



89<sup>e</sup> Congrès de l'Acfas – Université Laval  
*Colloque 509 du réseau PÉRISCOPE – Conjuguer participation et évaluation pour l'apprentissage*

## ***L'éducation des élèves à l'écocitoyenneté : un exercice de participation citoyenne recherché***

### **Résumé**

Le thème de la participation/mobilisation des acteurs est le thème fédérateur du réseau PÉRISCOPE. Il traduit notre adhésion collective à une perspective socioculturelle de l'action-en-contexte, perspective qui met l'accent sur le sens que les acteurs accordent à leurs actions et qui leur reconnaît ainsi la capacité de monitorer de façon réflexive ces dernières et d'en justifier la pertinence en fonction des buts qu'ils ou elles se sont fixés. L'éducation à l'écocitoyenneté convoque la participation active des élèves pour la préservation de l'environnement et l'engagement social et politique.

### **En quoi leurs rapports aux savoirs et à l'écologie locale en ressortent-ils renforcés?**

C'est la question qui fut abordée sous la forme d'un dialogue entre Geneviève Therriault, chercheuse en matière d'écocitoyenneté et de rapport au savoir, et Thérèse Laferrière, chercheuse principale du réseau PÉRISCOPE dont l'activité collective se définit de manière de plus en plus prononcée par l'intensification de la participation au bénéfice de la persévérance et de la réussite scolaires (PRS), la finalité ultime de la PRS étant la participation citoyenne.

### **Questions et réponses**

- Q-1 – Pour que les citoyennes et citoyens de demain s'épanouissent tout en participant socialement, un sain rapport au savoir importe. Comment l'éducation à l'écocitoyenneté contribue-t-elle au développement d'un sain rapport au savoir?
- Je suis tout à fait d'accord avec cet énoncé. Je vais tenter d'illustrer en quoi un rapport au savoir sain (on pourrait aussi dire : émancipé, libre, enthousiaste, confiant...) et la formation des citoyennes et des citoyens de demain sont intimement liés.

- J’entrevois tout d’abord, comme bien d’autres chercheuses et chercheurs, le développement d’un rapport au savoir sain comme une exigence de nos sociétés contemporaines, faisant face à d’importantes crises ainsi qu’à une urgence d’agir, tout particulièrement à l’égard des questions environnementales d’actualité.
- Sur fond de crise sociale, sanitaire et environnementale, **les questions d’actualité font l’objet de débats**, tant dans la société civile que dans la société savante.
- Ces questions présentent diverses caractéristiques. Elles sont à la fois : complexes, porteuses d’incertitudes, appelées à changer et à évoluer, chargées de valeurs, de tensions, d’enjeux et d’intérêts par divers groupes d’acteurs (subjectivité).
- C’est le cas des « Questions socialement vives environnementales (QSVE) » autour desquelles tous sont appelés à prendre position et à agir vers une transformation sociale et écologique, en particulier les jeunes :
  - Des exemples de QSVE : les changements climatiques, la pandémie de COVID-19, le transport de produits pétroliers, la construction de barrages hydroélectriques, la contamination de l’air, de l’eau, du sol...
- Ces QSVE sont apparentées au courant des *Socioscientif Issues (SSI)*, qui envisage l’éducation scientifique et environnementale dans une perspective citoyenne, passant par le traitement à l’école de **controverses sociotechniques** et la résolution de problèmes authentiques.
- Une autre caractéristique des QSVE, c’est qu’elles exigent de dépasser les frontières des sciences naturelles (SN) et des sciences humaines et sociales (SHS).
- Cela ouvre donc la porte à une didactique de l’interdisciplinarité, ceci afin d’aborder de manière pertinente et signifiante ces questions à l’école (primaire et secondaire, notamment).
- Il s’agit donc de mettre en œuvre une éducation aux sciences et aux sciences humaines citoyenne qui contribue au développement du **sens critique** des jeunes, à un renforcement de leurs **capacités** et de leur **pouvoir agir** (dimensions plus *affectives* de l’apprentissage).
- Sans pour autant négliger l’enrichissement des **connaissances** des jeunes au regard des QSVE (dimension *cognitive* de l’apprentissage)...

- En d'autres termes, l'intégration et le traitement des questions environnementales d'actualité (ou QSVE) dans l'enseignement des SN et des SHS devraient contribuer à enrichir les différentes facettes des rapports aux savoirs – tant scientifiques que scolaires – des élèves ou des étudiants.
- Ainsi, un rapport au savoir plus libre ou plus émancipé (c'est-à-dire qui conçoit la connaissance comme étant complexe, incertaine, changeante, empreinte de subjectivité, voire relative, nécessitant le croisement de diverses disciplines et enjeux) serait bien plus propice à la formation de citoyennes et de citoyens plus avisés, plus informés, mais aussi plus critiques, plus analytiques, plus réflexifs également autour des questions environnementales « socialement vives ».
- En nous inspirant des travaux de Beaucher (2004) et de Therriault, Bader et Lapointe (2011), dans le cadre de diverses recherches menées auprès d'élèves du primaire et du secondaire (Therriault, Jeziorski, Bader et Morin, 2017; Therriault, Jeziorski, Bader et Morin, 2018), nous avons relevé certain types de rapport aux savoirs (idéaux types) qui s'avèrent plus favorables à la mise en œuvre d'une éducation à l'écocitoyenneté chez les jeunes : utilitaire, confiant et critique. Le dernier (critique) nous apparaît particulièrement pertinent pour l'enseignement et l'apprentissage des sciences et des sciences humaines dans une perspective citoyenne.
  - Plus spécifiquement, un tel rapport aux savoirs témoigne d'une analyse structurelle, nuancée et documentée de la « forme scolaire » (Vincent, 1994) habituelle, notamment à l'égard des cours de sciences au secondaire. Un rapport aux savoirs critique valorise également la créativité, la liberté et reconnaît un certain pouvoir associé aux connaissances : « *par une documentation suffisante des enjeux et la confrontation des points de vue, l'école devrait encourager les jeunes à prendre position à l'égard des questions sociétales qui s'y prêtent* » (Bader, Jeziorski et Therriault, 2013, p. 162).
- **Q-2 – L'engagement écocitoyen est une forme de participation, n'est-ce pas? Comment cela se vit-il dans les projets auxquels tu es associée? Arrivez-vous à mesurer les processus ? Les acquis ?**
- **L'engagement écocitoyen est certainement une forme de participation. Avec Barbara Bader, Émilie Morin et Agnieszka Jeziorski (Bader et Lange, ARN/FRQSC, 2016-2020, Therriault et Bader, CRSH, 2012-2015; Jeziorski et Therriault, 2016-2017), nous avons été amenées à mesurer ces processus**

**dans le cadre de divers projets de recherche en éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD).**

- Dans les projets de recherche auxquels j'étais associée, nous l'avons mesuré de diverses façons.
- Dans certains cas, l'engagement écocitoyen a été étudié dans le contexte de la **mise en œuvre de démarches d'enseignement interdisciplinaire** autour de QSVE, telles que les changements climatiques ou encore les enjeux sociaux et écologiques associés au fleuve Saint-Laurent, souvent dans des classes de 4<sup>e</sup> ou de 5<sup>e</sup> secondaire, au Bas-Saint-Laurent et dans la région de la Capitale-Nationale.
- Il s'agissait alors de **recherches collaboratives ou participatives**, menées en collaboration avec des enseignants et des élèves, en classe de sciences, d'histoire et d'éthique, où en tant que chercheuses nous avons été amenées à développer des situations d'apprentissage-évaluation (SAÉ) qui répondent aux besoins des personnes enseignantes et aux exigences des programmes scolaires.
- Dans d'autres cas, nous avons cherché à mesurer l'engagement des élèves au moyen de **questionnaires semi-fermés**, sans qu'il y ait forcément de mise en œuvre d'un projet pédagogique particulier. Nous avons à chaque fois combiné la passation de questionnaires à la conduite d'entretiens individuels ou d'entretiens de groupe (*focus groups*) avec les élèves. Ces questionnaires comportaient des questions ou des items développés par d'autres autour des concepts d'engagement (scolaire et écocitoyen), tandis que d'autres questions émergeaient de notre articulation théorique de ces concepts.
- Dans nos recherches, tant l'**engagement écocitoyen** (parfois à l'aide du concept d'agentivité écocitoyenne : *agency*, compris comme la capacité et le pouvoir des élèves de contribuer aux apprentissages) que l'**engagement scolaire** (concept issu de la psychologie de l'éducation comportant quatre dimensions : comportemental, social, cognitif, affectif) ont été mesurés auprès d'élèves de la fin du secondaire au moyen de questionnaires semi-fermés.
- Les résultats en découlant montrent qu'il s'avère pertinent, lors de la mise en œuvre de démarches d'enseignement interdisciplinaire autour de QSVE, de miser sur un engagement qui favorise la **participation collective** et la **collaboration de tous les acteurs**, autour d'enjeux réels et locaux.

- Cela s'avère possible en leur accordant des choix, un certain contrôle, une prise de parole et la possibilité de prendre part aux décisions face aux QSVE, soit d'activer leur *agentivité écocitoyenne* (capacité, pouvoir et volonté d'agir en fonction de ses buts et de ses valeurs).
- Très souvent, les jeunes nous ont dit à quel point il est important, dans l'enseignement des SN et des SHS et face au traitement des QSVE à l'école, d'insister sur la **recherche de solutions** et le **passage à l'action** (politique et sociale), par des approches favorisant l'interactivité.
- Q-3 – L'évolution rapide du changement climatique semble appeler à l'apprentissage la vie durant? Es-tu de cet avis? Quel(s) lien(s) aussi avec la formation continue des enseignantes et des enseignants? La mise sur pied de communautés de pratique à cette fin, tu en penses quoi?
- **En effet, l'évolution très rapide des problématiques sociales et environnementales, comme celle des changements climatiques, appelle à un apprentissage tout au long de la vie.** Je suis parfaitement en accord avec cet énoncé. Les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire, tout particulièrement dans les domaines d'apprentissage : *Science et technologie, Univers social, Éthique et culture religieuse* (bientôt : *Culture et citoyenneté québécoise*), sont appelés à favoriser l'acquisition de connaissances et le développement des compétences liées aux questions environnementales d'actualité chez leurs élèves.
- On peut toutefois se questionner à savoir si les programmes de formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants intègrent suffisamment ces considérations liées au traitement des questions socialement vives à caractère environnement (QSVE) à l'école et plus largement à la mise en œuvre d'une éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD).
- Les premières versions du nouveau référentiel de la profession enseignante (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020) comportaient une compétence spécifique liée à la formation de citoyens critiques et engagés. Or, dans la version officielle et rendue publique en décembre 2020 de ce référentiel, **cette compétence a été retirée**. Cela m'apparaît regrettable et aurait certainement favorisé la mise en place de diverses initiatives à caractère pédagogique liées à la formation des citoyennes et des citoyens de demain...

- Quoi qu'il en soit, la formation des enseignants autour questions environnementales ne peut plus être ignorée. Il est impératif de former adéquatement les futures enseignantes et les futurs enseignants au traitement des QSVE dans le cadre scolaire, à la réalisation de projets pédagogiques porteurs autour de problématiques environnementales réelles, à saveur locale.
- Il faut par ailleurs reconnaître que **des formatrices et des formateurs y travaillent déjà** dans la formation initiale des enseignants offerte à l'université, sans toutefois que cela soit clairement affiché et nommé. Là encore, ces initiatives devraient être documentées à l'échelle des universités québécoises, dans les divers programmes qui préparent à une carrière en enseignement.
- Mais selon divers chercheurs, ce ne sont pas toutes les approches de l'EEDD qui se valent et surtout, qui procurent les mêmes résultats sur le plan de l'engagement écocitoyen des jeunes. En effet, une perspective **transformatrice et sociocritique** de l'EEDD (à la Jickling et Wals, 2018 ou à la Robottom et Hart, 1993) serait plus favorable à la mise en œuvre d'un changement des réalités sociales et environnementales de même qu'au développement d'un **rapport plus critique** face à la société actuelle.
- Cette approche s'avère opposée à une perspective **positiviste et transmissive** de l'éducation environnementale, où les savoirs sont considérés comme vrais, objectifs et neutres, qui tend à encourager un agir civique responsable ou de « bons comportements » par les citoyens et les apprenants, de manière conformiste et sans véritablement en interroger la portée.
- Cela dit, l'intégration d'une perspective transformatrice et sociocritique de l'EEDD demeure **un défi de taille** et pour permettre la formation des enseignantes et des enseignants autour de cette thématique, il y a lieu d'envisager de nouveaux modèles de formation.
- Un modèle qui nous est apparu particulièrement pertinent dans le cadre d'une recherche récente (Therriault, Vivegnis, Araújo-Oliveira et Charland, CRSH, 2018-2023) est celui de l'accompagnement d'enseignants débutants de sciences naturelles (SN) et de sciences humaines et sociales (SHS) au secondaire par la mise en place d'un mentorat enseignant/chercheur autour de l'enjeu de l'articulation cohérente entre les croyances (épistémologiques et pédagogiques) et les pratiques enseignantes effectives (Therriault et al., 2021, Revue *Phronesis*).

- Ce **modèle d'accompagnement dit « constructiviste** (Ritcher *et al.*, 2011) mis en œuvre sur plus d'une année auprès de 4 enseignants débutants de SN et de SHS au secondaire a fait ses preuves en permettant d'observer une atténuation des tensions ressenties par les participants aux rencontres de formation personnalisées, au regard de l'articulation croyances-pratiques, mais aussi de contribuer au renforcement de plusieurs facettes de leur développement professionnel (DP), tel que défini par Mukamurera (2014), soit 4 dimensions du DP : collective, pédagogique/didactique/disciplinaire, critique, personnelle) (Vivegnis *et al.*, 2020, 2021).
- Dès lors, cette expérience reliée à la mise en place d'un **dispositif de formation continue**, comportant notamment un **mentorat enseignant/chercheur**, montre qu'elle participe au processus d'émancipation de l'enseignante ou de l'enseignant, qui implique le dépassement d'une difficulté et une prise de recul sur des sources d'aliénation (Baillet *et al.*, 2022; Therriault *et al.*, 2021).
- En conclusion, un tel dispositif d'accompagnement pourrait certainement nourrir et inspirer la mise en œuvre de formations initiale et continue d'enseignantes et d'enseignants autour des questions environnementales d'actualité, dans la perspective d'éduquer à une écocitoyenneté « critique, compétence et engagée » (Sauvé, 2018, 2013, p. 21).
- Pour finir, je dirais qu'un tel accompagnement pourrait très bien s'inscrire dans la mise en place de communautés de pratique (CoP) au sein des écoles primaires et secondaires. Il s'agit d'ailleurs d'un prochain projet que la nouvelle Chaire de recherche en éducation à l'environnement et au développement durable souhaite élaborer. Déjà, une stagiaire postdoctorale (**Virginie Boelen**) y travaille puisque sa recherche consiste à offrir une formation accompagnante à des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire dans le cadre de CoP autour de l'éducation relative à l'environnement (ERE) selon une perspective holistique.
- Je vous remercie de votre attention !

Geneviève Therriault

Le 10 mai 2022