

**ENSEIGNER DES QUESTIONS SOCIALEMENT VIVES : UN CHAMP DE  
TENSION ENTRE L'ÉDUCATION TRANSMISSIVE ET L'ÉDUCATION  
TRANSFORMATRICE-CRITIQUE**

**AGNIESZKA JEZIORSKI**

agnieszka.jeziorski@gmail.com | Université de Montpellier, France

**R E S U M E**

Cette contribution se propose d'aborder l'intégration de la problématique des questions socialement vives dans la formation des enseignants à partir de l'exemple d'une recherche sur l'éducation au développement durable (EDD). Elle s'appuie sur des données recueillies dans le cadre d'une recherche sur les représentations sociales du développement durable (DD) et les postures au regard de l'EDD de futurs enseignants français et québécois. Le cadre théorique, – construit autour des concepts de questions socialement vives et de pédagogie critique –, ainsi qu'une posture transformatrice-critique, orientent la lecture et l'interprétation des résultats, notamment en soulignant la coexistence de deux approches de l'EDD chez les futurs enseignants : l'une transmissive et l'autre transformatrice-critique. Cela se traduit par des champs de tension se rapportant notamment aux questions de neutralité et de finalités. Le présent article se propose d'illustrer la manière dont ces tensions se manifestent chez les futurs enseignants à partir de résultats issus de douze entretiens semi-directifs. Il apporte ainsi un éclairage approfondi et renouvelé quant aux appuis et obstacles à l'implémentation des questions socialement vives dans les systèmes éducatifs formels.

**M O T S - C L E S**

Éducation transformatrice-critique , Pédagogie critique , Questions Socialement Vives , Postures d'enseignants , Éducation au développement durable, Interdisciplinarité.



**SISYPHUS**

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 5, ISSUE 02,

2017, PP.61-78

# TEACHING SOCIALLY ACUTE QUESTIONS : A TENSION FIELD BETWEEN TRANSMISSIVE EDUCATION AND CRITICAL TRANSFORMATIVE EDUCATION

AGNIESZKA JEZIORSKI

agnieszka.jeziorski@gmail.com | Université de Montpellier, France

## ABSTRACT

This paper proposes to discuss the implementation of socially acute questions into teacher training on the example of education for sustainable development (ESD). We describe a study which aims to identify how future Quebecois and French teachers represent sustainable development and ESD. A theoretical framework built around the concepts of socially acute questions and critical pedagogy together with a critical-transformative posture guide the reading and interpretation of the results, highlighting the emergence of some areas of tension identified among the future teachers interviewed; these reflect the existence of two approaches to ESD: one transmissive and the other critical-transformative. These tensions are related to questions of neutrality and teaching and learning goals. Based on results from twelve semi-structured interviews, this article is to illustrate how these tensions are manifested among the future teachers. It thus provides an in-depth, up-to-date clarification of the factors that support or hinder the teaching of socially acute questions in formal education systems.

## KEY WORDS

Critical-transformative education, Critical pedagogy, Socially Acute Questions, Teachers' postures, Education for sustainable development, Interdisciplinarity.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 5, ISSUE 02,

2017, PP.61-78

# O ENSINO DAS QUESTÕES SOCIALMENTE VIVAS: UM CAMPO DE TENSÃO ENTRE EDUCAÇÃO TRANSMISSIVA E EDUCAÇÃO CRÍTICO- TRANSFORMATIVA

AGNIESZKA JEZIORSKI

agnieszka.jeziorski@gmail.com | Université de Montpellier, França

## RESUMO

Esta contribuição propõe abordar a integração da problemática das questões socialmente vivas na formação de professores a partir do exemplo de uma investigação sobre a educação para um desenvolvimento sustentável (EDS). Baseia-se em dados recolhidos no quadro de uma investigação sobre as representações sociais sobre desenvolvimento durável (DD) e sobre as posturas e o olhar de futuros professores Franceses e do Quebec sobre EDS. O quadro teórico – construído em redor de conceitos sobre questões socialmente vivas e da pedagogia crítica –, assim como uma postura crítico-transformativa, orientam a leitura e a interpretação dos resultados, especialmente enfatizando a coexistência de duas abordagens sobre a EDS nos futuros professores: uma transmissiva e outra crítico-transformativa. Isto traduz-se em campos de tensão reportando-se, nomeadamente, a questões de neutralidade e de objetivos. O presente artigo propõe ilustrar a forma como estas tensões se manifestam nos futuros professores a partir de resultados de doze entrevistas semidiretivas. Pretende também ilustrar de forma aprofundada e renovada os suportes e obstáculos à implementação de questões socialmente controversas em sistemas de educação formal.

## PALAVRAS-CHAVE

Educação crítico-transformativa, Pedagogia crítica, Questões Socialmente Vivas, Atitudes dos professores, Educação para o desenvolvimento sustentável, Interdisciplinaridade.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 5, ISSUE 02,

2017, PP. 61-78

# Enseigner des Questions Socialement Vives : un Champ de Tension Entre l'Éducation Transmissive et l'Éducation Transformatrice- Critique

*Jeziorski Agnieszka*

## INTRODUCTION

Cette contribution propose d'aborder l'intégration de la problématique des questions socialement vives (Legardez & Simonneau, 2011) dans la formation des enseignants à partir de l'exemple d'une recherche sur l'éducation au développement durable (EDD). Plus précisément, l'étude faisant l'objet de cet article vise à dégager des postures de futurs enseignants en France et au Québec au regard de l'EDD et de situer celles-ci dans la grille d'analyse proposée par Jickling et Wals (2008) qui distinguent deux conceptions de cette « éducation à » : l'une transmissive et l'autre transformatrice-critique. Pour cerner les postures des futurs enseignants, nous nous appuyons sur des données recueillies dans le cadre d'une recherche plus large qui avait pour objectif d'identifier les représentations sociales du développement durable (DD) et les postures au regard de l'EDD (Jeziorski, Legardez & Bader, 2015) en utilisant deux outils complémentaires : le questionnaire et l'entretien. Pour les fins de la présente contribution, nous retenons les résultats issus des entretiens. A titre illustratif, nous relevons deux postures caractérisées par des tensions différentes entre l'approche transmissive d'une part et l'approche transformatrice-critique d'autre part.

## CADRE CONCEPTUEL ET GRILLE D'ANALYSE

Il y a une vingtaine d'années Robert Stevenson a identifié des contradictions entre la structure et les intentions de l'école publique d'une part et les objectifs de l'éducation relative à l'environnement (ERE) critique d'autre part. Le chapitre d'ouvrage dans lequel il formule sa thèse du « rethoric-reality gap » a été republié récemment dans une revue scientifique, ce qui témoigne de la persistance de ces contradictions à l'heure actuelle (Stevenson, 2013). Sur le plan institutionnel, l'EDD est souvent proposée comme solution aux limites de l'ERE. Or, on observe des interprétations très différentes des textes onusiens selon les pays, traduisant des pratiques et philosophies sous-jacentes variées (Girault, Zwang & Jeziorski, 2013). L'analyse des écrits scientifiques dans le domaine de l'EDD montre que cette dernière peut être située entre deux pôles : celui d'une éducation positiviste-utilitariste et celui d'une éducation socioconstructiviste critique (Barth &



Michelsen, 2012 ; Girault & Sauvé, 2008 ; Simonneaux & Tutiaux-Guillon, 2012). D'un côté, l'EDD est instrumentalisée afin de répondre à certaines finalités politiques. Il s'agit d'une perspective éducative positiviste. Celle-ci est par ailleurs souvent attachée à une posture utilitariste. « Dans ce cas, le savoir prend son sens par les actions qu'il permet de réaliser ; la dimension opérationnelle est primordiale ; la valeur des savoirs repose sur le pouvoir d'agir sur le réel » (ibid., p. 6). D'un autre côté, l'éducation est considérée comme une construction sociale chargée de valeurs, du poids de l'histoire et de modèles de relations de pouvoir. La visée éducative consiste ici à privilégier la formation des citoyens et la pensée critique. Cette posture est souvent proposée dans le cadre des QSV (Legardez & Simonneaux, 2011). Ces deux pôles sont des extrémités entre lesquelles différentes configurations éducatives sont possibles.

Dans le même sens, Jickling et Wals (2008, 2013) proposent un modèle permettant de situer des approches éducatives en éducation au développement durable entre deux pôles : celui de l'éducation transmissive et celui de l'éducation transformatrice-critique. Selon ces auteurs, la posture face à l'EDD que prennent les praticiens et théoriciens dépend de leurs conceptions de l'éducation et des personnes éduquées. L'éducation transmissive vise à transmettre de façon unilatérale des idées définies par un nombre réduit d'experts externes. Dans la perspective d'efficacité et de reproduction sociale, les citoyens sont éduqués au conformisme, autrement dit à accepter leur rôle dans la société du travail. Ils prennent leur place dans des structures hiérarchisées et autoritaires. A l'opposé se trouve l'éducation transformatrice-critique selon laquelle le savoir est co-construit dans un contexte donné. L'objectif est ici d'éduquer des citoyens critiques étant capables de questionner le monde actuel et de créer leur propre monde. L'apprenant est ainsi considéré comme un participant actif de la société, engagé vers des changements sociétaux. Pour illustrer les différentes manières de s'engager dans l'EDD en fonction de la représentation de l'éducation d'une part et du citoyen éduqué d'autre part, ces auteurs proposent le schéma ci-dessous (Figure 1).

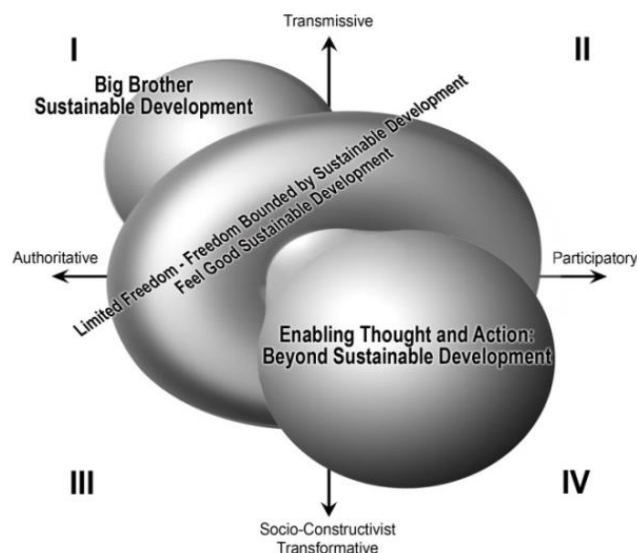


Figure 1. Positioning sustainable development in education within two force fields (Jickling & Wals, 2008).



L'axe vertical représente les conceptions de l'éducation et l'axe horizontal celles des personnes éduquées. Faisant référence à la métaphore orwelienne de l'État - Big Brother, toujours présent et tout-puissant, Jickling et Wals (2008, 2013) critiquent l'approche de l'éducation transmissive au conformisme (Quadrant 1) en proposant le terme « Big-Brother sustainable development ». Dans cette optique, l'éducation sert d'instrument pour réaliser le projet du développement durable, développé et déclaré par les « autorités » comme le « bon » chemin à suivre. Même si les quadrants 2 et 3 se différencient par rapport à certaines caractéristiques, on y trouve finalement des traits communs. Le deuxième quadrant contient des approches participatives, mais celles-ci restent enfermées dans un certain espace idéologique (celui du développement durable) et tendent donc vers une éducation transmissive. Dans le troisième quadrant, les approches transformatrices sont modérées par des méthodes d'enseignement autoritaires. Dans la mesure où les approches participatives et transformatives incluent les possibilités d'élargir l'espace de l'éducation au développement durable, les tendances transmissives et conformistes limitent ces possibilités. Ainsi, selon Jickling et Wals (2008, 2013), ces deux quadrants proposent en quelque sorte la posture de « feel good sustainable development », dans le sens où les apprenants ont l'impression de pouvoir agir librement, mais en réalité, ce sont les autorités qui gardent le contrôle. Dans cette optique, cette posture peut être aussi qualifiée de « liberté limitée par le développement durable » (« freedom bounded by sustainable development »). Enfin, les approches éducatives situées dans le quatrième quadrant permettent de développer les capacités d'action allant au-delà du développement durable. Ici, la liberté n'est pas limitée. Les approches participatives et critiques sont employées dans le but de former des citoyens capables de faire leurs propres choix.

Dans cet article, nous souhaitons situer les postures de futurs enseignants du secondaire dans le schéma proposé par Jickling et Wals (2008) et de discuter les résultats en termes d'appuis et obstacles à une EDD transformatrice-critique, posture que nous adoptons dans le cadre de la présente recherche. Pour préciser les caractéristiques de cette posture nous nous appuyons sur le courant de la didactique des questions socialement vives (QSV) (Simonneaux & Legardez, 2010) et sur des principes de pédagogie critique s'inspirant notamment des écrits de Giroux (1983) et de McLaren (2007). La notion de développement durable faisant toujours l'objet d'une multitude de définitions et d'une vive controverse (Gough, 2013), son traitement didactique sous l'angle de l'enseignement des QSV requiert ainsi une mise en débat, l'intégration des doutes et de la pluralité des interprétations. La pédagogie critique renforce ce positionnement, visant notamment à munir les élèves des capacités à questionner la réalité et ce dans un but de transformation sociale collective. Dans cette optique, l'éducation devrait engager les apprenants dans la prise de conscience des enjeux de pouvoir et des influences idéologiques qui orientent nos manières de voir le monde et notre rapport à l'environnement (Bader & Sauvé, 2011). Selon Giroux (1983), l'éducation ne doit donc pas transmettre des savoirs et des idées prédéfinies, sous prétexte d'être un espace neutre distribuant des savoirs vrais et validés. Elle doit plutôt être le reflet de notre société (sans la légitimer automatiquement) en tant que lieu de contradiction et de diversité, des cultures et des positionnements distincts, mais dans un esprit du dialogue et de compréhension mutuelle. Accorder à l'école et à l'université une autonomie relative, les voir comme des lieux de contradiction, de négociation et de résistance et non simplement de reproduction des relations dominantes, permet de

garder l'espoir d'un changement social et d'éduquer les citoyens dans cette vision transformatrice et non-fataliste, – qui semble particulièrement important dans une société marquée par de nombreuses crises. Dans cette perspective critique, cette recherche n'a pas pour objectif de contribuer à la formation des enseignants à l'éducation a priori « pour » le développement durable, mais à la formation des enseignants « à propos » du phénomène « développement durable », cela « en adoptant le recul critique nécessaire pour remettre en perspective le sens, les fondements et les visées de ce projet planétaire » (Sauvé, 2006, p. 9).

Ainsi, il s'avère pertinent en premier lieu d'interroger les futurs enseignants sur leurs manières de voir l'éducation au développement durable dans leur futur métier afin d'en tenir compte dans les situations de formation. Dans ce qui suit, nous présentons le dispositif méthodologique mis en place pour étudier les postures de futurs enseignants au regard de l'EDD.

## METHODOLOGIE : POPULATION, OUTILS DE RECUEIL ET D'ANALYSE DE DONNEES

Nous avons privilégié une approche qualitative exploratoire pour documenter les postures de futurs enseignants au regard de l'EDD. L'échantillon de départ comporte 223 futurs enseignants ayant participé à une recherche plus large. D'abord, ils ont répondu à un questionnaire. Par la suite, 12 enseignants ont participé à des entretiens semi-directifs. Il s'agit des étudiants québécois en deuxième et troisième année 1) du baccalauréat en enseignement secondaire (BES) – sciences et technologie et 2) d'étudiants du BES – univers social, ainsi que des étudiants français en Master 1 et en Master 2 préparant les concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) de sciences de la vie et de la Terre et d'histoire-géographie. Ces étudiants suivent une formation initiale universitaire. Dans ce cadre, ils participent à des cours théoriques et pratiques sur les disciplines qu'ils auront à enseigner aux élèves et sur les questions de didactique et de pédagogie. Dans les deux contextes nationaux, il s'agit des disciplines les plus touchées par la mise en place de l'EDD, même si les degrés d'implémentation sont différents (Jeziorski, 2013). Pour les fins de cette contribution, les résultats issus des entretiens ont été retenus. Les 12 entretiens ont été enregistrés et retranscrits intégralement.

Dans un premier temps, les données issues des entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique de contenu (Bardin, 1977) permettant de mettre en évidence des éléments dominants chez l'ensemble des 12 futurs enseignants interrogés. Il ne s'agit pas ici de faire une analyse comparative au regard des quatre groupes de futurs enseignants, mais plutôt de dégager l'éventail de possibles positionnements face aux différents enjeux socio-didactiques afin de les analyser par la suite en termes d'appuis et d'obstacles à une EDD transformatrice-critique sous l'angle des QSV. Lors de l'entretien les futurs enseignants ont été invités à s'exprimer sur le thème « développement durable » d'une part et sur le thème « éducation au développement durable » d'autre part. Nous présenterons ici les résultats en lien avec le second thème. Lors de l'étape de thématisation du corpus, les données ont été classées selon plusieurs sous-thèmes



définis dans le canevas d'entretien. A titre illustratif, nous présentons les résultats en lien avec trois sous-thèmes : finalités de l'EDD, difficultés liées à l'EDD et enseignement des controverses. Pour chacun des sous-thèmes, plusieurs catégories émergent de l'analyse thématique.

Dans un deuxième temps, nous avons réalisé une étude verticale des entretiens afin de cerner les postures des futurs enseignants sur le plan individuel. Pour cela, nous avons procédé à un second examen de chaque entretien dans le but d'identifier la coexistence des catégories ayant émergées lors de l'analyse transversale au niveau individuel et de documenter l'articulation entre ces différentes catégories.

## ANALYSE ET DISCUSSION DES PRINCIPAUX RESULTATS

### RESULTATS ISSUS DE L'ANALYSE THEMATIQUE TRANSVERSALE

D'abord, nous présentons les principaux résultats issus de l'analyse thématique transversale. Plus précisément, nous documentons la manière dont les futurs enseignants interrogés décrivent les finalités de l'EDD, les difficultés liées à l'EDD et l'enseignement des controverses associé au DD.

#### *Finalités de l'EDD*

Le sous-thème finalités de l'EDD est abordé par des futurs enseignants de manière importante. En effet, il a fait l'objet de leurs discours dans 52 énoncés au total, regroupés dans cinq catégories ayant émergées lors de l'analyse.

*Faire comprendre* – La catégorie « faire comprendre » renvoie à une approche transmissive de l'éducation. C'est l'explication et la transmission des connaissances prédéterminées, souvent dans le but de favoriser l'action dans un sens prédéterminé (celui du DD), qui est mise de l'avant. Cette finalité de l'EDD est considérée comme importante par la majorité des futurs enseignants. 9 personnes s'expriment à 15 reprises à ce sujet. Voici un extrait d'entretien à ce propos :

Dans le fond, c'est transmettre nos connaissances. Puis, comme ça, de génération en génération, ils vont savoir qu'il faut se soucier de l'environnement dans lequel on est, mais il faut se soucier aussi de l'économie. (...) Je pense que c'est plus ça, c'est transmettre nos savoirs d'une génération à l'autre.





*Faire agir* – Il s’agit, dans cette catégorie, des idées renvoyant à une approche comportementaliste et autoritaire de l’EDD, déjà mentionnée dans la catégorie précédente. Dans ce sens, l’EDD aurait pour finalité de changer les comportements des élèves dans le sens du développement durable. 7 futurs enseignants mentionnent cette idée à 15 reprises. Elle semble donc être importante. Voici un exemple : “Et la finalité (de l’EDD), c’est de changer les modes de consommation, le comportement de consommation, et aussi le comportement social”

*Faire réfléchir et développer l’esprit critique* – La moitié des futurs enseignants interrogés (10 énoncés) pensent cependant que la finalité de l’EDD serait de faire réfléchir les élèves et de développer leur esprit critique afin de pouvoir prendre des décisions citoyennes éclairées. Voici un extrait qui illustrent bien cette façon de voir l’EDD :

Je crois que l’éducation à la citoyenneté – ça va ensemble avec l’EDD – prépare le citoyen à évoluer et à participer dans la société où il est présent ou où il sera présent, car il est mobile dans l’espace. Oui, c’est ça, c’est de préparer le citoyen à faire les bons choix, pas les choix qui sont nécessairement dictés par la personne qui est en face de lui, donc l’enseignant. Il faut lui donner les outils pour qu’il développe l’esprit critique. Voilà, donc de le doter de l’esprit critique pour qu’il fasse ses choix et en espérant que ce soient des bons choix.

*Faire prendre conscience* – Une autre catégorie se réfère à l’idée de faire prendre conscience aux élèves de l’importance du développement durable de manière générale et de l’impact de l’homme sur l’environnement en particulier. 5 futurs enseignants citent cette finalité de l’EDD à 7 reprises. L’exemple suivant illustre cette idée :

Que les citoyens sont plus responsables, qu’ils sont plus conscients de c’est quoi le développement durable. Puis les défis qui attendent le développement. C’est vraiment de faire comprendre aux élèves, c’est une compréhension profonde, qu’ils comprennent l’importance.

*Montrer* – La catégorie renvoyant à la finalité consistant à montrer – la plupart de temps - la nécessité d’un développement durable, et par conséquent la nécessité d’agir dans ce sens, est proche de celle de faire comprendre et de faire prendre conscience et comprend souvent ces deux dernières finalités. Elle s’inscrit également dans une approche transmissive et parfois utilitariste. Elle n’explicite pas un travail d’appropriation des apprentissages par l’élève. L’expression montrer met en effet l’accent sur le rôle actif de l’enseignant en négligeant l’activité de l’élève. En tous cas, cette dernière n’est pas explicitée. 5 futurs enseignants s’expriment dans ce sens. Voici un exemple : “Puis, venir donner aux élèves des exemples de ce qu’ils pourraient faire pour améliorer le développement durable.”



## *Difficultés liées à l'EDD*

De nombreuses difficultés seraient liées à l'EDD selon les futurs enseignants interrogés. Celles-ci ont été regroupées en 8 catégories évoquées par un nombre de sujets plus ou moins important. 49 énoncés sont en lien avec ce sous-thème. Parmi les difficultés les plus importantes figurent le manque de temps, le manque d'une définition claire et unique du développement durable et les difficultés liées à la mise en place d'actions éducatives tenant compte de l'interdisciplinarité et de la complexité du développement durable. Considérant l'interdisciplinarité comme une caractéristique d'éducation transformatrice-critique sous l'angle des QSV, il nous semble pertinent de préciser les difficultés mentionnées par les personnes interrogées à ce propos.

*Difficulté liée à l'interdisciplinarité et à la complexité du DD* – De manière générale, les futurs enseignants reconnaissent la complexité et le caractère interdisciplinaire du développement durable, mais la conception d'une action interdisciplinaire en EDD leur semble difficile. 5 enseignants mentionnent cette difficulté à 14 reprises.

La présente recherche pointe en effet de manière fine les difficultés épistémologiques en termes de rapports aux savoirs pour mettre en place ce type d'activités. Outre l'obstacle pratique (manque de temps, problèmes de coordination avec les enseignants d'autres disciplines que la sienne), trois principaux obstacles à l'interdisciplinarité émergent dans les entretiens. Nous les illustrons ici par les extraits d'entretiens de trois futurs enseignants selon lesquels le développement durable est un objet complexe et nécessite une approche interdisciplinaire. Premièrement, pour une future enseignante québécoise de science et technologie, la spécialisation dans les disciplines que l'on veut croiser serait une condition à l'interdisciplinarité :

Mais vu que malheureusement c'est un prof qui donne chaque matière, c'est très difficile pour le prof de commencer à aller chercher, tu sais il va se promener dans la cours des voisins quand il commence à donner des notions politiques, des notions sociales, alors que c'est juste un prof des sciences. Ou au contraire, le prof d'histoire qui aimerait enseigner le développement durable, il ne se sent peut être pas à l'aise avec les notions scientifiques ...On ne peut pas être pro dans les trois facettes.

Un deuxième obstacle concerne l'association épistémologique perçue par les futurs enseignants. En ce sens, certains savoirs disciplinaires seront mieux adaptés que d'autres pour expliquer certains phénomènes, comme l'explique ce futur étudiant québécois en science et technologie :

...environnement c'est en sciences qu'on va en apprendre davantage. C'est comme ça que je le vois... l'économie...tu vas apprendre dans un autre cours, le social aussi... Si je commencerais à approfondir en économie, puis dans la politique, ben je dévierais de mon sujet qui est la science.



Enfin, le troisième obstacle consisterait en manque d'une définition unique et stabilisée, voire « purement scientifique » du développement durable. Une définition commune partagée par tous les membres enseignants d'une équipe pluridisciplinaire, apparemment nécessaire pour s'engager dans une action interdisciplinaire, semble difficile comme en témoigne l'extrait d'entretien avec un futur enseignant français d'histoire-géographie : "Monter un projet interdisciplinaire sur un thème comme le développement durable, je vais me répéter, mais il va falloir se caler avec le prof de SVT pour avoir la même définition".

### *Enseignement des controverses*

*Nécessité de montrer différents points de vue* – Tout d'abord, la majorité des futurs enseignants interrogés (9 sujets, 13 énoncés) pensent qu'il est important de montrer aux élèves différents points de vue concernant le développement durable pour qu'ils se fassent leur propre opinion. Un tel raisonnement rejoint ainsi une approche transformatrice-critique de l'EDD :

Moi, je trouve ça pertinent de le dire que c'est controversé et de dire pourquoi c'est controversé, et c'est quoi le pour, c'est quoi le contre de tout ça. Je trouve ça super bien, parce que il faut faire apprendre aux élèves que dans la vie ne pas tout est comme ça. Il y a plusieurs aspects qui sont importants sur une chose, dont sur le développement durable, il y a plusieurs aspects.

*Risque de prendre position, nécessité de garder une posture neutre* – Cependnat, 7 des 12 futurs enseignants soulignent que dans le cadre de l'EDD, le risque de prendre position au regard de l'objet de l'enseignement est grand. Or : "l'enseignant est supposé d'être neutre."

*Obligation de suivre le programme politique et scolaire* – Malgré l'importance d'enseigner les controverses exprimées par la majorité des 12 futurs enseignants, la moitié de ceux-ci (13 énoncés) mentionne l'obligation de suivre le programme politique et scolaire, considérant ainsi le développement durable comme une prescription, alors qu'il pourrait être envisagé comme une proposition. C'est ainsi qu'on observe une tension entre le souci de tendre vers l'objectivité et de développer l'esprit critique des élèves d'une part et d'enseigner dans le sens du développement durable, – c'est-à-dire de transmettre des idées préconçues –, d'autre part. Voici un extrait qui illustre bien ce raisonnement paradoxal :



Et je pense qu'en géographie, on ne nous le permettrait pas, je ne pense pas qu'on nous le permettrait vraiment, un bon fonctionnaire éthique et responsable de remettre en cause une notion clé du programme. Après, je fais la part des choses entre mes convictions et ce que je peux penser du développement durable. J'ai un discours un peu plus officiel qu'il faut quand même que je tienne dans mes cours.

L'analyse thématique transversale des résultats issus des parties des entretiens centrées sur le thème de l'éducation au développement durable montre que cette « éducation à », telle qu'elle est envisagée par les futurs enseignants interrogés, peut prendre forme d'une éducation transmissive et/ou transformatrice-critique. En effet, alors que les catégories associées aux finalités de l'EDD faire comprendre, faire agir, faire prendre conscience, montrer renvoient à une approche transmissive de l'EDD, faire réfléchir et développer l'esprit critique est caractéristique de la perspective transformatrice-critique. Dans cette optique, les douze futurs enseignants des quatre sous-groupes mentionnent majoritairement la posture transmissive en lien avec l'EDD (42 de 52 énoncés). Toutes ces finalités (faire comprendre, faire agir, faire prendre conscience et montrer) ne sont pas en soi des indicateurs d'une éducation exclusivement transmissive. Faire comprendre le fonctionnement planétaire et faire prendre conscience des enjeux environnementaux et sociaux, par exemple, est en effet très louable et nécessaire afin de pouvoir prendre des décisions éclairées. Or, le relativement faible recul critique face à l'injonction du développement durable dans les propos des futurs enseignants indique tout de même une forte tendance vers une approche transmissive. La finalité de l'EDD consistant à faire réfléchir les élèves et de développer leur esprit critique afin qu'ils puissent prendre des décisions citoyennes de manière argumentée, est évoquée par six futurs enseignants à dix reprises. Même si cette approche critique-transformatrice est mentionnée de manière minoritaire, il est notable qu'elle cohabite toujours avec les autres catégories renvoyant à l'approche transmissive. Il semble ainsi y avoir une tension entre l'approche transmissive de l'EDD d'une part et l'approche transformatrice-critique d'autre part dans les propos des futurs enseignants interrogés. L'analyse des résultats issus des entretiens concernant le sous-thème "enseigner les controverses" permet d'affiner ce propos. Quand on demande aux futurs enseignants s'ils envisagent d'enseigner les controverses liées au développement durable, il apparaît une tension dans les réponses entre la nécessité de montrer aux élèves différents points de vue concernant le développement durable pour que les élèves se fassent leur propre opinion (un tel raisonnement rejoint ainsi une approche transformatrice-critique de l'EDD) d'une part, et l'obligation de suivre le programme politique et scolaire, d'autre part.

#### L'ANALYSE VERTICALE (INTRA-INDIVIDUELLE) : FOCUS SUR DEUX TENSIONS

L'analyse intra-individuelle des données issues des entretiens a permis de renforcer et d'affiner l'hypothèse de la coexistence de la posture transmissive d'une part et transformatrice-critique d'autre part, repérée lors de l'analyse transversale des



entretiens. Celle-ci s'exprime chez les futurs enseignants sous forme de tensions qui les empêchent finalement de s'engager dans une EDD comme ils le souhaitent. Dans ce qui suit, nous proposons d'illustrer deux champs de tensions intra-individuelles se rapportant aux questions d'enseignement de controverses et de finalités et de les situer dans le schéma proposées par Jickling et Wals (2008).

*Enseignement des controverses : neutralité, posture critique ou partialité tacite sous prétexte de neutralité*

L'exemple d'un futur enseignant québécois en univers social illustre la tension entre l'existence d'une posture critique au regard de la notion du développement durable d'une part et la nécessité de garder une posture neutre face aux élèves d'autre part. En effet, cet étudiant a un regard critique sur la proposition du modèle sociétal "développement durable" :

...j'ai la difficulté avec certains points comme je l'ai dit, à les accepter. Personnellement, si je penserai juste à moi, je ne l'accepterai pas, parce que, comment dire, je trouve que ça ne sert pas tant que ça. On ne se rend pas compte directement des efforts qu'on fait. On ne se rend pas compte des conséquences tout de suite de nos actes... je suis contre le fait qu'on m'impose ces mesures-là, parce que je ne les trouve pas adaptées à, je trouve qu'elles contreviennent à ma liberté personnelle.

Cependant selon cet étudiant, son point de vue n'a pas de place en classe, car :

...un des principaux risques de cette éducation-là [EDD] est que je teinte mon éducation... Je n'ai pas le droit. Dans mes cours, on apprend, dans mes stages on ne peut pas teinter. Ça n'apporte rien aux élèves de donner mon point de vue.

Le même étudiant poursuit en soulignant l'obligation de suivre le programme politique et scolaire, considérant ainsi le développement durable comme une prescription :

Oui, le ministère de l'éducation a quand même mis en place un programme que je dois suivre. Si je ne le suis pas, je contreviendrai à mes devoirs professionnels... Ben c'est sûr qu'en tant qu'enseignant je n'aurai pas le choix d'inculquer cette philosophie là parce que c'est là où la société a voulu s'en aller.



Enfin, en tant que futur enseignant, il finit par prendre une posture fataliste : « Je crois qu'on n'a pas le choix de l'accepter [le développement durable] ».

Le développement durable comme objet est donc ici considéré comme une construction sociale, créée par la société et critiquable en soi. Cette posture peut être un appui à une éducation transformatrice-critique. Cependant la nécessité de garder une posture neutre et l'obligation de suivre le programme constituent des obstacles à ce type d'éducation. D'autant plus que la revendication de neutralité semble être en contradiction avec la nature même de la notion de « développement durable » qui n'est pas neutre, et avec l'obligation de suivre le programme scolaire. Envisagé sous l'angle de la pédagogie critique, le programme scolaire est une construction sociale (et donc aussi politique) -, et est en effet loin d'être neutre. On observe donc un effet pervers de ce souci de neutralité des futurs enseignants dans la mesure où le suivi inconditionnel du programme scolaire - sous prétexte de neutralité -, doit être considéré plutôt comme un acte politique et une prise de position plus ou moins inconsciente, d'autant plus que l'acte d'enseignement est influencé par les représentations sociales des enseignants véhiculant un certain système de valeurs qui ne sont pas neutres non plus (Jeziorski, 2013). En référence à la typologie de postures face à l'enseignement des controverses proposée par Kelly (1986), l'impartialité apparemment neutre (ibid.) prend ainsi forme de ce qu'on pourrait appeler une partialité tacite, probablement inconsciente, sous prétexte de neutralité.

Nous proposons de situer cette tension entre la posture de partialité tacite sous prétexte de neutralité et l'existence d'une posture critique face au DD dans le troisième quadrant du schéma de Jickling et Wals. Alors que la première posture peut être considérée comme un indicateur d'une éducation au conformisme, la deuxième pourrait permettre de tendre vers une éducation transformatrice-critique. En effet, une prise de position au regard d'une culture dominante (McLaren, 2007) paraît être une nécessité préalable à une transformation sociétale.

### *Finalités de l'EDD : entre faire adhérer au DD et faire réfléchir*

La deuxième tension intra-individuelle concerne les finalités de l'EDD. Dans ce qui suit, celle-ci sera illustrée par l'exemple d'une future enseignante française de SVT. Pour elle, l'EDD aurait d'un côté pour objectif de faire agir les élèves dans le sens du DD, de faire comprendre la nécessité du DD et de faire prendre conscience de son importance :

Après, je pense à ça, amener les enfants ramasser les déchets sur la plage. Quand ils sont petits, ils vont comprendre, qu'il ne faut pas jeter, parce que c'est sale, parce que ça pollue, même si pour eux, polluer ça va être très vague. Mais on peut aussi leur dire que les sacs plastiques dans la mer, les petits aiment beaucoup ça, ça va être mauvais pour les tortues. Donc, rien que ça, pour moi, ça fait partie du développement durable.



D'un autre côté, la même future enseignante pense qu'en EDD, il s'agit de faire réfléchir les élèves et de leur permettre de faire leurs propres choix qui ne sont pas dictés par l'enseignant :

Et c'est les faire réfléchir, leur donner peut-être un peu plus d'outils pour qu'ils prennent un peu moins pour acquis certaines choses, certains biens matériels, mettre peut-être un peu plus en question, est-ce que j'ai vraiment besoin de ça ? Est-ce que je vais plutôt choisir tel produit ou tel autre ? Voilà, qu'ils aient la réflexion, les outils pour se poser des questions et donc avoir à ce moment-là une implication un peu plus active...

Cette liberté de choix reste cependant limitée, car pour cette étudiante, la réflexion devrait permettre "une implication un peu plus active dans le développement durable".

A l'instar de la première tension, nous proposons de situer cette deuxième dans le troisième quadrant. « Faire réfléchir et donner des outils afin de faire ses propres choix » correspondrait ainsi à un objectif d'apprentissage allant dans le sens de l'approche transformatrice relevant du socioconstructivisme. Dans une perspective de formation des enseignants, il serait important de se servir de ce positionnement comme appui à une EDD critique en travaillant avec les futurs enseignants sur les compétences nécessaires permettant la mise en situation. Par contre, « faire adhérer les élèves à l'idée du développement durable », correspondrait à l'objectif d'une éducation visant à se conformer aux normes et aux valeurs imposées. La nécessité de recycler, d'économiser l'énergie, de réduire la consommation sont ainsi considérées comme des comportements indispensables et par conséquent indiscutables alors qu'ils pourraient être soumis au débat. Le manque de problématisation en EDD (et en ERE) et le recours à une éducation par « petits gestes verts » ont été observés dans d'autres recherches menées dans différents pays, par exemple avec des enseignants italiens (Floro, 2011), français (Pommier & Boyer, 2005) ou encore avec des enseignants en formation au Royaume-Uni (Summers et al, 2004, 2005). Or, comme le soulignent Tan et Pedretti (2010) dans leur étude avec des enseignants canadiens d'Ontario, il semble que cette posture transmissive relève davantage de l'endoctrinement que de l'éducation. Se référant à Green (1964), ces auteurs précisent que l'endoctrinement est un processus de changement de croyances et d'idées des individus sans faire le détour par le processus de réflexion rationnelle avant l'adhésion.

## CONCLUSION

La présente étude a montré que les futurs enseignants interrogés prennent une posture face à l'EDD qui oscille véritablement entre l'approche transmissive d'un côté et transformatrice-critique d'un autre côté. La mise en lumière des postures et tensions en EDD permet de formuler l'hypothèse de l'existence de la posture « de liberté limitée » chez les sujets interrogés (Jickling & Wals, 2008, 2013). L'importance des activités



réflexives et interdisciplinaires autour du développement durable et l'emploi des débats sont exprimés, mais leur réalisation semble se heurter au paradigme positiviste de l'école, encore dominant. De plus, alors que l'approche transformatrice-critique devrait laisser la liberté aux apprenants de faire leurs propres choix quant à la perception et construction de la société, la plupart de temps cette liberté est délimitée par la transmission de l'idée du développement durable tel qu'il est perçu par les futurs enseignants et par des valeurs sous-jacentes. Il semble qu'à l'heure actuelle l'EDD se heurte à des difficultés majeures, dont une grande partie a déjà été repérée dans le cas de l'ERE (Grunenwald, 2004).

## REFERENCES

- FLORO, M. (2011). Développement durable et questions socialement vives. Une approche territorialisée du discours enseignant. In A. LEGARDEZ & L. SIMONNEAUX (Dir.), *Développement durable et autres questions d'actualité. Les Questions Socialement Vives dans l'enseignement et la formation* (pp. 163-180). Dijon: Educagri Editions.
- GIRAULT, Y., & SAUVE, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. *Croisements, enjeux et mouvances, Aster*, 46, 7-30. Retrieved from: [http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/20028/ASTER\\_2008\\_46\\_7.pdf?sequence=1](http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/20028/ASTER_2008_46_7.pdf?sequence=1)
- GIROUX, H. (1983). *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*. London: Bergin & Garvey Publishers.
- GOUGH, A. (2013). The Emergence of Environmental Education Research. A « History » of the Field. In B. STEVENSON, M. BRODY, J. DILLON, J. & A. E. J WALS (Eds.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 13-22). New York : Routledge.
- GREEN, T.F. (1964). A topology of the teaching concept. *Studies in Philosophy of and Education*, 3(4), 284-319.
- GRUNEWALD, D. (2004). A Foucauldian analysis of environmental education: Toward the socioecological challenge of the Earth Charter. *Curriculum Inquiry*, 34(1), 71-107,
- JEZIORSKI, A. (2013). Analyse des spécificités contextuelles du développement durable dans les représentations sociales de futurs enseignants québécois et français de sciences de la nature et de sciences sociales. *Penser l'éducation, Hors-série*, 347-364.
- JEZIORSKI, A., LEGARDEZ, A., & BADER, B. (2015). Les postures de futurs enseignants québécois et français au regard de l'éducation au développement durable. *Actes*





du colloque international « Les 'éducations à' : Un (des) levier(s) de transformation du système éducatif », 17-19.11.2014, Rouen. Retrieved from: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403v1>

- JICKLING, B., & WALS, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *J. Curriculum Studies*, 40(1), 1–21.
- JICKLING, B. & WALS, A. E. J. (2013). Probing Normative Research in Environmental Education. Ideas about Education and Ethics. In R.B. STEVENSON, M. BRODY, J. DILLON & A. E. J. WALS (Eds.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 74-86). New York: Routledge Publishers.
- KELLY, T. (1986). Discussing controversial issues: four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, 14, 113-138.
- LEGARDEZ, A., & SIMONNEAUX, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri Editions.
- MCLAREN, P. (2007). Critical Pedagogy: A look at the Major Concepts. In A. DARDER, M. P. BALTODANO & R. D. TORRES (Eds), *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 61-83). 2<sup>e</sup> Edition. New York and London: Routledge.
- POMMIER, M., & BOYER, R. (2005). *La généralisation de l'Éducation à l'Environnement pour un Développement Durable (EEDD) vue par des enseignants du secondaire*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP). Retrieved from [http://acces.inrp.fr/ac ... 0a108b70ad1b9f4cabd0b5f](http://acces.inrp.fr/ac...0a108b70ad1b9f4cabd0b5f).
- SAUVE, L. (2013). Au cœur des questions socio-écologiques : des savoirs à construire, des compétences à développer. *Education Relative à l'Environnement - Regards, Recherches, Réflexions*, 11, 19-40.
- SIMONNEAUX, J., & LEGARDEZ, A. (2010). The Epistemological and Didactical Challenges Involved in Teaching Socially Acute Questions. The Example of Globalization. *Journal of social science education*, 4, 24-35.
- SIMONNEAUX, J., & TUTIAUX-GUILLON, N. (2012, septembre). Analyse comparative d'une même question socialement vive dans les sciences humaines et sociales au lycée en France. 1<sup>ère</sup> Conférence AIRDHSS, Histoire et Sciences Sociales enseignées : réalisations et perspectives, 3-5 septembre 2012, Sapienza Università di Roma.
- STEVENSON, R. B. (2013). Researching Tensions and Pretensions in Environmental/Sustainability Education Policies. From Critical to Civically Engaged Policy Scholarship. In R. B. STEVENSON, M. BRODY, J. DILLON & A. E. J. WALS (Eds.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 147-155). New York: Routledge Publishers.
- SUMMERS, M., CHILDS, A., & CORNEY, G. (2005). Education for sustainable development in initial teacher training: issues for interdisciplinary collaboration. *Environmental Education Research*, 11(5), 623-647.



- SUMMERS, M., CORNEY, G., & CHILDS, A. (2004). Students teachers' conceptions of sustainable development: the starting- points of geographers and scientists. *Educational Research*, 46(2), 163-182.
- TAN, P., & PEDRETTI, E. (2010). Negotiating the Complexities of Environmental Education: A study of Ontario Teachers. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 10(1), 61-78.
- WALS, A. E. J. (2010). Mirroring, Gestaltswitching and Transformative Social Learning: stepping stones for developing sustainability competence. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 380-390.

\*

**Received:** April 6, 2017

**Final version received:** June 21, 2017

**Published online:** June 30, 2017

