de notre recherche.

Contrairement au collectif *Pour un réveil écologique* ou à l'*Observatoire de la Transition Écologique des écoles de management*, nos premiers résultats montrent qu'une partie des enseignements des quatorze enseignants-chercheurs interrogés ont déjà “réveillés” leurs enseignements en recourant à différentes modalités d'apprentissage. Une raison pouvant expliquer cette différence est que ces deux organismes s'intéressent davantage au *niveau institutionnel* qu'au *niveau individuel* de la formation au développement durable et qu'au *niveau institutionnel*. Ce faisant, un des apports de notre recherche est d'apporter un éclairage récent sur la réalité de l'intégration du développement durable dans les activités des enseignants-chercheurs des écoles de management. Pour autant, une formation plus poussée des enseignants-chercheurs moins sensibilisés au développement durable semble nécessaire afin de « réveiller [la] formation » des étudiants des écoles de management.

Les résultats des entretiens avec les quatorze enseignants-chercheurs soulignent l'importance à la fois des compétences techniques et du développement de l'esprit critique. Concernant les compétences techniques, elles renvoient directement à l'expertise de l'enseignant-chercheur via ses activités de recherche. Le « *critical thinking* » ou le « *reflective thinking* » de Dewey, concomitant au sujet du développement durable, fait cependant écho aux compétences relatives à l'éducation au développement durable et à certains points soulevés par des auteurs (Pellaud, 2013) ayant traités la question de la formation au développement durable. Il ressort des entretiens menés et des réponses des enseignants-chercheurs que les enjeux se portent davantage pour eux sur les *soft skills* et les modalités d'apprentissage qui les favorisent davantage comme les pédagogies actives (Martineau & Calcei, 2019).

Le couplage entre les *soft skills* et les pédagogies idoines associées remet la pédagogie et les étudiants au centre des activités d'enseignement et pas uniquement les enseignants-chercheurs avec leurs domaines de compétences. Autrement dit, une évolution du métier d'enseignant-



chercheur est en cours : du « *sage on the stage* », l'enseignant-chercheur évolue vers un « *guide on the side* » (Martineau et Calcei, 2019). Cela signifie que l'enseignant-chercheur crée un environnement d'apprentissage dans lequel évoluera l'étudiant au gré de ses apprentissages et du développement de ses compétences. Cette évolution, couplée à l'interdisciplinarité du développement durable, est l'occasion d'imaginer de nouvelles modalités de formation continue des enseignants-chercheurs. Sans nier l'importance d'un savoir technique pointu, il semble intéressant d'y adjoindre un partage entre pairs d'un même domaine ou une co-construction plus interdisciplinaire entre enseignants-chercheurs de différentes disciplines - ce que propose dans une certaine forme l'*Observatoire de la Transition Écologique des écoles de management*.

4.5 Limites de la recherche et voies futures

Dans le cadre de cette étude exploratoire, quatorze entretiens ont été réalisés auprès d'enseignants-chercheurs jouissant d'une certaine ancienneté dans le métier, sensibilisés au développement durable et avec une représentation de différentes disciplines des sciences de gestion, économique et du droit malgré l'absence d'enseignants-chercheurs en finance. Ce premier travail exploratoire a permis d'obtenir des premiers résultats à compléter par des recherches futures.

Une première voie de recherche consistera à compléter notre terrain avec davantage d'entretiens d'enseignants-chercheurs, ce qui permettrait d'affiner ces premiers résultats exploratoires, et avec un plus grande diversité d'enseignants-chercheurs. Réaliser des entretiens avec des enseignants non-sensibilisés, voire hostiles au développement durable, mais aussi davantage d'enseignants « nouvellement recrutés » ou « novices » donnerait une vision différente de nos premiers résultats.

Une deuxième voie de recherche à creuser est celle du rôle des écoles de management dans l'intégration du développement durable dans leur stratégie et notamment dans le cadre des écosystèmes apprenants (CGE, 2019) auxquels elles participent. Dans cette recherche, nous sommes essentiellement focalisés sur le *niveau individuel* (enseignants-chercheurs) de la transition environnementale mais cette question de la transition environnementale est également fortement lié au *niveau institutionnel* (direction des écoles de management) et aux



relations avec l'écosystème apprenant des écoles dont les entreprises font partie. En creux dans les réponses de certains enseignants-chercheurs de notre échantillon, une forme de tension idéologique (Grima, 2011) chez les enseignants-chercheurs sur la question de la transition environnementale des écoles de management apparaît. Ces tensions idéologiques peuvent venir d'un engagement trop restreint des écoles de management (par exemple, un engagement a minima dans le Plan vert) voire également d'un engagement trop fort dans cette transition environnementale : ces deux types de tensions idéologiques se retrouvent chez les enseignants-chercheurs que nous avons interviewés avec une plus forte représentation du premier type (celui de l'engagement minimum des écoles). L'existence de ces tensions idéologiques renvoie à deux problématiques interdépendantes : d'une part, l'engagement des écoles de management dans la diffusion d'une transition environnementale, et d'autre part, la posture des enseignants-chercheurs surtout lorsque ceux-ci se définissent comme des enseignants-chercheurs critiques (ECC). Dans le contexte de notre étude, le changement de l'école en tant qu'organisation souligné par certains enseignants-chercheurs interviewés, rejoint la volonté de « réveiller sa formation » des rédacteurs du *Manifeste étudiant pour un enseignement supérieur durable*. Au-delà des intentions, les écoles de management ont un rôle décisif à jouer dans le succès ou l'échec de l'implantation de la transition environnementale. La question des stratégies des écoles de management - ce qui concerne entre autres leur gouvernance, leur relation à l'écosystème apprenant ou l'enseignement du management dans une perspective critique - en matière de transition environnementale constitue une voie de recherche future.

Références

- Bailly, B., Demougeot-Lebel, J. & Lison, C. (2015). La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 31(3) | 2015, mis en ligne le 01 décembre 2015, consulté le 23 novembre 2020. URL: <http://journals.openedition.org/ripes/990> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.990>
- Bezille H. (2006). Autodidactes, autodidaxie, autoformation : quel sujet apprenant dans quelle société ? *Éducation permanente*, n° 168, p.101-112.



Bonet-Fernandez, D. (2020 à paraître). Le rôle de l'éducation dans la transition écologique et circulaire dans Delchet-Cochet, K. (2020 à paraître) (dir.), *Economie circulaire, de la réduction des déchets à la création de valeur*, Éditions ISTE.

Bourdin, S. (2016). Pourquoi enseigner le développement durable en école de commerce ? *The Conversation*, publié le 21 décembre 2016, consulté le 23 novembre 2020, <https://theconversation.com/pourquoi-enseigner-le-developpement-durable-en-ecole-de-commerce-70350>

Boyer, R. & Pommier, M. (2005). *La généralisation de l'Éducation à l'Environnement pour un Développement Durable vue par des enseignants du secondaire*, Institut National de Recherche Pédagogique.

Brandt-Pomares, P., Aravecchia, L., Bally, J., Buisson-Fenet, E., Conio, M., François, N. & Maironne, C. (2008). *Comment former des enseignants pour une éducation à l'environnement et au développement durable*, ASTER. Recherches en didactiques des sciences expérimentales, 46, 205-230.

CGE (2017). *6 propositions pour reconnaître l'excellence et les pédagogies innovantes dans l'enseignement supérieur*, Livre blanc de la Conférence des Grandes Écoles. https://www.cge.asso.fr/themencode-pdf-viewer-sc/?file=https://www.cge.asso.fr/wp-content/uploads/2017/05/LivreBlanc4_05-web.pdf&settings=111111111&lang=en-US#page=&zoom=auto

CGE (2019). Les écoles de management : vers un écosystème apprenant ? Livre blanc de la Conférence des Grandes Écoles. <https://www.cge.asso.fr/publications/2019-10-08-livre-blanc-les-ecoles-de-management-vers-un-ecosysteme-apprenant/>

Delalande, P., Lalle, P., Massou, L., Nocera-Picand, C. & Younes, N. (2019). Quels usages d'un dispositif de formation continue en ligne à la pédagogie universitaire ? Le cas du MOOC « Se former pour enseigner dans le supérieur ». *Distance et médiation des savoirs*, <https://doi.org/10.4000/dms.3532>

Diemer, A. (2013). L'éducation au développement durable : une affaire de représentation. *Revue Francophone du Développement Durable*, 1, 31-58.

Diemer, A. & Marquat, C. (2014). L'éducation au développement durable serait-elle en train de remettre en cause notre système éducatif dans Diemer, A. & Marquat, C. (2014) (dir.). *Éducation au développement durable – enjeux et controverses*, Éditions De Boeck.

Eneau, J., Bertrand, E. & Lameul, G. (2012). Se former et se transformer : perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 28(1) | 2012, mis en ligne le 20 avril 2012, consulté le 23 novembre 2020. URL: <http://journals.openedition.org/ripes/585> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.585>

Fabre, M. (2015). « Éducation à et problématisation », *Conférence de plénière, Actes du colloque Les éducations à: Un (des) levier(s) de la transformation du système éducatif ?*,



ESPE Académie de Rouen, 17-19 novembre 2015, http://www.espace-ressources.uqam.ca/images/Documents/Recherche/Actes_colloque/Actes%20du%20colloque_les%20%C3%A9ducatons%20%C3%A0%20...%20Univ-Rouen-2014_JML.pdf

Fleury, B., Abel-Coindoz, C., Egreteau, M., Le Houérou, B. & Laine, A. (2010). *Des repères et des outils pour enseigner le développement durable*, Agrocampus Ouest.

Grima, F. (2011). Entre authenticité et conformisme : la tension idéologique comme levier de changements en Ecole de Commerce ? *M@n@gement*, 14(5), 311-350.

Hesselbarth, C. & Schaltegger, S. (2014). Educating change agents for sustainability - learning from the first sustainability management master of business administration. *Journal of Cleaner Production*, 62(1), 24-36

Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*, ESF éditeur.

Jeziorski, A. & Ludwig-Legardez, A. (2011). Éducation au développement durable : la difficulté de concevoir une action éducative interdisciplinaire. *Colloque international francophone, Le développement durable : débats et controverses*, 15-16 décembre 2011, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

Jeziorski A., Legardez A., Floro, M. & Domeizel, M. (2015). Quelles compétences pour l'éducation au développement durable dans l'enseignement supérieur ? Une étude exploratoire. *Actes du colloque international « Former au monde de demain. Quelles compétences, communes ou spécifiques, entre l'éducation et la formation au développement durable et les autres éducations et formations à : la solidarité, la santé, les médias et la gouvernance »*, ESPE Clermont-Auvergne (Université Blaise Pascal), 2-3 avril 2015, <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01793840>

Kemper J.A, Ballantine P. W & Hall C.M. (2019). Combining the “why” and “how” of teaching sustainability: the case of the business school academics. *Environmental Education Research*, 25(12), 1751-1774.

Kiffer, S. (2018). Apprendre à enseigner dans le supérieur : quels modèles pour la construction des compétences des universitaires novices ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 34(3) | 2018, mis en ligne le 20 novembre 2018, consulté le 23 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1654> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/ripes.1654>

Knight, P., Tait, J. & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319-339

Lange, J.-M. (2020). Repères pour l'enseignement et la formation des enseignants à l'ère de l'anthropocène dans Drouilleau-Gay, F. & Legardez, A. (2020) (dir.). *Travail, formation et éducation au temps des transitions écologiques*. Octarès Editions, collection « Le travail en débats » – Série Centre d'études et de recherches sur les qualifications



Martineau, R. et Calcei, D. (2019). Apprendre grâce au Maître ignorant. Analyse d'une expérience pédagogique. *Revue française de gestion*, 3 (280), 107-122.

Matagne, P. (2013). Éducation à l'environnement, éducation au développement durable : la double rupture. *Éducation et socialisation* [En ligne], 33 | 2013, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 23 juillet 2020. URL: <http://journals.openedition.org/edso/94>. DOI: <https://doi.org/10.4000/edso.94>

Mauléon F. & Silva F. (2009). États des lieux de la RSE et du développement durable en France, *Management & Avenir*, 3 (23), 23-35.

Montero, C. & Wone, É. (2014). En quoi les discussions à visée philosophique peuvent-elles contribuer à l'éducation au développement durable dans Diemer, A. & Marquat, C. (2014) (dir.). *Éducation au développement durable – enjeux et controverses*, Éditions De Boeck.

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Éditions du Seuil

Mulnet, D. (2013). Un dispositif de formation de formateurs en éducation au développement durable : analyse critique et perspectives. *Éducation et socialisation* [En ligne], 33 | 2013, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 30 juin 2020. URL: <http://journals.openedition.org/edso/128>. DOI: <https://doi.org/10.4000/edso.128>

Pellaud, F., Bourqui, F., Gremaud, B. & Rolle, L. (2013). L'éducation en vue d'un développement durable dans la formation des enseignants en Suisse : entre directives ministérielles et mises en œuvre pratiques, *Vertigo*, Hors-serie 13, <https://doi.org/10.4000/vertigo.13213>

Pellaud, F. (2014). Interdisciplinarité, compétences, pédagogie de projet, éducation en vue d'un développement durable dans Diemer, A. & Marquat, C. (2014) (dir.). *Éducation au développement durable – enjeux et controverses*, Editions De Boeck

Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France, état de la question. *Distance et Médiation des savoirs*, <https://doi.org/10.4000/dms.403> <https://journals.openedition.org/dms/403>

Poteaux, N. (2015). De la recherche-action à la pédagogie universitaire : une démarche pour articuler enseignement et recherche, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 34, 75-90.

Rege Colet, N., McAlpine L., Fanghanel, J. & Weston, C. (2013). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning. *Recherche et formation* [En ligne], 67 | 2011, mis en ligne le 01 juillet 2013, consulté le 05 mars 2017. URL: <http://rechercheformation.revues.org/1412>. DOI: 10.4000/rechercheformation.1412

Riondet, B. (2004). *Clés pour une éducation au développement durable*, Édition Hachette Livre, Collection « Ressources Formation ».

Stubbs, W. & Cocklin, C. (2008). Teaching sustainability to business students: shifting mindsets. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(3), 206-221.



Thomas, I. (2004). Sustainability in Tertiary Curricula: What Is Stopping It Happening? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 5(1), 33–47.

UNESCO (2014). *Façonner l'avenir que nous voulons. Décennies des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable 2005-2014*. Rapport final. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230302_fre

Vivien, F.-D. (2005). *Le développement soutenable*, La Découverte, collection Repères.

Wals, A. E. J. (2011). Learning Our Way to Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2), 177-186.