

FORMER DES ACTEURS DE CHANGEMENT À L'UNIVERSITÉ :
REPÈRES THÉORIQUES ET PRATIQUES D'UNE ÉDUCATION POUR LE CHANGEMENT
DANS LE CONTEXTE D'UNE TRANSITION ÉCOSOCIÉTALE

Par
Mélanie Champoux

Essai présenté au Centre universitaire de formation en environnement et développement durable en vue
de l'obtention du grade de maîtrise en environnement (M. Env.)

Sous la direction de Carine Villemagne

MAITRISE EN ENVIRONNEMENT
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Février 2021

SOMMAIRE

Mots-clés : pédagogie critique, éducation supérieure, crise socioécologique, éducation relative à l'environnement, éducation à la démocratie et à la citoyenneté, innovation sociale, acteur de changement.

Le monde de l'éducation supérieure est aujourd'hui interpellé de manière aiguë par l'exacerbation de la gravité et de l'urgence des problématiques socioécologiques. Dans le même temps, l'on observe une absence de repères et de certitudes qui sont caractéristiques de la postmodernité. C'est dans ce contexte sociétal anxigène que nous constatons qu'un nombre grandissant de programmes universitaires professionnalisants proposent de former des acteurs de changement. Ces programmes échouent toutefois à inscrire leurs propositions éducatives au sein d'un répertoire de théories pertinentes et cohérentes entre elles. Si de telles formations doivent accompagner des personnes à s'engager de manière critique et créative dans la transformation des réalités sociétales non désirables, et ce, afin de coconstruire ensemble les conditions de réalisation d'une transition écosociétale, il apparaît essentiel de réfléchir à certaines questions centrales telles que : que signifie être un acteur de changement? Pour qui et pour quoi former des acteurs de changement? Dans quels buts? Au nom de quelles valeurs et de quels principes? Comment y arriver?

L'objectif général de cet essai consiste à proposer des repères théoriques et pratiques pour penser et mettre en œuvre des formations d'acteurs de changement en milieu universitaire dans le contexte d'une transition écosociétale. Pour y arriver, la méthodologie de l'anasynthèse est déployée à travers un volet théorique et un volet empirique qui s'enrichissent de manière dialectique. Ce processus rigoureux permet de formuler une proposition éducative modélisée selon les dimensions constitutives d'une théorie en éducation.

En synthèse, former des acteurs de changement exige de prendre un pas de recul afin de redéfinir notre vision de l'éducation en l'envisageant comme une force qui permet de transformer les réalités injustes grâce à l'éducation de sujet-acteurs autonomes, conscients, critiques et engagés dans une *praxis* sociale qui les transforme en même temps qu'elle transforme le monde. Il devient alors nécessaire de renoncer à une vision de l'éducation dont la mission serait celle d'adapter des individus-objets à des réalités extérieures inexorables. La compréhension critique du monde exige le développement d'une pensée complexe qui aborde de manière holistique les problématiques socioécologiques. Les étudiants et les enseignants doivent s'engager dans une relation mutuelle de création et de re-création du monde. Cela exige de l'enseignant qu'il comprenne que tout acte éducatif est politique par essence et que la *praxis* éducative exige de lui une posture engagée. Les problématiques socioécologiques sont mises au centre de la situation éducative de manière transdisciplinaire et les coapprenants s'engagent à les étudier de manière dialogique en les éclairant par une pluralité de perspectives. Les savoirs d'expérience et la subjectivité sont reconnus et mobilisés. Il n'y a plus de fossé entre la théorie et la pratique. Confiance, foi, humilité, liberté, criticité, émancipation, dialogue, espérance active, résistance, lutte, imagination et créativité sont des mots de Paulo Freire qui doivent guider notre *praxis* éducative et sociale dans le contexte d'une transition écosociétale.

« Parfois on regarde les choses
telles qu'elles sont en se
demandant pourquoi.
Parfois, on les regarde telles
qu'elles pourraient être en se
disant pourquoi pas. »

Gaëtan Roussel

REMERCIEMENTS

Cet essai constitue l'aboutissement d'un parcours éducatif qui m'a transformée dans toutes mes dimensions : cognitive, affective, relationnelle, ontologique et spirituelle. Ayant effectué un retour aux études au tournant de la quarantaine, je répondais à un appel intérieur, soit celui de mieux comprendre le monde qui m'entoure et de trouver un canal pour nourrir à la fois ma curiosité insatiable et mon humanité. Les savoirs transmis m'ont été utiles, certes. Mais, plus encore, ce sont les rencontres avec des êtres authentiques, mus par des valeurs, des principes, des rêves et en même temps, se sentant souvent démunis face à la complexité et à l'injustice poignante des multiples problématiques socioécologiques, qui m'ont réellement permis de m'inscrire avec force et sensibilité dans la réalité.

Je veux remercier chaleureusement chacune des personnes que j'ai eu le bonheur de rencontrer durant mon parcours à la maîtrise et qui ont su m'éveiller à l'urgence de nous questionner de manière plus critique relativement à la réalité telle qu'elle nous est présentée et enseignée et à la nécessité d'ancrer cette réflexion dans une mise en action transformatrice de soi et des réalités injustes. Je pense bien entendu à mes pairs étudiants et à mes enseignants. Je pense aussi à ma directrice d'essai, Carine Villemagne, qui m'a introduit au monde de la recherche en éducation. Merci à chacun d'entre vous d'avoir eu l'ouverture et le courage de discuter avec moi, en toute franchise.

Je tiens aussi à exprimer toute ma gratitude à mon mari et à mon fils pour leurs constants encouragements et l'abnégation dont ils ont fait preuve afin de me permettre de compléter ce retour aux études. Cela a bien entendu grandement chamboulé nos vies et nos habitudes, mais vous avez toujours accueilli ces changements positivement et m'avez ainsi témoigné énormément d'amour et de respect. Merci mes amours.

Enfin un merci tout spécial à ma mère qui a relu chacun des chapitres avec beaucoup de patience et de bienveillance.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. PROBLÉMATIQUE CONTEXTUALISÉE	4
1.1. Une crise plurielle dans un monde complexe et incertain	4
1.2. La nature et le rôle du sujet dans les mouvements de la transition.....	6
1.3. L'éducation supérieure et le pilotage du changement écosociétal	7
1.3.1. Former des acteurs de changement : une notion polysémique séduisante.....	8
1.3.2. Une formation opérant dans un cadre théorique et pratique lacunaire	10
2. QUESTIONS DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OPÉRATOIRES.....	13
2.1. Questions de recherche	13
2.2. Objectif principal.....	13
2.3. Objectifs spécifiques	14
2.3.1. Volet théorique.....	14
2.3.2. Volet empirique.....	15
3. MÉTHODOLOGIE	16
3.1. Une recherche interprétative critique	16
3.2. Les choix épistémologiques	17
3.3. Les choix méthodologiques	18
3.3.1. Volet théorique.....	19
3.3.2. Volet empirique.....	22
3.4. Validité de la recherche.....	24
3.5. Limites de la recherche	25
4. CADRE THÉORIQUE	28
4.1. Ancrages paradigmatiques pour une formation d'acteurs de changement	28
4.1.1. La notion d'acteur	29
4.1.2. La notion de changement	31
4.1.3. Le concept d'acteur de changement	32
4.1.4. Le concept de transition écosociétale	35
4.1.5. Une vision de l'éducation.....	37
4.2. L'éducation relative à l'environnement.....	40
4.2.1. Dimension formelle	40
4.2.2. Dimension axiologique	43

4.2.3.	Dimension praxéologique	48
4.3.	L'éducation à la citoyenneté et à la démocratie.....	52
4.3.1.	Dimension formelle	53
4.3.2.	Dimension axiologique	55
4.3.3.	Dimension praxéologique	58
4.4.	L'éducation conscientisante et émancipatrice	62
4.4.1.	Dimension formelle	62
4.4.2.	Dimension axiologique	65
4.4.3.	Dimension praxéologique	69
4.5.	L'innovation sociale.....	73
4.5.1.	Dimension formelle	74
4.5.2.	Dimension axiologique	77
4.5.3.	Dimension praxéologique	80
5.	DONNÉES EMPIRIQUES	83
5.1.	Détails du processus de réalisation des entretiens	83
5.2.	Détails du processus d'analyse des données empiriques.....	83
5.3.	Contributions des étudiants et récents diplômés	84
5.3.1.	Les histoires de vie	84
5.3.2.	La dimension formelle.....	86
5.3.3.	La dimension axiologique	89
5.3.4.	La dimension praxéologique.....	92
5.4.	Contributions des enseignants.....	98
5.4.1.	Les histoires de vie	98
5.4.2.	La dimension formelle.....	99
5.4.3.	La dimension axiologique	101
5.4.4.	La dimension praxéologique.....	107
6.	PROPOSITION DE REPÈRES POUR FORMER DES ACTEURS DE CHANGEMENT EN MILIEU UNIVERSITAIRE DANS LE CONTEXTE D'UNE TRANSITION ÉCOSOCIÉTALE	112
6.1.	Synthèse des apports issus du volet théorique	112
6.2.	Synthèse des apports du volet empirique.....	118
6.2.1.	Synthèse des apports issus des entretiens avec les étudiants.....	118
6.2.2.	Synthèse des apports issus des entretiens avec les enseignants	119
6.2.3.	Convergences et divergences entre les divers apports empiriques.....	121

6.3. Discussion.....	123
6.3.1. Dimension formelle	123
6.3.2. Dimension axiologique	126
6.3.3. La dimension praxéologique.....	127
CONCLUSION.....	129
RÉFÉRENCES	134
ANNEXE 1 : Synthèse de l'analyse des formations d'acteurs de changement recensées	149
ANNEXE 2 : Lettre d'invitation transmise aux étudiants pour solliciter leur participation	159
ANNEXE 3 : Lettre d'invitation transmise aux enseignants pour solliciter leur participation	160
ANNEXE 4 : Formulaire de consentement éclairé pour les étudiants	161
ANNEXE 5 : Formulaire de consentement éclairé pour les enseignants.....	164
ANNEXE 6 : Guide d'entretien avec les enseignants	167
ANNEXE 7 : Guide d'entretien avec les étudiants	169
ANNEXE 8 : Modèle de l'iceberg	170
ANNEXE 9 : Synthèse des éléments praxéologiques du champ de l'innovation sociale	171

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figure 3.1	Modèle du processus d'anasynthèse.....	19
Figure 3.2	Champs théoriques et pratiques contributifs à la constitution du corpus théorique de la formation d'acteurs de changement dans le contexte d'une transition écosociétale	20
Figure 3.3	Construction d'un prototype basé sur le dialogue entre le volet théorique et le volet empirique	23
Figure 4.1	Schéma conceptuel pour la formation d'acteurs de changement à l'Université de North Hampton.....	33
Figure 4.2	Carte conceptuelle de l'ERE des adultes selon une perspective radicale.....	43
Figure 5.1	Le modèle SOMA.....	93
Tableau 4.1	Principaux objectifs de l'ERE.	44
Tableau 4.2	Approches pédagogiques privilégiées par l'ERE	49
Tableau 4.3	Quelques stratégies pédagogiques pour l'ERE	50
Tableau 4.4	Synthèse des principes d'une pédagogie émancipatrice	68
Tableau 6.1	Synthèse des apports théoriques pour une formation d'acteurs de changements en milieu universitaire dans le contexte d'une transition écosociétale.....	113
Tableau 6.2	Synthèse des apports issus des entretiens avec les enseignants.....	118
Tableau 6.3	Synthèse des apports issus des entretiens avec les enseignants.....	120

LISTE DES ACRONYMES ET DES SYMBOLES

ERE	Éducation relative à l'environnement
IS	Innovation sociale

INTRODUCTION

En même temps que nous constatons aujourd'hui l'exacerbation de la gravité et de l'urgence des multiples enjeux sociaux et environnementaux, des universités (en Occident et un peu partout sur la planète) se proposent, pour mission éducative, de former des acteurs de changement (AshokaU, s.d). Cette orientation éducationnelle semble se déployer sous l'impulsion des nombreuses problématiques environnementales telles que les changements climatiques, le déclin de la biodiversité et la contamination des milieux naturels et des milieux de vie qui interagissent avec divers phénomènes sociaux tels que la surconsommation, l'effritement des démocraties, la montée des polarisations et des différentes formes de discriminations, les crises sanitaires et l'augmentation des écarts entre les riches et les pauvres. La montée en puissance et l'imbrication de ces problématiques contribuent au phénomène éminemment complexe de ce qu'il est aujourd'hui convenu d'appeler la crise socioécologique et qui interpelle, de manière aigüe, le monde de l'éducation (Gruenewald, 2004). Désormais, il est devenu impossible d'ignorer les relations étroites qu'entretiennent, de manière dynamique les problématiques environnementales et les diverses injustices sociales (Lejeune, 2019; Walter, 2010). Nous verrons plus loin dans cet essai pourquoi et comment nous proposons le concept de transition écosociétale afin de regrouper les divers projets individuels et collectifs visant à résoudre cette crise écologique globale (Clover, 2003; Merchant, 2005).

Plus qu'un slogan accrocheur visant à positionner nos institutions sur la scène compétitive de l'éducation supérieure, la question du pilotage du changement par les diplômés universitaires se doit d'être mise en dialogue avec, par et pour les acteurs intimement concernés par l'acte éducatif, à commencer par les étudiants et leurs enseignants. Ces derniers doivent se questionner individuellement et collectivement à propos de leurs visions du monde et des valeurs qui les sous-tendent afin d'être en mesure de dessiner les contours de la société à laquelle ils souhaitent contribuer, ensemble. Effectivement, l'éducation est, depuis toujours, une institution sociale résolument ancrée dans le politique. Lieu de tension entre la reproduction des structures sociétales et leur transformation, l'École est caractérisée par cette dialectique constante entre statu quo et subversion (Bertrand et Valois, 1999). Bien que souvent les universités soient comprises comme le mécanisme par excellence pour favoriser l'adaptation des individus à l'ordre dominant (rôle qu'elles remplissent notamment à travers la formation de futurs employés et professionnels adaptés aux demandes du marché du travail), elles ont aussi le pouvoir et la responsabilité de constituer un carrefour de réflexion sur le monde afin de permettre aux enseignants et aux étudiants de transformer les réalités jugées injustes et néfastes. Mais au-delà des discours progressistes, il importe d'approfondir la réflexion en nous posant certaines questions centrales. Que signifie être un acteur de changement? Pour qui et pour quoi former des acteurs de changement? Dans quels buts? Au nom de quelles valeurs et de quels principes? Comment y arriver?

Or, à l'heure actuelle, les programmes éducatifs, tant dans le milieu formel que dans le milieu non formel, opèrent dans une sorte de flou théorique lorsqu'il est question de former des acteurs de changement. En

effet, leurs propositions éducatives semblent choisies à la pièce, se contentant, en apparence, d'improvisation didactique drapée dans de belles intentions telles que la création d'un monde meilleur. Cet essai, qui constitue une réflexion critique dialogique, cherche à répondre à la question suivante : quels sont les éléments théoriques et pratiques d'une formation d'acteurs de changement en milieu universitaire dans le contexte d'une transition écosociétale?

Nos propositions sont développées à partir du modèle théorique en éducation développé par Maccia (1966) et repris par Legendre (2005). Ce modèle permet d'ancrer les diverses propositions éducatives à travers un réseau formalisé intégrant les dimensions formelle, axiologique, praxéologique et explicative. Notre recherche de type interprétative critique prend appui sur la méthodologie de l'anasynthèse qui permet d'affiner notre compréhension du phénomène à l'étude et d'élaborer des propositions grâce à l'interpénétration de deux volets de recherche : un volet théorique et un volet empirique. Le volet théorique est constitué d'une recension des écrits issus de quatre champs contributifs, soit l'éducation relative à l'environnement (ERE), l'éducation conscientisante et émancipatrice, l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie ainsi que le champ de l'innovation sociale (IS). Les documents qui constituent le corpus soumis à l'analyse sont choisis en fonction de leur pertinence euristique et de leur crédibilité, elle-même évaluée en fonction du nombre d'écrits publiés par leurs auteurs et la reconnaissance par les pairs. Le volet empirique permet, quant à lui, de mieux comprendre la perspective des étudiants et des enseignants relativement aux diverses notions et concepts circonscrits et en ce qui concerne leurs expériences concrètes et significatives au regard des enjeux socioécologiques et éducationnels qui sont abordés. Leurs points de vue sont essentiels à la compréhension des diverses dimensions théoriques et pratiques d'une formation d'acteurs de changement en milieu universitaire dans le contexte d'une transition écosociétale. Elles permettent en effet d'ancrer nos propositions dans le réel et d'être le reflet des préoccupations exprimées par les acteurs de terrain.

Dans le premier chapitre, cet essai propose de développer la problématique en l'articulant aux principaux éléments contextuels qui en définissent les contours, soit la complexité de la crise socioécologique et l'incertitude du monde, le rôle et la nature des sujets-acteurs dans les mouvements de transition et l'interpellation de l'éducation supérieure dans le pilotage du changement écosociétal. Au deuxième chapitre, la question de recherche est réaffirmée et les divers objectifs opérationnels sont précisés. Au chapitre 3, l'approche méthodologique est décrite en détail, précisant notre posture épistémologique et nos choix méthodologiques, de même que les critères de validité que cherchent à atteindre cette recherche et les limites qui lui sont associées. Au chapitre 4, le cadre théorique constitue une part considérable de la recherche et permet de mettre en relief les éléments de savoirs des quatre champs contributifs, eux-mêmes développés à travers les dimensions formelle, axiologique, praxéologique et explicative. Le chapitre 5 offre une synthèse détaillée des savoirs empiriques issus des entretiens individuels réalisés avec des enseignants, des étudiants et de récents diplômés provenant de diverses disciplines académiques et se disant tous interpellés par la mise en œuvre de formation d'acteurs de changement en milieu universitaire.

Le chapitre 6, qui constitue l'extrait principal de cette recherche, propose une synthèse globale des savoirs produits dans le volet théorique et dans le volet empirique. Cette synthèse prend ainsi la forme d'un pré-modèle (prototype) théorique et pratique de formation d'acteurs de changement dans le milieu universitaire dans le contexte d'une transition écosociétale. Précisons que nos propositions devront être expérimentées ultérieurement dans le réel afin d'être ajustées et pouvoir ainsi constituer un véritable modèle éducatif. Cette étape n'étant pas comprise dans les objectifs de cet essai, nous préférons en l'occurrence parler d'un pré-modèle éducatif. Enfin, la conclusion permet de revenir sur les points saillants de la recherche, de mettre en relief les éléments centraux de notre proposition de repères théoriques et pratiques en y apportant certains éléments explicatifs, de souligner les limites de la recherche et de proposer des pistes pour poursuivre la réflexion et l'action en lien avec notre préoccupation partagée : former des acteurs de changement engagés collectivement et solidairement pour la transformation des réalités socioécologiques jugées non désirables.

1. PROBLÉMATIQUE CONTEXTUALISÉE

Savoir distinguer ce qui, autour de nous, est de l'ordre de l'évènement de ce qui en constitue le contexte n'est pas toujours chose aisée. Selon Paillé et Mucchielli (2016), l'évènement « c'est l'incident, l'expérience, le phénomène » et le contexte « c'est ce qui entoure, supporte, précède, conditionne, sous-tend l'évènement ». Or, dans notre quotidien, nous sommes toutes et tous témoins de manifestations et d'évènements divers qui émergent dans la sphère collective avec de plus en plus de force et de détermination et qui paraissent porteurs d'un changement sociétal. Progressivement, nous prenons conscience que des bouleversements culturels importants sont en train de s'amorcer et qu'une certaine transition de nos modes de vie et de pensée serait possible. Pour le philosophe Michel de Certeau (Bailhache, 2003; Laviolette, 2017), les contextes de crise, qui font voler en éclat nos certitudes, sont des moments privilégiés de l'histoire pour entreprendre de profondes transformations. Ces moments sont caractérisés par ce qu'il appelle des ruptures instauratrices. Celles-ci doivent être perçues non pas comme des cassures au sens destructeur du terme, mais plutôt comme des fissures dans les structures figées; fissures qui permettent la création de nouvelles manières d'être au monde. Les évènements, distincts en apparence, seraient en fait les multiples manifestations d'un phénomène plus global, relié à la fois à une prise de conscience planétaire et à la mobilisation de volontés individuelles et collectives, se mettant en marche pour acter le changement (Laviolette, 2017). Toujours selon Paillé et Mucchielli (2016), « le contexte est à la fois la source et l'expansion de l'évènement. Le contexte est le souffle de l'évènement ». C'est pourquoi il nous apparaît indispensable d'éclairer notre objet de recherche, que d'aucuns considéreraient comme un phénomène multiforme se donnant à connaître à travers de multiples évènements, par une description du contexte sociétal actuel, soit celui de la modernité avancée. Cela devrait permettre de porter un éclairage fécond en situant les divers concepts contributifs qui émergent à travers la mouvance culturelle actuelle. Cette dernière étant caractérisée par la complexité, l'incertitude et les nouvelles formes d'être au monde qui marquent les représentations des sujets-acteurs et de leurs rôles dans la tâche qui leur incombe d'assurer le renouvellement du monde. Enfin, nous pourrions mieux apprécier en quoi l'éducation supérieure est interpellée dans ces nouvelles réalités et réfléchir à la pertinence de nous doter de repères théoriques et pratiques pour penser et mettre en œuvre des formations d'acteurs de changement en milieu universitaire.

1.1. Une crise plurielle dans un monde complexe et incertain

Crise environnementale, crise écologique, crise climatique, crise énergétique, crise de la démocratie, crise de la justice, crise économique, crise sanitaire, crise des institutions, crise de l'éducation, crise de sens... les épithètes ne manquent pas lorsqu'il s'agit d'aborder le contexte de crise sociétale majeure que nous vivons à l'heure actuelle. Une revue de littérature sur le thème de la crise sociale contemporaine permet de constater que ces manifestations critiques qui émergent dans toutes les sphères de la société sont inextricablement liées entre elles. Il est extrêmement difficile pour l'être humain d'appréhender dans sa

globalité l'ensemble de ces manifestations. Pourtant, grâce à une analyse systémique, nous sommes à même de comprendre, notamment, que la justice sociale est liée à la justice environnementale (Blanchon, Moreau, et Veyret, 2009; Chateaufort et al., 2020; Thésée et Carr, 2008b) que les crises sanitaires, dont celle de la Covid-19, sont liées aux inégalités sociales et aux perturbations des milieux naturels (Gauvreau, 2020, 21 avril; Laboret, 2020, 25 avril) que l'effritement de la démocratie est liée notamment à la montée des inégalités sociales, des pertes de repères identitaires et des insuffisances des systèmes d'éducation (Biesta 2006; Nussbaum, 2010; Simard, 2017; Westheimer et Kahne, 2004) que l'augmentation des maladies reliées à l'épuisement professionnel est liée à la question plus large de la place de la spiritualité dans nos vies et à la question des valeurs et des liens sociaux (Laviolette 2017); que la désintégration du tissu social est liée au phénomène d'économisation du monde (Beck, 1998; Favreau et Lévesque, 1996; Leff, 2015), etc. En synthèse, l'on comprend que c'est notre rapport au monde qui est en jeu. Certains auteurs, en reprenant la thèse de Weber relativement au désenchantement du monde, militent aujourd'hui pour ce qu'ils appellent le réenchantement du monde (Latouche, 2019; Taleb, 2009). Pour nous sortir de cette crise généralisée, il semble clair que les solutions parcelaires qui ne s'attaquent pas aux racines des maux de notre civilisation ne sauraient à elles seules renverser nos manières de vivre, de penser et d'agir pour le renouvellement du monde. Pour plusieurs auteurs, sociologues, politologues, économistes et philosophes, il nous faut dès à présent revoir nos rapports aux savoirs. Latouche (2015) en appelle à une véritable « métanoïa pour le temps présent ». L'époque moderne, avec ses grands idéaux de progrès et de maîtrise de la nature, a plongé l'humanité dans ce contexte de crise globale. Par l'entremise du développement des sciences positivistes, s'est imposé, dans notre relation au monde, la séparation de l'objet et du sujet. L'être humain s'est en quelque sorte élevé au-dessus de la Création pour la dominer et la modeler selon ses désirs. C'est la désormais reconnue rupture entre nature et culture (Descola, 2002). S'il nous faut reconnaître les apports indéniables de la science moderne à l'amélioration de la qualité de vie de plusieurs populations, il nous faut aussi admettre que le morcellement des savoirs qu'elle a favorisé, et même préconisé, a contribué à la fois à l'émergence de problématiques complexes et à la difficulté d'y répondre adéquatement (Latouche, 1970; Leff, 2015; Morin, 1999).

Placés en face de l'altération de nos relations aux institutions telles que l'école, la famille, l'entreprise (Labadie, 2005), l'effondrement de nos certitudes sur le monde et devant le constat qu'il nous faut modifier radicalement nos manières de vivre, il est normal de ressentir de l'inquiétude et un certain vertige. En effet, non seulement la tâche paraît titanique, mais elle revêt de plus un caractère incertain. De quels changements avons-nous vraiment besoin? Par où commencer? Qui doit s'en occuper? À ces préoccupations pragmatiques, il nous faut ajouter l'épreuve extrêmement complexe du vivre-ensemble. Car si nous comprenons bien que c'est dans l'agir collectif que nous pourrions changer les choses, nous sommes aussi confrontés à la multiplicité des points de vue et à l'individualisme, qui peut parfois paraître outrancier. Les intérêts et les visions du monde divergent, les points de vue s'affrontent, et ce, à toutes les échelles de l'organisation de la société. Pour reprendre une idée chère à Edgar Morin : « Nous essayons

de nous entourer d'un maximum de certitudes, mais vivre, c'est naviguer dans une mer d'incertitudes, à travers des îlots et des archipels de certitudes sur lesquels on se ravitaille. » (Lecompte, 2020, 6 avril).

1.2. La nature et le rôle du sujet dans les mouvements de la transition

Pour plusieurs observateurs, nous vivons actuellement une révolution culturelle qui tend à dépasser les fondements paradigmatiques sur lesquels s'est construite la société moderne. Nous serions maintenant plongés dans une société postmoderne que d'autres, comme Ulrich Beck, appellent la modernité réflexive (Labadie, 2005), la modernité avancée ou encore, la seconde modernité (Lavolette, 2017). La postmodernité en tant que critique moderne de la modernité marque une rupture des grands idéaux de progrès et des modèles idéologiques faisant consensus (Giroux, M., 2016b, 5 octobre). Les grands récits s'évanouissent entraînant avec eux l'effondrement des légitimités de plusieurs institutions (Beck, 1998). Au cœur de ces transformations culturelles se pose la question de la figure de l'individu dans la société. Puisque nous ne vivons plus dans une société homogène proposant des modèles identitaires solides et reconnus ainsi que des valeurs et des principes faisant consensus, les individus doivent apprendre à se composer eux-mêmes une identité, et ce, à partir d'une pluralité de propositions éclatées (Martineau et Simard, 2010, p.27). Pour Touraine (1984), ce mouvement d'émergence du sujet individualisé va de pair avec la revendication de droits individuels qui s'inscrivent dans une trajectoire qui part des droits les plus abstraits et fondamentaux (droits et libertés de la personne) vers la réclamation de droits de plus en plus concrets (droits culturels tels que la langue, les croyances, la sexualité, etc.) (Lavolette, 2017). Ce qu'il importe de saisir c'est que la subjectivation des individus dans la modernité avancée ne correspond pas à une atomisation de ces derniers. À ce sujet, Touraine souligne que les individus-sujets autodéterminés cherchent à se définir à travers leur socialisation dans les sphères communautaires (Renaud, 2008). Pour sa part, de Singly (2005) défend l'idée selon laquelle l'individu devient désormais sujet grâce à un travail de composition identitaire (Martin, 2005). Ce dernier auteur poursuit sa thèse en précisant que ce processus ne s'effectue pas de manière exclusivement introspective, mais que « l'individu se bâtit dans la vie quotidienne par les essais et les erreurs de ses comportements, de sa conduite avec autrui » (Martin, 2005). Ainsi, il est utile de souligner ici que la perspective postmoderniste demeure cohérente avec une épistémologie socioconstructiviste.

Labadie (2005) nous explique que puisque la revendication des droits semble passer de moins en moins par les partis politiques et les syndicats et de plus en plus par les mouvements associatifs, elle s'effectue désormais à travers la construction de solidarités à des niveaux locaux, voire micro-locaux. Les individus deviennent des sujets autodéterminés, ce qui renvoie à une transformation majeure de la relation au politique. C'est en dehors des institutions, en faisant fi des clivages idéologiques et à travers l'expérimentation, que les jeunes d'aujourd'hui s'associent sur la base d'intérêts partagés et construisent leur rapport au politique. L'innovation, qui allie réflexivité et action, apparaît comme un vecteur de

transformation privilégié pour repenser le monde et le repenser ensemble. L'intersubjectivité devient le média incontournable pour y arriver. Et ce ne sont désormais plus les grandes causes idéologiques qui mobilisent les jeunes dans leur engagement politique, mais davantage les causes affinitaires qui émergent de l'expérimentation au quotidien. Labadie (2005) nous rappelle également que pour Beck (1998), les jeunes d'aujourd'hui ne sont pas dépolitisés. Tout au contraire, leur apathie pour les institutions politiques traditionnelles traduit une volonté féroce d'autodétermination et d'auto-organisation.

On voit donc, aujourd'hui, émerger, sur la scène collective et communautaire, des sujets qui semblent se poser en rupture avec plusieurs des aspects sociologiques caractérisant les modèles dominants. Ces derniers, que certains auteurs appellent des créatifs culturels (Ray et Anderson, 2001), partagent une grille de lecture alliant les dimensions sociocritiques d'enjeux environnementaux et de justice sociale à des valeurs humanistes ayant trait à l'authenticité et à la valorisation de la spiritualité (Laviolette, 2017). Pour Gariépy (2018), qui a orienté son mémoire de maîtrise sur les « concepts et les tendances du mouvement des initiatives de transition socio-écologique au Québec », les « transitionneurs » font par exemple le constat commun de l'inefficacité des structures gouvernementales actuelles à mener les changements nécessaires pour créer les conditions d'une sortie de crise socioécologique. C'est ainsi que ces « transitionneurs » adoptent une stratégie *bottom-up* qui constitue en même temps une affirmation de leurs volontés de « démocratiser radicalement la démocratie (Lamoureux, 2008) » en redonnant le pouvoir aux collectivités, notamment par le passage d'une démocratie représentative à une démocratie participative. Au cœur de leurs volontés de changement sociétal se trouve la proposition d'un renversement de vision du monde qui consiste à « rejeter l'anthropocentrisme pour fonder plutôt notre relation au monde dans une perspective écocentriste » (ou peut-être cosmocentriste). Leur volonté d'action est motivée par l'urgence et la gravité d'enjeux environnementaux, économiques et sociaux tels que le « pic pétrolier », « l'effondrement de la civilisation » et les problèmes liés à la « surconsommation ». Par « leur constat relatif à l'inaction politique des gouvernements », par leur volonté d'agir solidairement et collectivement « par » et « pour » les communautés dans un grand mouvement d'émancipation, par leur reconnaissance de l'interdépendance des sphères environnementales et sociales, ils proposent, comme finalité de leur *praxis* sociale, le « dépassement du clivage entre nature et culture » (Gariépy, 2018).

1.3. L'éducation supérieure et le pilotage du changement écosociétal

La crise socioécologique que nos sociétés traversent constitue une crise d'une complexité grandissante qui pose des défis de taille à nos contemporains, ce qui implique de multiples questionnements épistémologiques tendant à remettre en cause, de manière radicale, plusieurs postulats à l'origine du fonctionnement actuel des sociétés modernes. Les multiples dégradations environnementales et la hausse des inégalités (sociales, économiques et environnementales) questionnent plus que jamais le modèle de développement néolibéral qui est dominant en Occident (Berr, 2009; Larrère, 2009; Rist, 1996). Trouver

des solutions efficaces et éthiques aux diverses problématiques qui nous interpellent soulève des enjeux systémiques alors que nos modèles d'éducation sont touchés de plein fouet par une crise du savoir (Leff, 2015; Morin, 1999). De plus, les citoyens se sentent de plus en plus impuissants face à un système dont la démocratie semble s'effriter, notamment sous l'action de politiques néolibérales et d'une politique sous le joug des acteurs économiques (Caré et Châton, 2016; Brown, 2004; Sauvêtre, 2015). Par ailleurs, devant la complexité des questions socioécologiques et les appels de plus en plus pressants à procéder à des changements majeurs de nos modèles de société, l'éducation est interpellée au premier plan puisqu'elle serait un puissant levier de changement dans les pratiques quotidiennes et citoyennes (Domon, 2018; Sauvé, 2013, 2019; Sauvé, Asselin, Marcoux et Robitaille, 2018; Westheimer et Kahne, 2004). Plusieurs auteurs se sont attachés à préciser les contours d'une ou des éducations qui seraient les plus aptes à contribuer de manière pertinente au changement sociétal (incluant les dimensions environnementales, sociales, politiques, économiques et culturelles) : Dewey dans Pérez-Ibáñez (2018), Freire (1974), Giroux (2016a, 1^{er} mars; 2019), hooks (2010), Bertrand et Valois (1999), Legendre (1983), Morin (1999), Shor (1992), Biesta (2006), Grand'Maison (2006), Apple (2013), Clancy (2019), Desai (2020), Walter (2009), Clover et al. (2013) et Westheimer et Kahne (2003). Il ne s'agit alors pas de changements de « surface » qui sont proposés par ces derniers. Afin d'embrasser la globalité des propositions de ces auteurs, nous adoptons le néologisme « écosociétale » pour décrire la nature de la transition qui devrait être envisagée¹. Pour ces auteurs, c'est une éducation à la fois ancrée dans la critique sociale et dans la remise en question des fondements paradigmatiques des sociétés, qui sont à l'origine de la crise socioécologique, qui devrait être proposée. Pour l'ensemble de ces auteurs critiques, une notion demeure centrale, soit celle de contribuer ensemble, apprenants et éducateurs, à une *praxis* éducative.

1.3.1. Former des acteurs de changement : une notion polysémique séduisante

C'est dans le contexte qui vient d'être dépeint, et en tant qu'étudiante en environnement, que j'ai été interpellée par les discours de plus en plus présents dans le milieu éducatif à propos de la nécessité de former des acteurs de changement. Effectivement, au cours des deux années pendant lesquelles j'ai effectué un retour aux études, j'ai eu l'occasion de rencontrer plusieurs acteurs, issus de divers programmes et facultés à l'Université de Sherbrooke, qui se sont dits intéressés à innover pour une éducation d'acteurs de changement. Pourtant, il m'a semblé que les propositions de ces acteurs n'arrivaient pas à s'appuyer sur des fondements théoriques clairement explicités. C'est ainsi qu'est né notre questionnement de départ, qui a par la suite permis l'élaboration de notre projet de recherche. Notre démarche scientifique a tout d'abord consisté à effectuer (sur Internet) une recension de programmes éducatifs, offerts en anglais et en français, qui mettent de l'avant le terme « acteurs de changement » ou certains autres termes dérivés. Nous avons alors été à même d'observer l'existence d'une certaine mouvance éducationnelle autour de cette notion. Si l'utilisation du terme *changemaker* est définitivement bien répandue dans le monde anglo-saxon,

¹ Nous procédons à une clarification du terme écosociétal à la section 4.1.4.

ceux d'agent de changement et d'acteur de changement semblent aussi faire l'objet d'un engouement naissant. La popularité de cette orientation éducationnelle s'observe principalement dans le milieu de l'éducation non formelle, mais se répand également de plus en plus dans les milieux formels. Nous avons remarqué que le terme *changemaker* est grandement mobilisé à travers des programmes éducatifs non formels dans le champ de l'entrepreneuriat social et de l'innovation sociale. Ces programmes adoptent une axiologie et une praxéologie fortement influencées par les méthodes et les principes mis de l'avant par la Fondation Ashoka, notamment à travers son programme de certification AshokaU. Nous reviendrons plus en détail sur le modèle éducatif promu par Ashoka dans le cadre théorique, à la section 4.1.3. Pour l'instant, disons qu'en première analyse les propositions éducatives de ces formations d'acteurs de changement en milieu non formel apparaissent « étriquées » au regard de l'ampleur et de la complexité des enjeux socioécologiques auxquels doit faire face la transition écosociétale.

D'autre part, le terme acteur de changement apparaît en filigrane de nombreux programmes d'éducation dans le milieu formel. Dans la grande majorité des cas, l'utilisation de ce terme ne fait pas référence à des programmes spécifiques de formation d'acteurs de changement, mais apparaît plutôt comme un mot-valise, dans l'air du temps, et qui est utilisé pour promouvoir une éducation qui se veut progressiste. Dans les discours des universités, le terme acteurs de changement demeure non défini et non articulé à des repères théoriques argumentés.

Nous observons par ailleurs que le champ lexical qui accompagne le discours entourant ces formations mobilise des termes polysémiques, souvent à forte charge positive, notamment « innovation », « *empowerment* », « changement », « leadership », « écoresponsabilité », « collaboration », « coconstruction » et « monde meilleur ». Or,

« [...] l'utilisation de ces termes peut, dans certains cas, produire un effet lénifiant (i.e qui endort la vigilance), ce qui soulève des enjeux sur la capacité des destinataires du message de porter un regard critique sur les propositions formulées. Les termes lénifiants sont souvent prégnants dans les discours autour de la transition écologique ou énergétique; ce qui est parfois considéré comme du greenwashing (Jackson, T. 2011). L'utilisation d'un mot-valise comme acteur de changement présente un certain risque de glissement ou de récupération du fait que des acteurs leur donnant des significations différentes pourraient l'utiliser de manière à nourrir des objectifs divergents, voire opposés, du point de vue des finalités [écosociales] (Durand Folco, 2019) » (Champoux, 2019).

Dans le contexte étatsunien, Westheimer et Kahne (2004) ont fait la démonstration que la poursuite d'objectifs éducatifs sous la bannière de termes rassembleurs tels que celui de la démocratie dissimule en réalité des axiologies bien différentes dues au fait que tous les porteurs de projets éducatifs pour la démocratie ne véhiculent pas les mêmes représentations de cette notion. Ainsi, malgré la centralité d'un principe très largement consensuel quant à sa désirabilité sociétale, il arrive que des enseignants orientent leur *praxis* dans des finalités différentes, voire opposées, les unes des autres.

Par la suite, nous avons procédé à une recherche documentaire à travers les banques de données scientifiques (notamment ERIC, Cairn, Érudit, Google Scholar). Ces moteurs de recherches sont demeurés muets lorsque nous les avons interrogés, en français, afin de découvrir des articles portant sur la formation d'acteurs de changement ou d'agents de changement. L'interrogation de ces mêmes banques d'articles scientifiques, avec des mots-clés de langue anglaise, a été un peu plus fructueuse. Toutefois, la recension des articles en anglais sur le thème de l'éducation ou de la formation d'acteurs de changement apparaît encore fragmentaire. Les articles qui ont été publiés jusqu'à maintenant portent principalement sur les résultats préliminaires d'expérimentations spécifiques en lien avec un cours, un atelier, et plus rarement, un programme complet. Aucune étude ne porte sur la formulation de repères théoriques relativement à une formation d'acteurs de changement dans le contexte d'une transition écosociétale. Par contre, un article qui provient d'une étude empirique d'une équipe d'enseignants de l'Université de North Hampton au Royaume-Uni propose une modélisation pour une formation d'acteurs de changement. L'analyse que nous avons faite de ce modèle nous laisse perplexe quant à la pertinence de ses finalités au regard d'une transition écosociétale, et ne nous satisfait pas non plus quant à la vision de l'éducation qu'elle promeut. Nous détaillerons la synthèse des résultats et notre analyse plus détaillée de cette parution dans le cadre théorique, à la section 4.1.3.

En synthèse, nous faisons un triple constat : une tendance observable quant à l'utilisation de plus en plus fréquente du terme « formation d'acteurs de changement » (et de ses différentes variables et traductions) dans divers programmes éducatifs, l'utilisation de termes polysémiques pour en décrire les orientations générales et, enfin, des repères théoriques inexistant dans la francophonie et encore fragmentaires dans le monde anglo-saxon. Tout porte donc à penser qu'au-delà des volontés affichées, par les acteurs du milieu de l'éducation supérieure, de former des acteurs de changement, un besoin existe quant à la formulation de repères théoriques et pratiques sur lesquels s'appuyer, à la fois pour le développement de programmes fondés sur une telle orientation éducationnelle et pour leur mise en œuvre.

1.3.2. Une formation opérant dans un cadre théorique et pratique lacunaire

Notre enquête concernant les programmes existants en matière de formation d'acteurs de changement a révélé que ces programmes opèrent dans un vide théorique et que leurs orientations et pratiques posent de nombreux problèmes ². D'abord, les concepts centraux qui ont été identifiés tels que « monde meilleur », « justice sociale », « impact social », « faire la différence », « *empowerment* », « changement » ne sont pas définis ou ils le sont de manière incomplète. Ensuite, l'on remarque l'étroitesse des concepts mis de l'avant. Notamment, l'environnement est souvent présenté comme un enjeu séparé des enjeux de justice sociale, et ce, malgré l'intégration de l'apprentissage de la pensée systémique dans leur cursus. D'autre part, l'on s'aperçoit que la proposition centrale pour changer le monde et le rendre meilleur passe par une logique

² Un tableau synthèse ayant servi à l'analyse des programmes d'acteurs de changements recensés sur Internet est disponible à l'annexe 1.

entrepreneuriat social, innovation sociale, projets à impact, etc. D'ailleurs, les méthodes et les outils pédagogiques mobilisés sont en grande partie, sinon tous, empruntés au domaine des sciences de la gestion et du management (*design thinking*, *prototypage*, *pitch*, etc.). Le fait qu'on leur accole des valeurs d'empathie, de solidarité et de justice sociale ne signifie en rien que ces programmes soient ancrés dans une critique sociale et qu'ils proposent une éducation subversive apte à accomplir une sortie de crise socioécologique et à amorcer une transition écosociétale.³ Les mots « séduisants » qui sont mis de l'avant et qui paraissent progressistes ou alternatifs semblent demeurer imbriqués dans une conception de l'entreprise-monde, telle que théorisée par le sociologue Andreu Solé (Abraham, 2016). Enfin, nous remarquons que les éléments praxéologiques mobilisés sont limités à certaines approches éducatives, en particulier issues du courant humaniste (approche centrée sur l'apprenant). Or, selon les auteurs consultés et mentionnés plus haut dans cette section, éduquer pour le changement social (qui plus est pour le changement écosociétal) exige la mobilisation d'approches éducatives holistiques pour une éducation totale (Legendre, 1983). Ce qui apparaît nécessaire est de s'engager envers la formation d'êtres au monde, qui ne se limite pas à développer certains aspects de la personne. De plus, notre engagement doit viser à promouvoir une éducation qui diversifie les cadres d'analyse pour comprendre le monde, par l'éclairage de ses différents aspects et l'utilisation d'épistémologies « alter-natives » (Thésée et Carr, 2008b). Soulignons également que l'approche humaniste, telle qu'elle se donne à voir dans les programmes analysés, soit une approche psychologisante, vise l'atteinte d'objectifs en lien avec le développement de qualités et d'attitudes personnelles. Ce qui contribue à détourner l'attention des causes structurelles à la base des problématiques identifiées pour mettre l'accent sur la responsabilité de l'individu dans l'avènement d'un monde meilleur. La perspective critique est, au mieux, maladroitement et insuffisamment mobilisée et au pire, complètement absente. Nous pouvons dès lors nous demander si c'est véritablement le changement du monde qui est visé ou s'il s'agit plutôt de l'adaptation des individus au monde en changement. Pour Freire, l'éducation bancaire est celle dans laquelle

« [...] les hommes sont considérés comme des êtres d'adaptation, d'ajustement. Plus les élèves s'emploient à archiver les « dépôts » qui leur sont remis, moins ils développent en eux la connaissance critique qui permettrait leur insertion dans le monde comme agents de transformation, comme sujets. [...] » (Freire, 2010)

Dans son œuvre « La Pédagogie des opprimés », Freire a su bien marquer la différence entre « l'attitude sentimentale et mièvre » de l'opresseur qui vient en aide aux opprimés tout en les « maintenant rivés à la situation de dépendance » et la solidarité qui est manifestée par celui qui s'engage avec les opprimés dans la transformation de leur réalité objective (Freire, 2010). En dernière analyse, il nous apparaît non souhaitable que les formations dites d'acteurs de changement demeurent non interrogées, acceptées telles quelles, sans autre forme de procès.

³ Pour une analyse critique plus détaillée de la récupération des termes associés aux courants humanistes et critiques de l'éducation par des programmes éducatifs aux visées néolibérales, nous référons à la compilation d'articles publiés par Irène Pereira et Gauthier Tolini (2016).

Dans un récent ouvrage collectif sur les fondements de l'éducation, Claude Lessard (2015) formule une mise en garde contre la réduction du « pourquoi » au « comment » qui se donne bien souvent à voir dans les milieux éducatifs lorsque les débats, les controverses et les efforts se concentrent sur la sélection de méthodes permettant d'atteindre des « finalités soit tacites ou explicites mais non interrogées car considérées comme évidentes ou naturelles » précisant qu'« on se souciera alors d'efficacité et d'efficience, ces dimensions instrumentales de l'action prenant le statut de finalité. » Pour ne pas risquer de confondre la fin avec les moyens, il demeure primordial de chercher à répondre à la question fondamentale, bien que difficile, du pourquoi former des acteurs de changement.

Louis Goffin (1998), qui a énormément contribué au développement de la recherche en éducation relative à l'environnement, écrivait, dès 1998, que les pratiques de ce champ éducatif lui apparaissaient trop importantes « pour les laisser baigner dans un contexte d'ambiguïté conceptuelle, d'improvisation de contenus et d'activisme didactique. » De la même manière, nous sommes d'avis que la formation d'acteurs de changement concerne le développement de compétences tout aussi importantes et primordiales pour l'éducation contemporaine (Champoux, 2019). La contribution de cet essai vise donc avant tout à aller au-delà des solutions non fondées conceptuellement et cherche à s'interroger plus en avant sur le « pourquoi » d'une éducation au changement. Dans sa préface, Claude Lessard (2015) poursuit en insistant sur le fait que le « pourquoi » de tout programme éducatif doit être éclairé par la connaissance scientifique et faire l'objet d'un débat afin d'en définir les valeurs centrales légitimant ainsi sa mise en œuvre. Aussi, dans cet essai, nous cherchons notamment à développer la dimension axiologique d'une formation d'acteurs de changement en mettant en dialogue des théoriciens de l'éducation et des praticiens réflexifs (qui nous ont laissé un héritage écrit de grande importance) ainsi que certains membres de la communauté enseignante et étudiante de l'Université de Sherbrooke qui disent souhaiter que l'enseignement universitaire intègre davantage cette notion d'acteur de changement à travers ses différents programmes.

Nous sommes bien consciente qu'il est impossible d'arriver à un consensus sur des questions comme celles qui renvoient au concept de la vie bonne et de la justice écosociale. Toutefois, l'absence de consensus ne saurait nous écarter de notre responsabilité d'en débattre. La pluralité qui caractérise la société moderne avancée (Beck, 1998), dans laquelle nous évoluons actuellement, ne devrait pas paralyser notre réflexion et notre action pour cheminer ensemble vers un monde meilleur. Devant l'urgence de la transition socioécologique que nous devons mener, nous ne pouvons pas laisser ces divergences de points de vue nous paralyser dans un sombre relativisme, car ne pas prendre position c'est choisir le statu quo. Il nous faut être courageux : éduquer c'est un risque mais un beau risque a écrit Gert Biesta (2014).

2. QUESTIONS DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OPÉRATOIRES

Afin d'articuler de manière cohérente les diverses sections de cet essai, il convient d'exposer en termes clairs les questions de recherche qui en guident le développement, ainsi que les objectifs généraux et spécifiques qui permettent de répondre aux questions posées.

2.1. Questions de recherche

L'exposé de la problématique a permis de soulever que les programmes éducatifs offrant des formations d'acteurs de changement, tels que nous avons pu en prendre connaissance dans la documentation disponible, échouent à inscrire de manière pertinente leurs propositions dans un cadre théorique et pratique pertinent et valide face à la complexité des défis socioécologiques et d'une transition écosociétale à mener. Ce qui se donne à voir apparaît plutôt comme un ensemble de formations à la pièce, développées et mises en œuvre en suivant l'air du temps ou encore une affirmation désincarnée prenant davantage l'allure de slogan accrocheur que de véritables pratiques éducatives dument théorisées et ancrées dans un patrimoine de théories, d'idées ou de concepts inspirants.

Nous pouvons donc résumer notre question de recherche de la manière suivante :

- Quels sont les éléments théoriques et pratiques d'une formation d'acteurs de changement en milieu universitaire dans le contexte d'une transition écosociétale?

2.2. Objectif principal

Notre principal objectif est donc de définir et de justifier des bases théoriques et pratiques visant la modélisation d'une proposition de formation d'acteurs de changement en milieu universitaire dans le contexte d'une transition écosociétale. Cette modélisation, par la clarification des dimensions formelle, axiologique, praxéologique et explicative (Legendre, 2005; Maccia, 1966) permettra d'inscrire notre proposition globale dans une vision cohérente ouvrant sur une diversité de possibilités créatives et contextuellement adaptées en matière de pratiques éducatives universitaires. Cette proposition à construire devra contribuer à la formation d'étudiants, citoyens et futurs professionnels de divers domaines ou disciplines⁴, qui seront conscients, critiques et compétents à s'engager dans une transition écosociétale. Cette dernière étant comprise comme étant l'expression et la mise en œuvre de multiples choix de société

⁴ Nous souhaitons ici clarifier notre intention en précisant que nous envisageons notre proposition de repères comme pouvant inspirer et éclairer une orientation éducationnelle envers la formation d'acteurs de changement, au sein d'une grande variété de formations universitaires déjà existantes. Ainsi, nous ne cherchons pas à inspirer, de prime à bord, la création de programmes libellés sous l'appellation « acteurs de changement ».

dont les contours demeurent à définir, mais qui s'enracinent dans des paradigmes différents de la société actuelle.

Nous envisageons donc notre travail comme une contribution spécifique à l'avancement des savoirs en éducation et, plus globalement, comme une contribution intellectuelle relative aux multiples enjeux sociaux et environnementaux contemporains. Pour nous, les problématiques relatives à la crise socioécologique ne peuvent être répondues en faisant fi du rôle prépondérant de l'éducation dans la résolution des « maux » du monde. Ainsi, les « mots » de l'éducation sont ici mobilisés en vue de répondre aux maux environnementaux, eux-mêmes inséparables, dans leurs dynamiques, des maux sociaux. Nous insistons sur ce dernier point : les dégradations environnementales (déclin de la biodiversité, pollution des sols, de l'air et de l'eau, érosion des sols, etc.) sont à la fois causes et conséquences des racismes, oppressions, aliénations et inégalités socioéconomiques et, inversement, les relations sociales inégalitaires et injustes (héritées en grande partie des structures coloniales) sont à la fois causes et conséquences des relations d'exploitation abusive, par certains groupes d'humains, envers l'environnement (Ferdinand, 2019).

En raison de la complexité que notre objectif présuppose, nous avons mis en évidence des objectifs spécifiques qui guideront les deux volets de la recherche tant du point de vue de sa finalité que de sa méthodologie.

2.3. Objectifs spécifiques

Notre essai comprend deux volets de recherche complémentaires : un volet théorique et un volet empirique, ce qui explique la présence de deux types d'objectifs spécifiques.

2.3.1. Volet théorique

Le volet théorique a pour objectif d'analyser un corpus de documents écrits et audiovisuels pertinents, crédibles, variés et représentatifs afin de circonscrire les concepts contributifs au cadre conceptuel de la formation d'acteurs de changement dans le contexte d'une transition écosociétale selon ses dimensions axiologique, formelle, praxéologique et explicative. Nous avons mis déjà en évidence que la formation d'acteurs de changement ancrée dans le paradigme sociocritique et ayant une visée de changement écosociétal, orientent le choix des champs théoriques et pratiques contributifs. Il s'agit des champs de l'éducation relative à l'environnement, de l'éducation conscientisante et émancipatrice, de l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie et du champ de l'innovation sociale.

2.3.2. Volet empirique

Le volet empirique de notre recherche fera appel à : 1) six étudiants universitaires inscrits dans différents programmes offerts par l'Université de Sherbrooke, 2) à deux récents diplômés ayant gradué de divers programmes d'études suivies à l'Université de Sherbrooke et 3) ainsi qu'à huit enseignants œuvrant au sein de l'Université de Sherbrooke, dans des programmes d'étude différents. Cinq objectifs sont ainsi planifiés.

- Évaluer les besoins et les attentes d'étudiants universitaires en matière de formation d'acteurs de changement, et ce, dans une perspective multidisciplinaire;
- Exposer les conceptions des enseignants de diverses disciplines relativement à leur rôle de formateurs d'acteurs de changement;
- Mettre en évidence les finalités, les théories, et les conceptions sous-jacentes au projet de formation d'acteurs de changement en milieu universitaire;
- Comparer les besoins et les attentes exprimés par les étudiants avec la perception des enseignants relativement à leur rôle de formateur d'acteurs de changement, et ce, afin d'ouvrir un dialogue fécond pouvant ultimement mener à l'amélioration des pratiques éducatives.
- Relever les points de convergence et les écarts observés entre les données empiriques et le cadre conceptuel élaboré précédemment afin, ultimement, de formuler des propositions visant l'amélioration des pratiques éducatives dans le contexte universitaire, en ce qui concerne la formation d'acteurs de changement dans le contexte d'une transition écosociétale.

La prochaine section exposera le cadre méthodologique déployé afin d'atteindre les objectifs de la recherche.

3. MÉTHODOLOGIE

La méthodologie développée dans cet essai s'appuie d'une part sur la tradition de recherche qualitative en éducation issue du courant de la critique sociale (Habermas, 1971), dont les fondements ont été explicités à travers les travaux de Carr et Kemmis (1986) ainsi que ceux de Robottom et Hart (1993). À l'instar de ces auteurs, nous privilégions, dans cet essai, l'adoption d'une ontologie réaliste critique (située à mi-chemin entre les postures réaliste et relativiste), une épistémologie de type intersubjectiviste et dialectique, une méthodologie contextualisée (émergente) et une éthique de la responsabilité. D'autre part, la méthodologie est ancrée dans la recherche théorique pour la modélisation d'une proposition dument argumentée des formations d'acteurs de changement dans une perspective écosociétale⁵. En accord avec Gohier (1998, 2008), nous soulignons que la recherche théorique, d'ordre fondamental, vise à légitimer l'utilisation des savoirs qu'elle produit, empêchant ainsi une mise en pratique purement mécaniste ou instrumentale de ceux-ci. L'intention de la recherche théorique est de connaître, de comprendre et d'expliquer le monde (Gohier, 1998, 2008). Cette herméneutique se déploie à la fois dans le volet théorique et empirique de la présente recherche. En effet, le volet théorique nous permet d'interpréter, de relier, de comparer, de synthétiser des énoncés théoriques déjà produits par d'autres avant nous. Mentionnons que notre recherche s'inscrivant dans le courant de la critique sociale cherche à comprendre les réalités afin de pouvoir les transformer. Puis, le volet empirique nous amène à faire surgir, à observer, à interpréter, à comprendre la réalité telle que vécue par les acteurs concernés. C'est par le dialogue de ces savoirs que nous pouvons en venir à formuler des énoncés théoriques, soit nos propositions. La nature spéculative, inhérente aux énoncés théoriques, oblige les chercheurs à évaluer les idées qu'ils avancent au regard de critères de validité rigoureux, permettant ainsi de les distinguer de la fiction (Gohier, 1998, 2008). Les critères auxquels cherche à répondre cet essai sont précisés à la section 3.4.

3.1. Une recherche interprétative critique

Afin de mieux comprendre quels sens donner au terme acteur de changement et par-delà, quels sens donner à ce qu'il est convenu d'appeler des formations d'acteurs de changement, une recherche qualitative interprétative s'avère appropriée. La recherche qualitative puise ses racines dans la pensée de Max Weber (1864-1920) qui expliquait que la recherche en sciences humaines a pour but de comprendre les situations humaines et sociales, notamment par l'étude du sens qu'une personne donne à son expérience (Savoie-Zajc, 2011, p.124). Savoie-Zajc (2011, p.128) nous rappelle qu'une recherche qualitative interprétative possède un caractère heuristique qui est issu de la rencontre des postures ontologiques et épistémologiques du chercheur et des participants à l'étude. Le savoir qui émerge de cette rencontre est nécessairement situé et dynamique, car il sera appelé à évoluer à travers son expérimentation dans des milieux de pratique.

⁵ Nous clarifierons la notion de transition écosociétale au point 3.3.

La recherche critique est préoccupée par la mise au jour des visions du monde, des postulats, des hypothèses; par la mise en relief des rapports de pouvoirs et par l'émancipation (*empowerment*) des acteurs impliqués dans la problématique sociale étudiée (Sauvé, 2007). Ce type de recherche s'appuie sur la théorie pour développer la pratique et vice-versa. Pour Habermas (1971), toute connaissance vise l'émancipation des individus qui peut être encouragée par l'autoréflexion critique sur la pratique. Ainsi, nous soutenons que l'émergence d'une théorie éducative concernant la formation d'acteurs de changement dans la perspective d'une transition écosociétale ne peut se passer de l'apport significatif des acteurs intimement concernés par l'acte éducatif, soit les étudiants et leurs enseignants. C'est pourquoi les réponses aux questions exposées dans le chapitre précédent seront répondues à travers l'analyse d'écrits théoriques issus de plusieurs grands pédagogues et philosophes de l'éducation, mais également grâce à la participation réflexive, critique et active d'étudiants, de récents diplômés et d'enseignants issus de divers champs disciplinaires, dans le contexte spécifique de l'Université de Sherbrooke. En effet, notre travail étant celui d'un essai, nous avons dû limiter notre échantillon en ce sens. Cette manière de faire répond à deux préoccupations majeures : 1) permettre aux acteurs concernés par l'objet de la recherche de faire entendre leur voix dans le processus de construction des savoirs (reconnaissant à l'instar de Dewey et ses successeurs que les savoirs expérientiels sont un savoir légitime, crédible et nécessaire (Balleux, 2002) et 2) nous assurer que le processus de recherche soit éducatif et émancipateur par lui-même, contribuant à une meilleure appréhension par les enseignants et les étudiants des réalités éducationnelles dans lesquelles ils évoluent. Comme le précise Maccia (1966), l'émergence d'une théorie éducative doit aller de pair avec la mise en place d'un milieu éducatif hautement euristique.

3.2. Les choix épistémologiques

Notre recherche de type critique adopte de manière cohérente une posture socioconstructiviste et phénoménologique encadrée par une éthique de la responsabilité. Dans la pensée de Vygotskiï (2013), le socioconstructivisme s'oppose au positivisme en cela qu'il postule que la réalité n'existe pas en dehors des êtres qui la construisent par leurs regards, leurs idées et leurs actions. La réalité est donc perçue à travers les filtres des croyances, des représentations, des conceptions, des visions du monde qui sont eux-mêmes influencés par des facteurs culturels. Ainsi, c'est grâce à l'intersubjectivité, dans laquelle intervient une dimension affective, que les êtres humains peuvent comprendre le réel et agir sur lui (Raymond, 2006). Pour Freire (1974), la pensée critique qui est mise en œuvre dans une *praxis* évaluative doit faire appel à une vision socioconstructiviste des réalités pour permettre l'émancipation des personnes et des sociétés.

Notre recherche s'inspire aussi en partie de l'approche phénoménologique. Cette dernière s'écarte des approches scientifiques positivistes qui postulent la séparation de l'objet et du sujet. Reconnaissant l'interaction entre les sujets et les objets dans la construction de la réalité, l'approche phénoménologique cherche à éclairer les intentions des acteurs concernés par l'objet de recherche. Le sens de l'expérience

devient donc une préoccupation centrale pour comprendre les phénomènes en jeu. (Morais, 2013) Dans le cadre de notre recherche, cela signifie que c'est au cœur de l'expérience de vie que nous chercherons à comprendre les attentes et les besoins des étudiants ainsi que les conceptions des étudiants et des enseignants relativement à une formation d'acteurs de changement. Plutôt que de poser à priori un cadre conceptuel circonscrivant de manière rigide ce qu'est un acteur de changement, nous cherchons à en comprendre les multiples nuances et subtilités à travers l'éclairage de réponses à des questions telles que : où et comment adviennent les acteurs de changement? Quelles sont les intentions poursuivies? D'où naissent les motivations? Quels incidents ou événements contribuent aux intentionnalités relatives à se mettre en route pour le changement ou, au contraire, concourent à les freiner?

Enfin, puisque nous souscrivons à l'idée selon laquelle les êtres humains agissent sur le réel individuellement et collectivement par l'entremise d'actions elles-mêmes guidées par leurs croyances et leurs idées, il nous est nécessaire de reconnaître que la proposition d'idées théoriques et pratiques qui concernent le développement et la mise en œuvre d'un programme éducatif visant le changement écosociétal implique une grande responsabilité à l'égard du monde. C'est pourquoi notre recherche est sous-tendue par une approche éthique de la responsabilité intégrale, suivant les principes de Hans Jonas (Pommier, 2012). L'élaboration de notre cadre éthique est principalement soutenue par les travaux de Hanna Arendt, de Paulo Freire et de Henri Giroux. Pour Arendt, le monde, en constante transformation, est sans cesse renouvelé par la venue au monde d'une nouvelle génération. Les enseignants ont pour responsabilité d'introduire les jeunes dans le monde en leur permettant de mieux le comprendre et en les aidant à développer les compétences nécessaires pour parvenir à le renouveler (non à le reproduire) dans une perspective de bien commun (Foray, 2001). Henry Giroux (2016a, 1^{er} mars), qui s'appuie en cela sur Paulo Freire (1974), affirme que puisque la vie humaine est conditionnée plutôt que déterminée, l'éducateur doit mettre en œuvre les conditions nécessaires pour permettre à leurs étudiants de devenir des sujets et des créateurs de l'histoire.

3.3. Les choix méthodologiques

La méthodologie de recherche prend appui et s'inspire de la méthodologie développée par Villemagne dans sa thèse de doctorat (2005). Des adaptations y sont apportées afin de la rendre opératoire dans le contexte du présent essai. La méthodologie de Villemagne repose sur le processus d'anasynthèse développé et systématisé par Legendre (2005). Ce processus est très bien adapté à la recherche de type théorique (Messier et Dumais, 2016) qui comprend un volet empirique en son sein. En effet, il est possible d'intégrer, dans ce processus, des données empiriques au pré-modèle théorique portant sur la formation d'acteurs de changement qui émergera de la recherche.

3.3.1. Volet théorique

La visée du volet théorique de la recherche est la modélisation d'une proposition de formation d'acteurs de changement, orientée vers une transition écosociétale, selon ses dimensions formelle, axiologique, praxéologique et explicative (Legendre, 2005; Maccia, 1966). Les trois premières dimensions sont traitées de manière distincte tandis que la dimension explicative justifie les trois autres dimensions pour une mise en cohérence des choix effectués dans chacune des dimensions.

La réalisation du volet théorique s'effectue grâce à l'analyse structurée et systématique d'un corpus de documents pertinents, diversifiés et crédibles. Pour ce faire, la première étape consiste à dresser une liste de mots-clés se référant à l'objet de recherche et aux concepts en jeu. La deuxième étape s'effectue par une première lecture flottante du corpus de textes ainsi sélectionnés. Par la technique « boule de neige », la troisième étape permet d'élargir le corpus de textes soumis à l'analyse. C'est alors que peut s'amorcer le processus d'anasynthèse.

Adapté à la construction d'un modèle théorique en éducation, le processus d'anasynthèse comprend sept étapes. Ces étapes sont : 1) l'identification de l'ensemble de départ, 2) l'analyse de l'ensemble de départ, 3) la synthèse de l'ensemble de départ, 4) l'élaboration d'un prototype (ou pré-modèle théorique), 5) la simulation du prototype, 6) la proposition d'un modèle, 7) les rétroactions. Ces étapes sont schématisées dans Legendre (2005) :

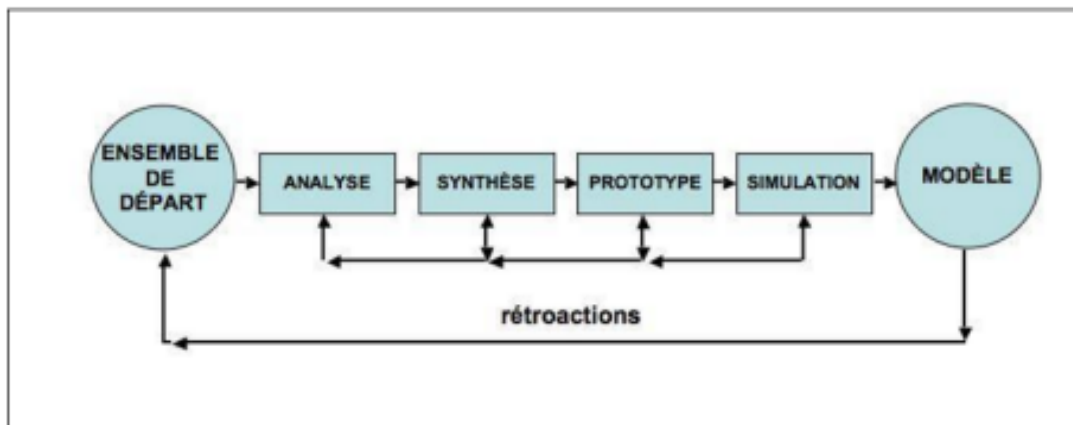


Figure 3.1 : Modèle du processus d'anasynthèse (tiré de Messier et Dumais, 2016 et reproduit avec la permission des auteurs).

Dans le cadre de cet essai, notre contribution se limite à la réalisation des étapes 1 à 4 du modèle d'anasynthèse. Les propositions théoriques et pratiques que nous formulerons seront modélisées à travers un prototype qui devrait faire l'objet d'expérimentations concrètes dans le cadre de la mise en œuvre de curriculums universitaires visant la formation d'acteurs de changement orientés vers une transition

écosociétale. Ainsi, les simulations qui s'en suivront pourront permettre, par la mise en œuvre de boucles de rétroaction, l'enrichissement du pré-modèle. Précisons également que le volet empirique de cet essai sert à nourrir le volet théorique et contribue à élaborer un pré-modèle théorique contextuellement ancré.

La deuxième étape du processus d'anasynthèse, dans son volet théorique, concerne l'analyse du corpus de documents constituant l'ensemble de départ. Pour ce faire, nous nous référons aux méthodes d'analyse de contenu qualitatives (Mucchielli, 2009, p. 371-372). Voici comment, concrètement, nous procédons à l'analyse du corpus de documents. Tout d'abord, la lecture flottante des documents écrits et l'écoute rapide des documents audiovisuels permettent de saisir les concepts contributifs à la compréhension de notre objet d'étude ; ils sont majoritairement circonscrits à travers certains champs théorique et pratique qui sont ceux de l'éducation émancipatrice et conscientisante, l'éducation relative à l'environnement, l'éducation à la citoyenneté, et l'innovation sociale.⁶ La figure 3.2 illustre le processus d'intégration conceptuelle permettant d'élaborer un savoir pertinent en matière de formation d'acteurs de changement en milieu universitaire dans le contexte d'une transition écosociétale.

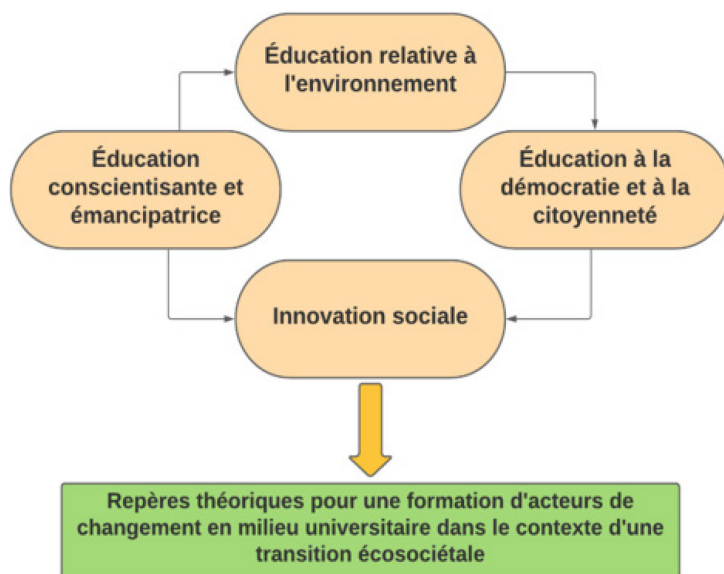


Figure 3.2 Champs théoriques et pratiques contributifs à la constitution du corpus théorique d'une formation d'acteurs de changement dans le contexte d'une transition écosociétale

⁶ Ces champs ne sont pas mutuellement exclusifs. En effet, leurs perspectives s'alimentent entre elles et de nombreux recoupements conceptuels, axiologiques et praxéologiques sont identifiables. La reconnaissance de ces entrecouplements permet d'améliorer la cohérence de la construction du cadre théorique.

Ces champs nous sont apparus contributifs à la construction du savoir projeté puisque la lecture flottante afférente aux termes même de l'objet de recherche ainsi que les textes obtenus par la technique « boule de neige », permettant d'élargir le réseau notionnel, nous ont mené à circonscrire un corpus de textes signifiants et pertinents qui relèvent de quatre champs de recherche et de pratique, ce que nous explicitons ci-après. Tout d'abord, la transition écosociétale fait appel à des notions relatives aux interrelations entre les humains et leur environnement, ou plus pertinemment, entre les humains et Oïkos, notre maison de vie partagée. Sauvé (2009b) précise que l'éducation relative à l'environnement « nous invite à apprendre à réhabiter collectivement nos milieux de vie, de façon responsable, en fonction de valeurs sans cesse clarifiées et affirmées : apprendre à vivre ici, ensemble – entre nous, humains, et aussi avec les autres formes de vie qui partagent et composent notre environnement ». Ensuite, la transition écosociétale, et l'idée selon laquelle les êtres humains peuvent agir de manière responsable et collective pour transformer les réalités sociales, sont des questions abordées par le champ de l'éducation à la citoyenneté. Par ailleurs, la justice sociale étant au cœur des enjeux de la transition écosociétale, les questions relatives à la démocratie sont incontournables. D'autre part, pour qu'un être humain développe les différents savoirs lui permettant de discerner les réalités non désirables, de les dénoncer, de leur résister et de « dire » (par la parole active (Freire, 2010)) d'autres manières d'être au monde qui soient plus désirables, il faut que cette personne prenne conscience des réalités problématiques et qu'elle puisse s'émanciper des modèles dominants qui constituent le statu quo et qui perpétuent la crise socioécologique globalisée. Pour cela, le champ de l'éducation conscientisante et émancipatrice nous offre un héritage important, légué par plusieurs pédagogues et philosophes de l'éducation, ancré dans la critique sociale. Enfin, pour imaginer de nouvelles manières de vivre et les mettre en œuvre concrètement, avec les autres, le domaine de l'innovation sociale propose des outils théoriques et pratiques qui nous apparaissent utiles à l'élaboration de scénarios pédagogiques pour des acteurs de changement engagés dans une transition écosociétale. Signalons que chacun de ces champs possède une branche de recherche ou de pratique ancrée dans les fondements de la critique sociale. Ce sont les textes issus des auteurs campés dans une telle critique sociale qui nous sont apparus porteurs d'un savoir pertinent à la construction de la compréhension critique de notre objet d'étude. Ce dernier étant éminemment multidisciplinaire et hautement contextualisé. En dernière instance, nous souhaitons souligner que ce projet éducationnel nous paraît porteur d'un potentiel métissage entre les sciences sociales critiques et les théories du management et de l'innovation. C'est dans l'optique d'une rencontre féconde entre ces quatre champs que nous abordons la construction du cadre théorique.

Ainsi, nous pouvons constituer une première grille de classification des documents selon ces champs contributifs. Ensuite, nous analysons plus en profondeur chacun des documents du corpus pour en dégager les unités de sens. Ces dernières sont classées à l'intérieur de leur champ contributif selon la dimension du modèle théorique qu'elle éclaire, soit la dimension formelle, axiologique ou praxéologique. La dimension explicative étant toujours apportée de manière transversale. À chacune des unités de sens ainsi classées selon un tableau à deux entrées, est assortie une codification représentée par des mots clés permettant d'identifier l'idée générale dégagée par l'unité de sens. Par exemple, un extrait d'article issu du champ de

l'éducation à la citoyenneté qui traite de la démocratie sous l'angle des valeurs devant orienter l'élaboration d'un curriculum sera classé dans la section de l'éducation à la citoyenneté sous la catégorie dimension axiologique et son code aura identifié les mots « valeurs » et « démocratie » de même que certains autres mots servant à en préciser ou à en expliquer le sens. Cette étape de la recherche, qui est la plus longue, mobilise un raisonnement inductif et itératif, ce qui fait appel à la pensée divergente. Par la suite, la nécessaire construction de sens mobilise la pensée convergente. Pour cela, nous nous inspirons de la méthode développée par Poirier, Clapier-Valladon, et Raybaut (1983). Ainsi, nous « maximisons les ressemblances et nous maximisons les différences » afin de pouvoir finalement effectuer une synthèse des unités de sens dégagées du corpus théorique. Ces unités de sens sont finalement analysées à la lumière des ancrages paradigmatiques développés à la section 4.1.

3.3.2. Volet empirique

Le volet empirique constitue une dimension fondamentale du processus de la recherche. En effet, tel que nous l'avons exposé précédemment, nous croyons que le processus même de la recherche devrait se poser comme une expérience formatrice pour les intervenants impliqués, soit les enseignants et les étudiants. De plus, les données issues de la recherche, et l'analyse qui en sera faite, devraient permettre d'établir un dialogue constructif et transformatoire⁷ entre la recherche et la pratique ou, plus précisément, entre le travail de recherche entrepris par l'essai et l'acte éducatif mené au sein des cours universitaires.

Les données qui seront collectées et analysées grâce au processus d'entretiens individuels serviront à nourrir les propositions constituant la quatrième étape du processus d'anasynthèse, soit celle de l'élaboration d'un prototype. Ce dernier consistera en la formulation de propositions de repères théoriques et pratiques pour penser et mettre en œuvre des formations d'acteurs de changement en milieu universitaire dans le contexte d'une transition écosociétale. Il s'agira de l'extrait principal de cet essai. La figure 3.3 schématise le processus de construction du prototype.

⁷ Dans cet essai, nous faisons le choix d'utiliser l'adjectif « transformatoire » pour qualifier un processus qui contribue à une transformation selon une approche holistique des réalités et qui réfère à un processus réalisé par des personnes libres et émancipées. Cela, par opposition à un processus « transformateur » qui référerait plutôt à une action dominante posée par une entité sur une autre entité. Nous nous inscrivons en cela dans la suite des travaux de Paul R. Carr et de Gina Thésée.

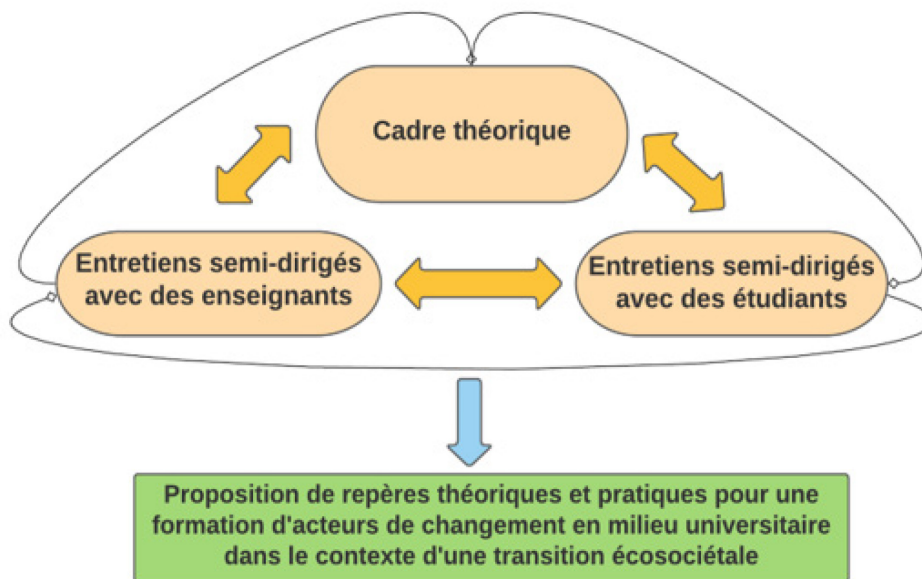


Figure 3.3 : Construction d'un prototype basé sur le dialogue entre le volet théorique et le volet empirique

Rappelons que deux types de données empiriques font l'objet d'une analyse de contenu. Premièrement, nous menons des entrevues semi-dirigées avec des enseignants œuvrant dans différentes disciplines et différents programmes offerts par l'Université de Sherbrooke. Ces enseignants sont sélectionnés sur la base de leur auto-identification à une axiologie éducative d'acteurs de changement. C'est-à-dire que ce sont les enseignants eux-mêmes qui se déclarent intéressés à offrir une formation d'acteurs de changement dans la perspective d'une transition écosociétale. Deuxièmement, nous menons des entretiens individuels semi-dirigés avec des étudiants inscrits à divers programmes d'études à l'Université de Sherbrooke ainsi qu'avec des récents diplômés ayant gradués de divers programmes d'études suivis à l'Université de Sherbrooke. Ces étudiants ont été invités à participer du fait qu'ils sont reconnus pour leur engagement à l'égard de l'amélioration des réalités éducatives au sein de l'Université de Sherbrooke.

Les lettres d'invitation sollicitant ces personnes pour participer à l'étude sont présentées aux annexes 2 et 3. Soulignons que nous tentons le plus possible de comparer les points de vue d'enseignants et d'étudiants provenant des mêmes programmes d'études afin de faire émerger des propositions éducatives contextuellement pertinentes. Si les participants se montrent intéressés, une discussion de groupe réunissant enseignants et étudiants ayant collaboré à la recherche sera organisée à un moment postérieur à la rédaction du présent essai. Bien que les résultats de cette rencontre ne seront pas documentés dans cet essai, nous considérons que cette démarche contribuera grandement aux objectifs poursuivis. En effet, l'intersubjectivité étant au cœur du processus, la méthode de discussion de groupe favorise le développement d'une pensée critique (Payette et Champagne, 1997). Cette approche méthodologique est

cohérente avec la théorie critique puisque comme nous le rappellent Thésée et Carr (2008b), « la théorie critique s'appuie sur un réalisme critique pour faire interagir les différents sujets d'une réalité sociale donnée dans un rapport dialogique et dialectique d'où émergent les savoirs qui catalysent les transformations sociales ». Par ailleurs, les guides d'entretien sont construits de manière à permettre la comparaison des données empiriques avec les données issues du cadre conceptuel. Ce qui signifie que certains éléments de discussion précis sont prévus à l'intérieur des guides d'entretien. Toutefois, tel qu'abordé précédemment, nous accordons une grande importance aux savoirs inédits pouvant émerger de ces entretiens contextuellement ancrés dans la crise plurielle que nous vivons et à l'aune des manifestations de volontés individuelles et collectives d'opérer une transition écosociétale. C'est pourquoi nous adoptons également une approche exploratoire en recourant à la méthode des récits de vie croisés et au témoignage. En effet, l'approche phénoménologique nous permet de faire surgir le sens de l'expérience et de l'intentionnalité pour enrichir la compréhension de notre objet d'étude, soit une éducation supérieure « à propos », « par » et « pour » le changement écosociétal. Les lettres d'information et de consentement, assurant l'encadrement éthique des entretiens et de l'utilisation des données, ainsi que les guides d'entretien peuvent être consultés aux annexes 2, 3, 4 et 5. Mentionnons que, pour assurer la confidentialité des données, des pseudonymes sont utilisés pour faire part des données empiriques recueillies.

Dans notre effort pour faire surgir le sens des données empiriques recueillies, nous qualifions notre démarche d'approche abductive. Selon Anadón et Guillemette (2007), l'abduction « permet de combiner de manière créative des faits empiriques avec des cadres heuristiques de référence ». En effet, ce concept permet de mieux illustrer la manière dont le volet théorique et le volet empirique de la recherche sont interreliés et se nourrissent l'un et l'autre en vue de produire des connaissances. Par ailleurs, le concept d'abduction permet de rendre compte du processus de contextualisation-décontextualisation qui, dans un mode itératif, traverse l'ensemble de la démarche. Ce processus nous semble particulièrement adapté à la construction d'une théorie en émergence. Anadón et Guillemette (2007) précisent que selon Blumer (1969) et Pidgeon (1991), « l'abduction est réalisée par une comparaison continue ou un « flip-flop » entre les données (déjà collectées ou entrantes) et les construits théoriques en constante évolution.

3.4. Validité de la recherche

Afin de nous assurer de la validité de notre recherche, nous nous appuyons sur les critères de validité de la recherche en éducation tels que formulés par Gohier (2004; 1998, 2008). Reprenant à son compte la position de l'Association des enseignants-es et des chercheur-es en sciences de l'éducation (1993, p.41), Gohier (1998, 2008) précise que la validité d'une recherche théorique en éducation (a fortiori lorsqu'elle concerne les finalités de l'éducation) peut reposer non seulement sur le caractère démonstratif (administration de la preuve), mais peut être fondée sur sa valeur euristique c'est-à-dire « sur le fait qu'il permet l'extension d'une problématique, la constitution d'un champ nouveau d'hypothèses, ou

d'investigations possibles à partir des significations dégagées ». Gohier (1998, 2008) nous rappelle que les critères que doivent respecter les énoncés théoriques sont les suivants : la pertinence, la valeur euristique, la cohérence, la limitation, la complétude, l'irréductibilité, la crédibilité et l'utilisation de la méthode dialectique. Ces critères rejoignent également ceux proposés par Messier et Dumais (2016) en ce qui concerne les critères de validité de l'anasynthèse (méthode que nous employons), soit la circonscription, la cohérence, la complétude, la crédibilité, l'irréductibilité, la pertinence, la valeur euristique et la vérifiabilité potentielle. Nous précisons que nous adoptons ces critères en gardant en tête que la proposition que nous formulons au chapitre 6 de cet essai constitue un prototype et non pas un modèle théorique dument éprouvé par l'expérimentation. En conséquence, nous ne pouvons justifier l'atteinte de chacun de ces critères. Par contre, nous nous y appuyons à chacune des étapes menées dans le cadre de cette recherche. D'autre part, pour assurer la rigueur méthodologique du volet empirique et son caractère éthique, nous avons adopté un certain nombre de critères proposés par Gohier (2004). Ces critères sont adaptés à une recherche qualitative appuyée par une épistémologie interprétative critique. Afin de tenir compte des limites imparties à notre recherche de type essai, nous adoptons des critères que nous jugeons prioritaires en ce qui concerne la cohérence interne et l'éthique envers les participants. Pour ce qui est de la cohérence interne, nous nous assurons que les guides d'entretien abordent des questions qui permettront d'éclairer les dimensions clés ayant émergées du volet théorique et qui nous permettront de répondre aux objectifs de la recherche. Une triangulation entre les interprétations du volet empirique et les synthèses analytiques du volet théorique deviendra alors possible. Ensuite, nous procéderons à une triangulation des interprétations du volet empirique en effectuant un retour avec les participants pour confirmer que nous avons bien compris ce qu'ils ont souhaité nous partager. En ce qui concerne l'aspect éthique, nous abordons ce volet selon une posture éducative émancipatoire et libératoire et non pas dans une posture qui serait purement instrumentale. C'est-à-dire que nous sommes profondément engagée à faire en sorte que ces entretiens soient une occasion pour les participants d'apprendre à mieux se connaître eux-mêmes et d'entrer en résonance avec les autres participants à la suite de la diffusion des résultats. Nous espérons ainsi participer d'une certaine manière à leur émancipation personnelle, citoyenne et professionnelle.

3.5. Limites de la recherche

Étant donné les restrictions de temps et d'envergure imparties par le format de l'essai, certaines limites s'imposent d'ores et déjà.

En premier lieu, il nous paraît impossible de consulter et d'analyser tous les documents et les ouvrages pertinents se rapportant à notre objet d'étude. En effet, les concepts contributifs à sa compréhension sont multiples et polysémiques. De plus, ils sont ancrés dans des traditions éducatives qui possèdent une histoire ancienne dont l'établissement de la trame permettrait une compréhension en profondeur. Les œuvres

d'Aristote, de Platon, de Kant, de Montaigne, de Dewey et de plusieurs autres pourraient être relues à l'aune d'une éducation pour le changement dans le contexte d'une transition écosociétale. Dans le cadre de cet essai, nous nous contentons de la lecture des ouvrages principaux de quelques éducateurs, pédagogues et philosophes majeurs du vingtième et du vingt-et-unième siècle pour qui la question du changement social et écologique apparaît au cœur des préoccupations éducationnelles. Par ailleurs, nous avons dû limiter le nombre de champs contributifs pour la construction du cadre théorique. En plus des quatre champs sur lesquels nous avons arrêté notre choix, les champs de l'éducation populaire et de l'éducation des adultes auraient pu être mobilisés pour assurer un regard encore plus vaste sur les questions qui nous préoccupent.

En deuxième lieu, nous devons faire des choix déchirants quant à l'élaboration de notre grille d'analyse. Effectivement, la multidimensionnalité de notre objet de recherche implique un regard complexe et une analyse à la fois multidisciplinaire et transdisciplinaire. De nombreux cadres d'analyse gagneraient à être mobilisés pour bien saisir toute la complexité des phénomènes en jeu et effectuer une analyse avec la plus grande finesse. Ainsi, bien que nous reconnaissons leur très grande pertinence, nous n'avons pu soumettre les concepts à l'étude à un cadre d'analyse écoféministe ni à un cadre d'analyse décolonialiste. Nous pensons aussi que la mobilisation d'une grille de lecture prenant appui sur l'intersectionnalité pourrait être féconde. Enfin, nous nous sommes contentée d'effectuer une recherche en français et en anglais surtout campée dans les champs propres ou afférents à l'éducation. Toutefois, une recherche passant en revue les documents rédigés en espagnol permettrait peut-être de percevoir d'autres dimensions de la problématique ainsi que des propositions différentes. Il est possible que cela contribuerait à mieux éclairer la perspective des pays non occidentaux. Malgré ces limites, nous sommes convaincue que la méthodologie nous permet une appréhension suffisamment vaste et précise des concepts pour 1) provoquer des questionnements féconds et 2) formuler des propositions pertinentes et valides en vue de penser et de mettre en œuvre des formations d'acteurs de changement orientées vers une transition écosociétale.

Le volet empirique présente aussi certaines limites en cela que nous ne procédons à des entretiens qu'avec quelques acteurs de l'Université de Sherbrooke. Il est donc possible que les données qui seront collectées à travers ce processus soient teintées par des facteurs culturels propres à la culture organisationnelle de l'établissement universitaire. Afin de diminuer cet éventuel biais, nous prenons le soin de sélectionner des participants issus de divers programmes d'études, inscrits à des cycles différents. Nous reconnaissons également que les participants à la recherche sont tous blancs et d'origine occidentale. Or, il demeure fort possible que des perspectives potentiellement différentes des étudiants et des enseignants racisés ne soient pas prise en compte dans nos résultats. Nous considérons qu'il s'agit là de la limite la plus importante de notre recherche.

Enfin, nous rappelons que notre contribution se limite à l'élaboration d'un pré-modèle théorique. Cet essai ne propose donc pas une théorie de formation d'acteurs de changement puisqu'aucune validation sur le

terrain n'est effectuée au cours de la rédaction de cet essai. Des expérimentations ultérieures pourront alimenter des boucles de rétroaction visant à parfaire les propositions de départ et à compléter le modèle.

4. CADRE THÉORIQUE

Dans la présente section, nous cherchons à interroger plus avant la proposition éducationnelle relative à la formation d'acteurs de changement dans le contexte d'une transition écosociétale grâce à une analyse théorique interdisciplinaire. Pour ce faire, nous commençons par établir les conceptions privilégiées relatives aux notions centrales à l'objet d'étude, soit celles d'acteur, de changement, d'acteur de changement et de transition écosociétale. De ces conceptions découle une vision de l'éducation qui est elle-même supportée par un cadre éthique. Puis, à partir d'un corpus de documents sélectionnés, issus des champs de l'éducation conscientisante et émancipatrice, de l'éducation relative à l'environnement, de l'éducation à la citoyenneté et de l'innovation sociale, nous effectuons une analyse des principaux concepts contributifs à une formation d'acteurs de changement dans le contexte d'une transition écosociétale.

4.1. Ancrages paradigmatiques pour une formation d'acteurs de changement

Cette recherche ne prétend aucunement être guidée par un idéal d'objectivité et de neutralité. Ainsi, malgré tout le soin apporté à minimiser les divers biais (cognitifs et méthodologiques), nous convenons que les résultats de notre analyse revêtent une dimension subjective. Cela ne saurait être considéré comme une faiblesse, car en réalité, cette subjectivité peut constituer une force de coconstruction de sens pourvu que « les personnes engagées en recherche prennent conscience de leurs propres paradigmes, conceptions, représentations et intentions sous-jacentes » (Drapeau et Letendre, 2001). Effectivement, en tant que chercheure, citoyenne, mère, amie et fille je suis habitée par une vision du monde, des valeurs, des croyances et je suis animée par des intentions, des espoirs et des rêves.

C'est pourquoi il importe de préciser dès à présent quelles intentions guident fondamentalement cet essai. Issue du champ des sciences sociales, cette recherche a pour finalité de favoriser le mieux-vivre ensemble dans un environnement dont les équilibres socioécologiques sont préservés ainsi que l'avènement d'une société solidaire plus juste et équitable, qui célèbre les différences culturelles, et ce, notamment à travers une éducation émancipatrice qui permet à toutes et à tous de vivre une vie saine leur offrant la possibilité de contribuer librement à l'amélioration de la société selon leurs capacités et leurs désirs.

Pour mieux dévoiler les apriori, les présupposés, les valeurs et les croyances⁸ qui sous-tendent l'analyse qui est effectuée dans cet essai, il importe de préciser les conceptions privilégiées relativement aux termes centraux à l'objet d'étude. Enfin, il est nécessaire d'articuler l'ensemble des propositions éducationnelles qui émergeront de l'analyse à travers une vision cohérente de l'éducation.

⁸ Pour Kuhn, la notion de paradigme réfère notamment à « tout l'ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné. » (Kuhn, 1972, p. 207).

4.1.1. La notion d'acteur

Le mot « acteur » réfère étymologiquement au mot « acte ». Un acte, selon le Dictionnaire historique de la langue française (1865), désigne l'effet d'une cause agissante et réfère au mot latin « *actus* » qui est lui-même associé au verbe « *agere* ». Ce dernier étant à l'origine du mot « agir ».

Toujours selon cette même source, citant les Essais de Théodicée sur la bonté de Dieu, on nous rapporte que « L'acte est un accomplissement de la puissance » et que « La conséquence est bonne de l'acte à la puissance », mais que « De la puissance à l'acte, la conséquence est vicieuse. » De ces sages paroles anciennes, nous pouvons en retirer la compréhension selon laquelle c'est par sa mise en action qu'un sujet peut se voir confier ou reconnaître un certain pouvoir, mais que l'action qui est effectuée grâce à la possession antérieure d'un pouvoir peut conduire à des dérives non désirables. Pour sa part, Freire a déclaré que

« [...] ceux qui oppriment, exploitent et exercent la violence ne peuvent trouver dans l'exercice de leur pouvoir la force de libérer les opprimés et de se libérer eux-mêmes. Seul le pouvoir qui naît de la faiblesse des opprimés sera suffisamment fort pour libérer les deux » (Freire, 2010).

Poursuivant notre lecture du Dictionnaire historique de la langue française (1865), l'on retrouve une citation issue du Livre 1 (chapitre 4) des Essais de Montaigne et qui se lit comme suit : « Dans cette excellente police de Lycurgue, on *formoit* les âmes non par des préceptes et par des paroles, mais par des exemples et des actes. » Cette citation est intéressante en ce qu'elle met en relief la dimension éducative inhérente à l'action et nous renseigne déjà sur la pertinence de l'apprentissage expérientiel et de la *praxis* pour la formation d'acteurs de changement, tout en soulignant les limites de l'enseignement de type magistral.

L'étude linguistique du mot acteur relève plusieurs acceptions faisant référence au théâtre, au jeu d'acteur (Centre national de ressources textuelles et lexicales, s.d.). Nous en retenons qu'un acteur joue un rôle actif par sa participation au sein d'un groupe d'acteurs. Selon le Dictionnaire de l'Académie française (s.d.), le mot acteur est emprunté du latin *actor* et réfère à « la personne qui participe à la conduite ou à l'exécution d'une affaire. Il aura été un des principaux acteurs de la négociation. » Dans cette acception, la composante interactionnelle et participative est encore présente. L'emphase sur ces deux composantes est également mise de l'avant dans le Dictionnaire Larousse (s.d) qui définit l'acteur comme étant la « personne qui participe activement à une entreprise, qui joue un rôle effectif dans une affaire, dans un événement ». Par ailleurs, dans ce même ouvrage, on associe le terme acteur à celui de protagoniste. Un protagoniste étant défini, pour sa part, comme une personne qui joue un rôle de premier plan.

Dans le dictionnaire de la sociologie (Akoun et Ansart, 1999), des distinctions sont apportées entre les notions d'acteur et d'agent. Selon les auteurs de cet ouvrage, c'est le caractère autonome de l'action entreprise par l'acteur qui le distingue d'un agent qui, pour sa part, accomplit une action déterminée par une entité extérieure. Dans le dictionnaire des sciences humaines, Dortier (2004) retrace l'émergence de la notion d'acteur, dans le domaine de la sociologie, au courant des années quatre-vingt sous l'influence principale du sociologue Alain Touraine, dont nous avons déjà évoqué certaines des idées dans la section 1.2. Dans son essai intitulé « Le retour de l'acteur » (1984), Touraine tente de dépasser une vision hypersocialisée de l'individu (vision alors dominante en sociologie à cette époque) pour mettre plutôt de l'avant la figure d'un individu autonome, capable d'initiative, de raisonnement et de délibération. Dans « Les 100 mots de la sociologie », Paugam (2010) fait également remarquer que malgré que le terme « acteur » soit utilisé selon différentes acceptions dans le domaine de la sociologie, souvent, les sociologues qui mobilisent ce terme sont ceux qui penchent pour une vision de l'individu (ou d'un groupe) capable d'une autonomie relative et qui n'est pas entièrement déterminé par sa classe sociale ou par d'autres « logiques extérieures qu'il a intériorisées par la socialisation ou tout effet de domination ». Paugam (2010) poursuit en précisant que, selon une conception créative de l'action sociale, l'acteur n'est

« ni totalement contraint par les déterminations sociales, ni totalement gouverné par ses intérêts, l'individu est capable de distanciation et de critique. Il peut agir sur le monde et sur lui-même. L'acteur est un sujet capable d'autonomie, de réflexion et d'interprétation ». (Paugam, 2010)

Dans le Dictionnaire actuel de l'éducation, Legendre (2005) (se basant sur les travaux de Savoie-Zajc, 1993) précise la notion d'acteur du changement comme étant « toute personne qui participe à l'introduction et à l'implantation d'un changement dans son milieu. » Il fait également la distinction entre deux types d'acteurs du changement : « le bénéficiaire qui est le client du changement ou le proposeur du changement qui est l'agent du changement. » Toujours dans Legendre (2005), l'agent du changement réfère à « toute personne, qui par son action, facilite le processus de changement. ». En se rapportant aux travaux de Havelock (1976), Legendre (2005) identifie plusieurs rôles joués par un agent du changement : 1) « les rôles joués alors que la personne appartient à un système ressource extérieur au système client »; 2) « les rôles joués lorsque l'agent de changement fait partie du système bénéficiaire du changement »; 3) « les rôles frontières lorsque l'agent de changement n'appartient ni à l'un ni à l'autre des systèmes ».

Dans le domaine de l'éducation, l'acteur du changement est donc une personne dotée d'une autonomie relative et qui interagit avec d'autres acteurs à l'intérieur d'un certain système organisationnel.

En somme, un acteur est une personne réflexive, critique, dotée d'une autonomie relative, investie d'un rôle important, activement et conjointement engagée dans une action et qui poursuit des buts déterminés. Le

caractère interactionnel de son action la distingue de l'agissant ou du *maker* en ce sens que son action ne peut jamais être considérée comme opérant en vase clos, elle se déploie nécessairement à travers un contexte lui-même marqué par la présence active d'autres acteurs.

4.1.2. La notion de changement

Selon le Dictionnaire de l'Académie française (s.d.), le terme changement revêt deux significations principales. Selon la première, il s'agit d'une « modification d'état, de nature, de situation ; [d'une] transformation. » Le terme transformation, quant à lui, est défini par le Dictionnaire Larousse (s.d.) comme étant le « changement d'une forme en une autre, métamorphose ». Le second sens du terme changement réfère au « fait qu'une personne ou une chose se substitue ou soit substituée à une autre » (Dictionnaire de l'Académie française, s.d.). Dans le cadre de cet essai, c'est au sens de transformation que nous nous référons, car la seconde acception ne recouvre pas cet aspect radical du changement. On y pressent davantage un changement de surface qui nous rappelle certaines expressions courantes telles que « plus ça change, plus c'est pareil » ou « du pareil au même » ou encore « changer quatre trente sous pour une piastre ». D'ailleurs, le mot changement est apparenté au mot modification qui est défini comme étant un « changement qui s'opère ou qu'on opère chez un être, dans une chose, sans que sa nature s'en trouve fondamentalement altérée. » (Dictionnaire de l'Académie française, s.d.). Cette dimension parcellaire du changement trouve son origine dans le mot latin *modificatio* qui signifie « disposition mesurée ». L'on comprend alors facilement que le changement qui y est envisagé est celui qui ne tend pas à renverser l'ordre existant. Or, la gravité et l'urgence de la crise globale à laquelle doivent répondre les acteurs de changement exigent des transformations profondes et radicales, en ce sens qu'elles doivent adresser des réponses systémiques aux problématiques en agissant sur les racines des maux. C'est d'ailleurs la conclusion à laquelle l'on arrive lorsque l'on étudie la racine étymologique du mot crise (*krisis*) qui renvoie au concept de carrefour décisif :

« [...] toute crise est nécessairement le lieu d'un réalignement, faute de quoi elle est déjà annonciatrice d'une destruction plus ou moins imminente, «si la tendance se maintient » ... La crise appelle donc une *décision*⁹ radicale : soit en faveur d'un changement de direction vers le rétablissement de l'équilibre vital, soit en faveur de la poursuite de notre visée actuelle jusqu'à une éventuelle rupture complète et irréversible des équilibres bio-physiques nécessaires au maintien de la vie. » (Vaillancourt, 2010).

C'est pourquoi nous donnons au terme changement le sens de *métanoïa*, soit un renversement (une conversion) de nos manières de penser et de vivre (Latouche, 2015). La *métanoïa* renvoie à l'exigence d'un « changement de mentalité et d'intention » (Père Philippe Dautais, 1998). Le changement de trajectoire qui est envisagé est donc « fondamental » et il requiert un engagement global des personnes et des

⁹ En italique dans le texte original.

sociétés, ce qui fait appel non seulement à la dimension rationnelle des savoirs, mais également aux dimensions affective et spirituelle des êtres au monde.

4.1.3. Le concept d'acteur de changement

Ces quelques précisions de sens relativement aux termes « acteur » et « changement » nous permettent de réfléchir plus avant à la signification du concept d'acteur de changement. Fondamentalement, un acteur de changement serait une personne dotée d'intentions à l'égard du monde, engagée personnellement et collectivement dans la réalisation d'une action de changement qui est elle-même enchâssée dans une perspective holistique de transformation (transformation de soi et du monde).

Afin de peaufiner cette définition préliminaire, il est utile d'effectuer une revue de littérature afin de comprendre comment le concept d'acteur de changement est actuellement véhiculé dans les différentes sphères de la société, particulièrement dans le milieu de l'éducation.

Depuis quelques années, plusieurs institutions d'enseignement supérieur ont répondu à l'appel de Bill Drayton de la Fondation Ashoka et ont entrepris d'orienter leurs programmes en fonction de la vision de *Changemaker*. Pionnier de l'entrepreneuriat social, Bill Drayton a contribué, depuis les années quatre-vingt, à redéfinir le rôle de l'entrepreneur en adjoignant à sa responsabilité de création de richesse économique, celle d'avoir aussi un impact social positif. C'est ainsi que le langage et la symbolique entrepreneuriale ont fait irruption dans le champ du travail social, ce qui a fait dire à Bishop et Green (2015) que nous vivons désormais dans l'ère du « philanthrocapitalisme ». En effet, il paraît plus juste et lucide de remarquer l'interfécondation de ces deux champs plutôt qu'uniquement la pénétration du social dans le champ économique. D'autres organisations influentes telles que la Fondation McConnell, la Stanford Social Innovation Review, la Yunus Social Business et la Young Foundation promeuvent aussi la vision de l'acteur de changement comme étant essentiellement celle d'un entrepreneur social préoccupé par la maximisation de son impact positif sur la société (Chateauvert et al., 2020, p.31). Afin de mieux saisir comment la notion d'acteur de changement est majoritairement véhiculée à travers le monde de l'éducation supérieure en Occident, il est intéressant de nous pencher sur le cas précis de l'Université de North Hampton, au Royaume-Uni.

En 2013, cette université britannique s'est vue reconnaître la certification *Changemaker campus* par l'organisation AshokaU. Préalablement à cette reconnaissance, un groupe de chercheurs de cette université a entrepris de mener une recherche phénoménographique auprès de membres du corps professoral œuvrant dans six facultés différentes, et ce, afin de clarifier les conceptions véhiculées relativement au concept d'acteurs de changement. Leur étude a mis en relief cinq conceptions principales :

- 1) *Changemaker as institutional strategy*;
- 2) *Changemaker as critical thinking, perspective shifting and problem solving*;
- 3) *Changemaker as employability*;
- 4) *Changemaker as social betterment and*

5) *Changemaker as personal transformation* (Rivers, Armellini et Nie, 2015). L'équipe de chercheurs a souhaité intégrer ces diverses conceptions afin de permettre l'élaboration d'une stratégie institutionnelle et éducative appropriée à l'obtention de la certification *Changemaker campus*. La figure 4.1 présente de manière schématique l'intégration conceptuelle qui a été réalisée. Selon les enseignants de l'Université de North Hampton, une formation d'acteurs de changement reposerait sur une transformation personnelle, elle-même fondée sur le développement de la pensée critique et systémique, sur l'employabilité et sur la contribution à l'amélioration de la société. Par ailleurs, les dimensions personnelles et sociales doivent être conjuguées et actualisées à travers une stratégie institutionnelle. Nous pouvons déjà remarquer que la dimension sociale demeure peu questionnée : on se contente de déclarer qu'il faut avoir un impact positif. Il n'est pas non plus question de transformer le monde selon une visée claire. D'ailleurs, les questions de justice sociale et environnementale ne sont pas examinées sous l'angle de la critique sociale. En effet, la dimension de la pensée critique et systémique se trouve rapprochée du pôle de la dimension personnelle et y est reliée au concept central de transformation personnelle. C'est donc la personne qui est au centre du système et l'on peut soupçonner une forme d'anthropocentrisme. La perspective de pensée critique qui est véhiculée à travers ce modèle semble donc davantage associée à sa vision technique qu'à sa vision socioconstructiviste (Daniel, 2020, p.356). De plus, comme nous l'avons dit, ce n'est pas le monde qui est au centre du modèle, mais l'individu. Ce modèle présente donc des affinités épistémologiques et paradigmatiques avec le courant humaniste dans une approche individualisante, au détriment de la vision critique d'une éducation pour le changement social.

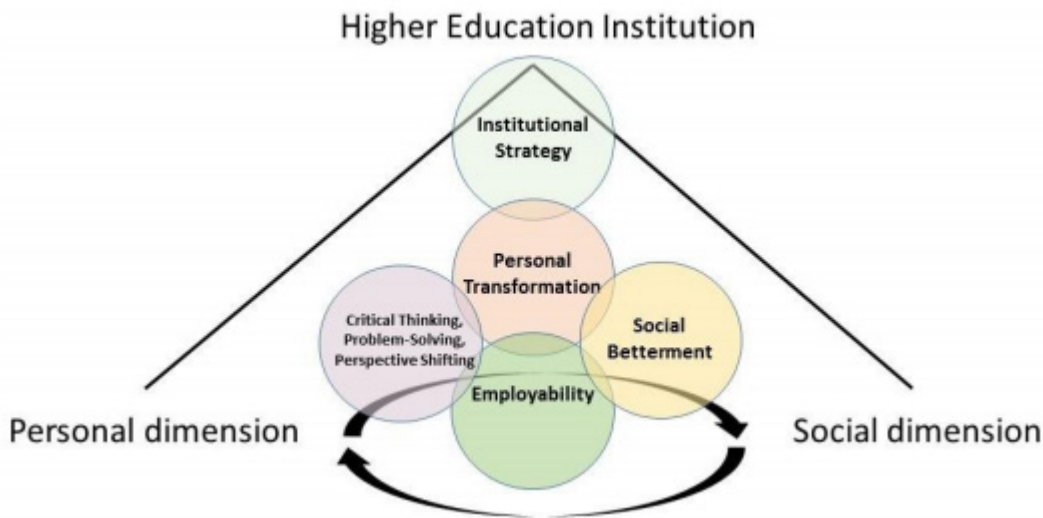


Figure 4.1 Schéma conceptuel pour la formation d'acteurs de changement à l'Université de North Hampton (tiré de Rivers, Armellini et Nie (2015) et reproduit avec la permission des auteurs).

Bien que l'influence de Ashoka soit relativement grande dans le milieu de l'éducation supérieure, il existe également des universités qui promeuvent une autre vision de ce qu'est un acteur de changement.

Notamment, l'école d'innovation sociale Élisabeth Bruyère, qui est associée à l'Université d'Ottawa, se distingue de cette vision de plusieurs manières. Dans leur récent Manuel pour changer le monde (2020), les enseignantes et les enseignants, porteurs du nouveau cursus universitaire en innovation sociale, mettent au centre de leur approche les concepts de justice sociale et environnementale, de démocratie, d'*empowerment* et d'expérimentations collectives. L'entrepreneuriat social n'est qu'un outil parmi d'autres pour acter le changement nécessaire à la transition socioécologique.

« Si le champ de l'innovation sociale, tel que nous le percevons, propose la création d'entreprises sociales et collectives comme outil potentiel de changement, il déborde largement ce cadre pour inclure l'ensemble des initiatives et expérimentations collectives visant à combler des besoins insatisfaits tout en faisant la promotion de la démocratie et de la justice sociale. » (Chateauvert et al., 2020, p.13).

Par ailleurs, le modèle éducatif privilégié par ces enseignants prévoit que l'acteur de changement doit opérer une transformation personnelle, mais celle-ci doit aller de pair avec une action visant la transformation des structures sociétales qui causent injustice et souffrance.

« Ainsi, l'IS [innovation sociale] émancipatrice trouve son sens dans sa capacité à transformer les individus qui la mettent en œuvre, à amener une différence concrète dans les milieux de vie et à fournir les bases pour un changement global de la société. » (Chateauvert et al., 2020, p.163).

La transformation de l'individu ne fait donc pas office de finalité, mais devient une condition nécessaire à l'accomplissement de la finalité sociale. Nous sommes donc ici en présence d'un modèle éducatif qui puise ses fondements dans l'éducation émancipatrice et conscientisante à travers une vision socioconstructiviste ancrée dans la critique sociale¹⁰.

Cette clarification conceptuelle par la mise en relief de deux exemples de vision d'une formation d'acteurs de changement nous permet de mieux discerner les incohérences possibles entre les choix épistémologiques et éthiques que nous privilégions et les pratiques éducatives reliées à l'orientation éducationnelle d'acteurs de changement qui se donnent à voir au sein de diverses institutions d'enseignement. Soulignons dès à présent que le modèle éducatif mis en œuvre à l'école d'innovation sociale Élisabeth Bruyère présente un intérêt particulier pour le développement de notre modèle théorique et pratique de formation d'acteurs de changement. Notamment, car il met de l'avant une vision de l'*empowerment* qui est associée aux perspectives de conscientisation et des capacités (Bourbonnais et Parazelli, 2018) tandis que le modèle promu par l'organisation Ashoka présente, selon nous, des incohérences et des insuffisances. En effet, l'analyse du modèle présenté à la figure 4.1 nous permet de

¹⁰ Ninacs (1995), s'appuyant sur les travaux de Paulo Freire et de John Friedman, a formalisé le processus d'*empowerment* en travail social de manière à mettre en évidence l'interaction entre les sphères de développement personnel et celles de l'action sociale et politique.

croire que l'*empowerment* y est envisagé davantage selon la perspective de responsabilisation qui est propre à celle du régime d'autonomie-condition dans lequel l'idéologie social-libérale et néolibérale évoluent¹¹ (Bacqué et Biewener, 2015; Bourbonnais et Parazelli, 2018).

Ces quelques éléments de compréhension préliminaires relatifs à la notion d'acteur de changement seront revus à l'aune de l'analyse issue des champs conceptuels contributifs qui sera réalisée dans la section 4.2, de même qu'ajustés et enrichis à la suite de l'analyse des données empiriques que l'on trouvera à la section 5.

4.1.4. Le concept de transition écosociétale

Puisque nous envisageons le rôle des acteurs de changement dans une perspective de transition écosociétale, il nous apparaît nécessaire d'apporter, dès à présent, quelques précisions relativement au sens que nous accordons à ce concept et les raisons qui sous-tendent le choix du néologisme « écosociétal » pour qualifier la transition envisagée. Nous n'avons fait qu'effleurer cet aspect dans la problématique de recherche.

Emprunté du mot latin « *transitio* », le terme transition origine du mot « *transision* » qui, au XIV^e siècle, revêtait deux significations, soit « agonie » et « passage ». Puis, le mot a évolué rapidement et vers la fin du même siècle a pris la forme de « *transicion* » qui signifie « action de passer de l'autre côté ». Le XV^e siècle voit apparaître le mot « *transsision* » qui traduit l'idée d'un « moment passager ». Quelques années plus tard, c'est au tour du mot « *transsition* » de faire son apparition. Cette dernière forme linguistique signifie « passage ménagé d'une chose, d'une idée, à une autre ». Enfin, en 1765, ce terme est évoqué comme « manière d'adoucir le saut d'un intervalle disjoint ». (Centre national de ressources textuelles et lexicales., s.d.) Le concept de transition renvoie donc à l'idée d'opérer un passage entre un état et un autre ou entre une situation et une autre. La transition correspond à cet intervalle de temps qui sépare l'ancien du nouveau à construire, de même qu'elle réfère aux actions qui sont mises en œuvre durant ce passage. Il s'agit donc à la fois d'un état de réflexivité et de la mise en œuvre d'une pluralité d'actions. Le sens de ces actions est éclairé par la conscience de ce qui doit être transformé dans l'intervalle. Piloter le changement pour réussir la transition écosociétale requiert donc la mise en œuvre d'une véritable *praxis*

¹¹ Dans leur ouvrage, Bacqué et Biewener (2015) distinguent trois perspectives de la notion d'*empowerment* : radicale, social-libérale et néolibérale. Pour ces autrices, les deux dernières perspectives ne remettent pas en question les structures d'oppression. Par une analyse très fine, elles démontrent comment, au fil des années, le concept d'*empowerment* a pernicieusement glissé du modèle radical, qui cherche à libérer les opprimés et à transformer la société, vers les deux autres modèles. Pour leur part, Bourbonnais et Parazelli (2018) ont mis en lumière le paradoxe de l'*empowerment* en travail social en rappelant comment « le régime d'autonomie-condition contemporain réinscrit l'autonomie en condition immanente à la dignité humaine dans un horizon d'accomplissement immédiat ». Ainsi, lorsque l'on propose l'*empowerment* comme objectif (que ce soit en travail social ou en éducation) « ...la question demeure à savoir distinguer ce qui relève réellement de la volonté proprement singulière de la personne de ce qui provient de sa socialisation en régime normatif d'autonomie-condition. Car l'autonomie ne peut plus désormais être conçue indépendamment de la sphère politique ... ».

sociale. Nous nous pencherons plus en détail sur cette notion dans la section 4.4. De plus, dans ce mouvement de transformation, il est question de construire le nouveau tout en accompagnant l'ancien qui tombe alors en désuétude. Plusieurs modèles de leadership pour la mise en œuvre de la transition ont vu le jour ces dernières années, notamment celui du *two loops* (Fenton, 2014) qui reprend les travaux de Wheatley et Kellner-Rogers (1996). Cette agonie de l'ancien système doit être radicale, mais douce. En somme, la transition est nécessaire, mais elle requiert également des soins délicats pour qu'elle s'opère de manière harmonieuse. Notamment, il importe qu'elle ne s'effectue pas aux dépens du respect des valeurs qu'elle promeut, dont celles de la justice et de la démocratie.

Dans l'espace public, il est actuellement souvent question de transition : transition énergétique, transition agricole et alimentaire, transition économique, transition écologique (Stamm, 2015), etc. Toutefois, l'utilisation de ces termes est rarement clarifiée, apparaissant davantage comme un porte-étendard servant à exprimer des volontés de proposer des modèles alternatifs aux modèles dominants. Assez souvent, les acteurs (individus ou organisations) qui mobilisent ces termes le font en lien avec un secteur d'activité spécifique ou dans un contexte organisationnel particulier. Par exemple, la transition énergétique propose, parmi d'autres mesures, des solutions alternatives aux énergies fossiles (de Perthuis, 2013); la transition agricole et alimentaire propose quant à elle de revoir nos manières de produire, de distribuer et de consommer les aliments (Allaire et Daviron, 2017), notamment en favorisant l'agriculture biologique et de proximité (Boutin et al., 2011). Quant aux tenants de modèles économiques alternatifs, ces derniers proposent, parmi d'autres solutions, le virage vers une économie circulaire (de Perthuis, 2014), une économie sociale et solidaire (Lacroix et Slitine, 2016) ou une économie du partage (Demailly et Novel, 2014). Bien que ceux qui mobilisent ces différents concepts se disent généralement préoccupés par les questions de transition écologique, ce terme apparaît comme un mot-valise : les valeurs et les principes, de même que les finalités sociétales demeurent, la plupart du temps, non précisées. Notamment, le terme « transition écologique » ne permet pas de faire la part des choses entre ceux qui s'inscrivent dans une perspective de développement durable qui, pour certains observateurs critiques, consiste davantage à ajuster les manières de faire actuelles pour les rendre socialement acceptables (Sauvé, 2007) et ceux qui s'inscrivent dans une volonté de renverser nos manières de penser et d'agir grâce à une approche écosocialiste ou convivialiste (Massiah, 2014), par exemple. Nous remarquons aussi que le terme « transition écologique » ne permet pas de distinguer entre les tenants d'une transition misant sur les technologies vertes (Nieddu et Vivien, 2015) et ceux qui prônent plutôt une approche axée sur la décroissance (Jackson et al., 2010). Par ailleurs, selon nous, les différentes appellations relatives à la transition, tels que nous les avons cités ci-dessus, ne permettent pas de mettre de l'avant la nécessaire réconciliation entre nature et culture et donc, entre les dimensions sociale et environnementale. Or, les acteurs de la transition s'entendent pour dire que nous ne pourrions changer réellement de trajectoire et réussir le passage vers un monde meilleur que si nous reconnaissons enfin, de manière intégrale, que les enjeux économiques et sociaux sont inextricablement liés entre eux et aux enjeux écologiques et qu'ils ne représentent véritablement qu'une seule et même réalité (Gariépy, 2018). L'habitude cartésienne que nous

avons pris de compartimer les savoirs pour mieux en saisir le sens, a mené la civilisation au bord du gouffre actuel. Il importe donc en priorité de remédier à ce morcèlement des savoirs et des actions pour enfin penser et mettre en œuvre le changement, de manière holistique. Afin de résoudre cet apparent clivage entre les dimensions environnementale et sociale, le terme « socioécologique » est de plus en plus utilisé. Pour notre part, nous lui avons préféré le terme « écosociétal », et ce, pour diverses raisons. D'abord, le mot « écologique » est souvent mal compris dans plusieurs milieux où il continue d'être associé à des activistes de la conservation de la nature, ce qui lui accole une connotation négative d'affrontement entre groupes sociaux ou d'opposition entre les dimensions environnementale et économique¹², notamment dans les controverses étudiées sous l'angle de l'acceptabilité sociale (Baba, 2016). Puis, le terme sociétal est préféré au terme social parce que nous croyons qu'il met davantage en relief l'unité et les interactions entre les éléments du monde. En effet, bien que les définitions de ces deux termes, dans les différents dictionnaires de la langue française, permettent assez difficilement de percevoir la différence entre les deux, nous retenons que le terme social fait référence à tout ce qui concerne les diverses entités qui composent la société et que le terme sociétal désigne, quant à lui, l'ensemble des entités sociales qui composent la société et leurs divers modes d'organisation. Précisons dès maintenant que le choix du terme « sociétal » plutôt que celui de « social » ne doit pas être compris comme « un prétexte pour ne pas faire de réformes sociales » (Etre, 2013). En synthèse, dans cet essai, la société regroupe l'ensemble du monde vivant et du monde non-vivant, de même que tout l'univers des idées, des croyances, des valeurs, des symboles, des habitudes, etc. La transition écosociétale désigne donc un vaste mouvement de redéfinition de nos manières de penser et de vivre qui reconnaît la nécessité d'opérer un changement de paradigme vers une compréhension holistique du monde dans lequel l'être humain joue un rôle essentiel aux côtés d'une multitude d'autres formes de vie. En ce sens, notre conception rejoint celle du paradigme socioculturel de la symbiosnergie proposé par Bertrand et Valois (1999) et qui, selon ces auteurs, se présente comme étant une vision du monde et de l'être au monde apte à contribuer aux transformations sociétales nécessaires à la résolution du « macroproblème mondial » (Bertrand et Valois, 1999, p.247-257).

4.1.5. Une vision de l'éducation

Dans les paragraphes précédents, nous avons partiellement esquissé notre vision du monde de même que les principes et les valeurs devant guider une transition écosociétale. D'autre part, nous avons clarifié ce dont il est question lorsque l'on parle d'acteur de changement. De ces considérations, nous pouvons à

¹² Les tenants du développement durable avanceront l'idée que ce concept vise justement à réconcilier les dimensions économique, sociale et environnementale. Toutefois, de nombreux auteurs (Leroy et Lauriol, 2011; Rodhain et Llena, 2006) ont démontré que le modèle du développement durable pose plusieurs problèmes. D'abord parce que la sphère économique est extraite de la sphère sociale, ce qui tend à diffuser l'idée selon laquelle l'économie est une finalité et non un moyen au service du social. Ensuite, parce que les sphères environnementale et sociale sont présentées comme des entités distinctes plutôt que comme un tout interrelié.

présent articuler une vision de l'éducation cohérente qui soit pertinente et apte à former des acteurs de changement engagés envers une transition écosociétale.

Jusqu'à maintenant, nous avons convenu que les acteurs de changement sont personnellement, collectivement et solidairement engagés dans la transformation des structures sociétales, des croyances et des modes de pensée qui sont identifiés comme étant à la source de plusieurs maux. Nous avons aussi compris qu'ils poursuivent une finalité commune, soit l'avènement d'un monde plus désirable. Comme nous l'avons évoqué dans la problématique contextualisée, l'éducation est essentielle pour accompagner ce grand mouvement de transition écosociétale. En effet, tel que l'ont démontré plusieurs auteurs reconnus comme John Dewey, Paulo Freire, Ira Shor, Renald Legendre, Yves Bertrand et Paul Valois, les choix éducationnels qui sont mis de l'avant dans une société ont un impact direct sur les structures sociétales et exercent une influence de premier plan sur les paradigmes prégnants des acteurs de cette société. Par ailleurs, cette influence est à double sens. Effectivement, comme l'ont démontré Bertrand et Valois (1999), les paradigmes socioculturels dominants se traduisent en paradigmes éducationnels et orientent les pratiques de l'éducation. En somme, nos choix de société influencent notre manière d'éduquer et les pratiques éducatives orientent en retour ce qui est valorisé en société. C'est la reconnaissance de cette dialectique entre les dimensions sociales et éducatives qui permet d'affirmer, sans l'ombre d'un doute, la non-neutralité de l'éducation. Comme l'ont affirmé chacun des auteurs cités ci-dessus, l'éducation est toujours politique. C'est-à-dire qu'éduquer prend nécessairement part d'un engagement particulier relativement à la chose publique.

« [...] *pedagogy is always a deliberate attempt on the part of educators to influence how and what knowledge and subjectivities are produced within particular sets of social relations* (Giroux, 2016a, 1er mars). »

« *Too often when educators have focused on how to avoid indoctrinating by remaining "neutral," they have instead paved the way for a kind of education that serves the interests of those with power. As Paulo Freire so eloquently put it: "Washing one's hands of the conflict between the powerful and the powerless means to side with the powerful, not to be neutral."* » (Westheimer et Kahne, 2003)

« Les recherches en sociologie de l'éducation ont démontré au fil des ans que les intérêts de la classe dominante se retrouvent implicitement transposés dans les écoles, où ils traduisent par le curriculum et la pédagogie cachés son discours hégémonique, plutôt qu'un projet issu d'un réel consensus social (Lefrançois, Éthier et Demers, 2015). »

Prétendre à la neutralité et à l'objectivité de l'éducation c'est, en définitive, défendre le statu quo en place. Dans le cas qui nous concerne, cela renvoie à une éducation néolibérale. À ce propos, Giroux (2019, 2 juillet) nous met en garde en nous rappelant que le pouvoir le plus dangereux est justement celui qui est invisible. Prétendre à la neutralité de l'enseignement revient à protéger l'ordre dominant par le refus d'éclairer de manière critique les structures qui concourent à assurer le maintien d'un ordre du monde foncièrement injuste et qui porte atteinte à l'intégrité écologique des milieux naturels et des milieux de vie.

Par ailleurs, une éducation engagée envers la justice sociale et environnementale ainsi qu'envers la démocratie doit d'abord et avant tout se préoccuper d'incarner ces valeurs au sein même de ses propres structures organisationnelles. À l'instar de Bourdieu et Passeron (1964, 1970), cela exige que l'on rompe définitivement avec une vision dans laquelle l'égalité des chances se fait complice du maintien des privilèges. Ainsi, nous souhaitons souligner qu'enseigner la pensée critique socioconstructiviste (Daniel, 2015) exige d'abord que l'éducation soit elle-même ancrée dans la critique sociale.

Puisqu'éduquer exige un engagement envers le renouvellement du monde (et non envers sa reproduction) et que cela implique de pouvoir prendre position pour ce qui constitue un monde désirable, la clarification d'un cadre éthique devient une dimension incontournable de toute *praxis* éducative. En effet, cela exige que tout éducateur soit en mesure de prendre conscience de sa propre vision du monde, de ses valeurs et de ses croyances. De plus, de manière autocritique, il doit être en mesure de confronter ces paradigmes à la lumière de la compréhension des événements de ce monde et du contexte dans lesquels ces derniers opèrent. Cette compréhension est nécessairement issue de la réflexivité et de l'intersubjectivité. Ainsi, il nous apparaît que la *praxis* éducative s'inscrit dans une démarche de coconstruction de sens entre les acteurs de la situation éducative que sont les enseignants et les étudiants. De manière cohérente, nous favorisons donc la mise en œuvre d'une éducation basée sur le paradigme d'apprentissage plutôt que sur le paradigme d'enseignement (Huba et Freed, 2000). Dans les mots de Paulo Freire (1974), cela signifie que nous rejetons les modèles d'éducation bancaire qui consistent à verser des connaissances dans la tête des étudiants qui doivent alors les assimiler sans les questionner. Plusieurs pédagogues critiques tels que Ira Shor et Paulo Freire ont mis de l'avant le questionnement, la conscientisation et l'émancipation des étudiants comme axe central de toute pédagogie orientée vers le changement social. Pour d'autres praticiens réflexifs ancrés dans le champ de l'éducation à la démocratie tels que Gert Biesta, Joel Westheimer et Paul R. Carr, c'est aussi la question du mieux-vivre ensemble, du respect de la pluralité et la nécessité d'entrer dans un dialogue constructif qui sont à la base d'une éducation progressiste apte à assurer le passage vers une société plus juste et véritablement démocratique. Pour Renald Legendre, qui a contribué au développement d'une éducation globale, ce qu'il importe de retenir c'est que l'éducation ne concerne pas uniquement le développement des facultés cognitives, mais plutôt l'ensemble des dimensions de l'être humain : affective, morale, éthique, spirituelle et cognitive. Bertrand et Valois (1999) ont aussi contribué à la reconnaissance de l'importance de diversifier les différentes approches pédagogiques afin de mettre en œuvre une pratique éducative pertinente qui rejoint toutes les sphères du développement des personnes et qui stimule leur engagement. À travers cet engagement, les êtres humains doivent avoir la possibilité de mettre leurs dons et leurs aptitudes singulières au service de la collectivité (comprise comme une extension du monde), et ce, en entrant en relation avec l'altérité (Cámara, 1971; Laviolette, 2017). Cela ne peut se faire qu'à travers le développement d'un être total (Legendre, 1983), et ce, grâce à l'appui et à l'intervention d'une éducation conscientisante, émancipatrice et démocratique qui reconnaît l'interdépendance des diverses formes de vie et qui valorise la créativité et l'innovation lorsque celle-ci est mise au service de la création d'un monde meilleur.

Par la formulation de cette vision de l'éducation, nous sommes amenée à étudier davantage la contribution de certains champs théoriques et pratiques de l'éducation qui nous paraissent porteurs de savoirs pertinents pour l'atteinte de notre objectif de recherche. Rappelons que ces champs sont ceux de l'éducation relative à l'environnement, de l'éducation conscientisante et émancipatrice, de l'éducation à la démocratie et à la citoyenneté et de l'innovation sociale. Dans la section 4.2, par la lecture de textes phares, nous tentons de soulever, pour chacun de ces champs, les dimensions formelle, axiologique, praxéologique et explicative (dimension apportée de manière transversale aux trois autres) qui nous renseignent sur l'élaboration et la mise en œuvre d'une formation d'acteurs de changement dans le contexte d'une transition écosociétale. Ces éléments pourront ensuite servir à alimenter notre pré-modèle théorique présenté au chapitre 6.

4.2. L'éducation relative à l'environnement

Pour faire état de la contribution du champ théorique et pratique de l'ERE, nous nous sommes en grande partie appuyée sur l'ouvrage fondateur de Lucie Sauvé (1997a) qui a contribué grandement au développement théorique et pratique de ce champ éducatif au Québec, de même qu'ailleurs dans la francophonie. Notre choix est motivé par le fait que les travaux de Sauvé sont largement reconnus dans la communauté des sciences de l'éducation et que les fondements ontologiques et épistémologiques qui les portent répondent en grande partie à nos propres ancrages paradigmatiques, notamment en ce qui concerne une vision de l'éducation ancrée dans la critique sociale et l'émancipation des personnes. Par ailleurs, les apports d'autres auteurs (notamment, Darlene Clover, Carine Villemagne, Caitlin Haugen, Pierre Walter et Isabel Orellana) ancrés dans le champ de l'ERE ont été convoqués dans notre effort d'appréhender les contributions de l'ERE à notre objectif de recherche.

4.2.1. Dimension formelle

L'ERE telle que théorisée par Lucie Sauvé (1997a) se situe à la confluence de nombreux courants éducatifs (éducation mésologique, *outdoor education*, *nature education*, l'enseignement de l'écologie et des sciences de l'environnement, l'éducation à la conservation, etc.) (Sauvé, 1997a, p.53-54), mais elle ne saurait aucunement se réduire à une éducation thématique. En effet, l'ERE se présente véritablement dans la perspective d'une éducation globale ou d'une éducation totale (Legendre, 1983). Son objet concerne les relations des personnes et des sociétés à l'environnement, et ce, dans une visée d'harmonisation qui sera, quant à elle, abordée à la section 4.2.2.

Le développement du modèle-cadre de l'ERE de Sauvé (1997a, p.260-262) précise la définition des notions clés suivantes : environnement, éducation et éducation relative à l'environnement. Nous les rapportons ici :

« L'environnement est l'ensemble des éléments biophysiques du milieu de vie, en interrelations avec les éléments socio culturels des collectivités humaines, et qui interagissent avec les êtres vivants de ce milieu. »

« L'éducation est le processus concernant le développement optimal des multiples dimensions de la personne au sein de son milieu de vie et en particulier le développement de l'autonomie, de la capacité d'adaptation et d'une compétence éthique, en vue de l'adoption d'un agir responsable et du bien-être individuel et collectif. »

« L'éducation relative à l'environnement (ERE) est une dimension intégrante du développement des personnes et des groupes sociaux, qui concerne leur relation avec l'environnement. Ce processus permanent a pour objectif global de développer chez la personne et le groupe social auquel elle se rattache, un savoir-être qui favorise l'optimisation de leur relation au milieu de vie, de même qu'un savoir et un vouloir-agir qui permettent de s'engager dans des actions de nature à préserver, à restaurer ou à améliorer la qualité du patrimoine commun nécessaire à la vie et à la qualité de vie. »

Sauvé (1997a, p.261) souligne que cette définition de l'ERE intègre les deux finalités éducatives de l'éducation totale selon Legendre (1981), soit « assister l'homme dans son désir d'apprendre à être, à devenir, à se situer (p. 36) [et être un] catalyseur d'une réforme permanente de la société (p. 38) ». Le développement personnel et la transformation des réalités sociétales sont donc perçus comme faisant partie d'un même processus éducatif dans une vision holistique de l'éducation.

Dans ses publications subséquentes, Sauvé (2009a, 2009b) définit l'environnement en faisant référence à « Oïkos, notre maison de vie partagée. » Cette analogie intègre de multiples dimensions de l'environnement (biophysique, sociale, politique, affective, symbolique, etc.) permettant de le concevoir comme une réalité interactionnelle dépassant la dichotomie entre nature et culture. D'autre part, cette conception élargie de l'environnement met de l'avant la dimension politique de l'ERE. Cet engagement de l'ERE dans le champ de « la chose publique » se manifeste par la dimension de l'écocitoyenneté à laquelle l'ERE est désormais résolument concernée (Sauvé et al. 2018). Sauvé (2005) précise que c'est dans cette maison de vie partagée que se forment notre identité et nos rapports d'altérité, et que c'est elle qui nous définit en même temps que nous la transformons. Ainsi, l'environnement est vu comme le creuset du développement personnel en même temps que le lieu et l'objet de nos actions collectives et individuelles transformatrices. L'environnement est donc un vecteur central de l'éducation au changement sociétal.

Dans le cadre de la recherche qui nous concerne, l'ERE s'intéresse aux jeunes adultes du milieu universitaire. C'est pourquoi il importe de nous doter de repères conceptuels relatifs au champ de l'éducation relative à l'environnement des adultes, et ce, afin de tenir compte de leurs réalités socioéducatives particulières. Pour ce faire, nous nous référons aux travaux de Carine Villemagne qui a contribué à théoriser le champ de l'ERE auprès des adultes en francophonie. L'autrice souligne l'importance de l'éducation des adultes dans la résolution des multiples problématiques sociales et environnementales contribuant à la crise socioécologique : « ce sont des adultes qui, dans l'exercice de leurs rôles sociaux et citoyens, prennent actuellement, à court et moyen termes, des décisions déterminantes localement et

globalement pour l'environnement et la société en général » (Villemagne, 2008). Puisant à travers les écrits de plusieurs autrices et auteurs engagés dans le champ de l'ERE des adultes, Villemagne (2017) tente de mieux articuler les différentes contributions de ces derniers à un cadre théorique ancré dans un patrimoine d'idées cohérentes entre elles et clarifiées de manière plus formelle. C'est ainsi que, reprenant et traduisant les propos de Caitlin Haugen (2010, p.11 dans Villemagne, 2017, p. 158.), l'ERE des adultes peut notamment être définie comme « une approche éducative engageante, inclusive et active qui, fondée sur des disciplines multiples, informerait, émanciperait et développerait le pouvoir d'agir des adultes ». Par ailleurs, parmi les diverses contributions consultées, Villemagne (2017) retient que l'ERE des adultes prend part d'un processus d'éducation tout au long de la vie et que c'est à partir du savoir expérientiel détenu par les adultes que doivent se construire les savoirs visant la transformation des relations à l'environnement. Les adultes ont besoin d'être impliqués activement dans le processus d'apprentissage, qui devient alors un véritable processus de co-construction des savoirs. Il ne s'agit alors pas seulement de les informer et de leur transmettre des connaissances. Le seul fait de savoir ne suffit pas pour transformer les réalités sociétales, ce qui est pourtant le postulat qui sous-tend une approche éducative libérale (selon la typologie de Walter, 2009) ou rationnelle (selon la typologie de Bertrand et Valois, 1999), largement dominante par ailleurs. D'autant plus que ce type d'apprentissage passif qui consiste, pour l'essentiel, à transmettre des faits décontextualisés a pour corollaire de provoquer des sentiments d'impuissance, voire d'apathie à l'égard des enjeux environnementaux. La participation et l'engagement ne sont en ce cas ni sollicités ni encouragés. D'autre part, l'ERE des adultes ne vise pas exclusivement la modification des comportements individuels comme cela se donne à voir dans une perspective éducative béhavioriste. L'approche qui devrait prévaloir afin de nous aider véritablement à résoudre les problèmes complexes auxquels nos sociétés sont confrontées consiste en une approche radicale qui vise la « transformation profonde des systèmes de valeurs des adultes ainsi que le développement de leur agir individuel et collectif en vue d'une plus grande harmonisation du réseau de relations personnes-sociétés-environnement. » Il s'agit véritablement d'un processus de « déconstruction des idées, des croyances, des valeurs et des structures de pouvoir à l'origine des différentes inégalités » (Villemagne, 2017). L'autrice présente une carte conceptuelle permettant de mieux saisir les apports théoriques et pratiques pertinents à l'élaboration et la mise en œuvre d'une ERE des adultes, ancrée dans une perspective radicale. Nous reproduisons cette carte conceptuelle à la figure 4.2.

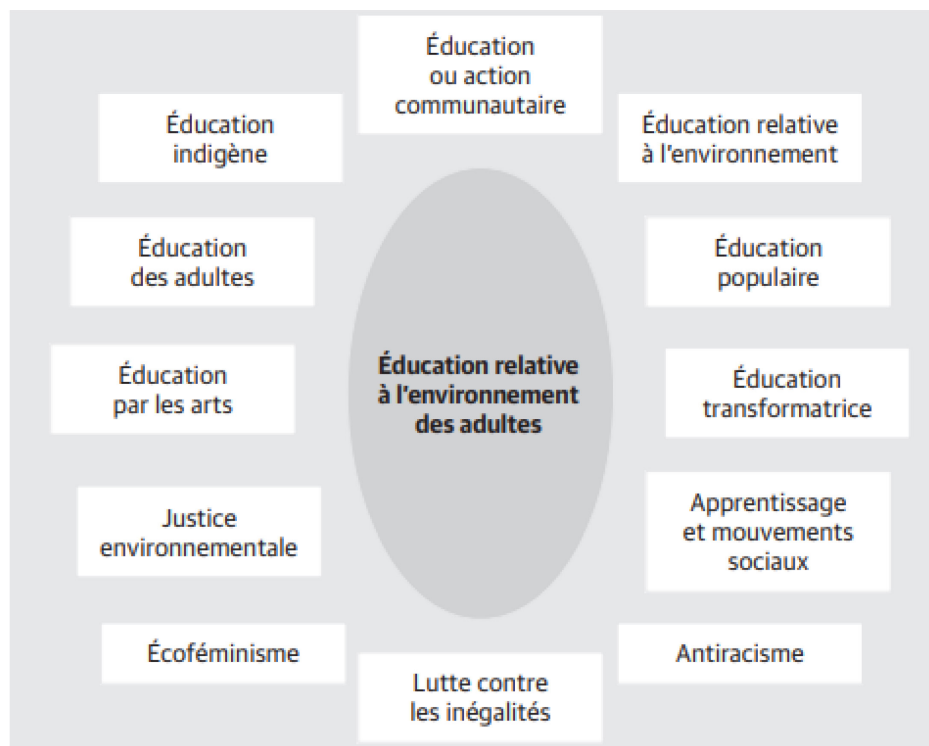


Figure 4.2 Carte conceptuelle de l'ERE des adultes selon une perspective radicale (tiré de Villemagne (2017) et reproduit avec la permission de l'auteurice.)

4.2.2. Dimension axiologique

Comme nous y avons fait allusion plus tôt, les travaux de Lucie Sauvé s'appuient notamment sur les apports d'un autre pionnier de l'éducation au Québec : Renald Legendre. Le chapitre quatre de l'ouvrage de Sauvé (1997a, p.103) s'attarde à inscrire l'ERE dans la perspective de l'éducation totale. Ce chapitre débute par une citation de Legendre qui s'énonce comme suit : « L'éducation doit s'inscrire quotidiennement dans le changement [...] et [...] accroître sa présence active dans la société. L'éducation doit devenir le carrefour de réflexion et de planification d'un monde nouveau (Legendre, 1981, p.39.) ». L'on comprend dès lors que l'ERE est clairement engagée en faveur d'une éducation pour le changement sociétal et qu'elle ne saurait, en l'occurrence, se réduire à de simples énoncés de conduites à adopter.

Sauvé (1997a, p.19) identifie une triple problématique à laquelle doit répondre l'ERE : environnementale, éducative et pédagogique. Conséquemment, le changement visé doit porter sur ces trois dimensions. Sauvé (1997a, p.80) précise donc une triple finalité à l'ERE, soit 1) « préserver et améliorer la qualité de l'environnement, support à la vie et à la qualité de vie »; 2) « favoriser le développement optimal des personnes et des groupes sociaux à travers leur relation à l'environnement. » et 3) « contribuer à

promouvoir le développement d'une éducation plus adaptée à la réalité du monde actuel et aux besoins des sociétés contemporaines, dont la transformation sociale elle-même. »

Afin d'articuler les finalités de l'ERE selon les perspectives environnementales et éducatives¹³, Lucie Sauvé (1997a, p. 81-85) procède à une adaptation des objectifs définis par l'UNESCO (1986, p. 154-271). Nous présentons, dans le tableau 4.1, une synthèse adaptée des objectifs définis par Sauvé en tentant de mettre davantage en évidence : 1) l'imbrication des enjeux sociaux et des enjeux environnementaux au sein d'une même réalité, 2) d'ouvrir sur des représentations de l'environnement diversifiées et plus complexes (l'environnement n'étant pas uniquement perçu comme un problème mais aussi comme étant un creuset de développement identitaire), 3) faire précéder la résolution de problème par la problématisation d'enjeux, permettant ainsi de rendre plus critique notre rapport aux méthodes dites d'écogestion.¹⁴

Tableau 4.1 Principaux objectifs de l'ERE (adapté de Sauvé, 1997a, p.81-85).

<p>Prise de conscience</p> <ul style="list-style-type: none">• Prendre conscience (de manières cognitive, affective, spirituelle, etc.) de l'environnement en tant que : support essentiel à la vie, réalité globale, complexe et contextuelle.• Prendre conscience du réseau de relations personnes-société-environnement, notamment par la reconnaissance de l'inextricabilité des dynamiques sociales et environnementales.• Se sensibiliser à la diversité des problèmes socioécologiques et à la nécessité d'une écogestion éclairée.
<p>Connaissances</p> <ul style="list-style-type: none">• Apprendre à découvrir son environnement, milieu de vie, dans ses multiples dimensions, notamment biophysiques, socioculturelles et historiques.• Acquérir des connaissances sur l'environnement, réalité globale et systémique.• Acquérir des connaissances sur les caractéristiques des problèmes socioécologiques, sur le processus de leur résolution de même que sur les outils d'écogestion.

¹³ Les objectifs en lien avec la perspective pédagogique seront examinés à travers la dimension praxéologique.

¹⁴ À cet égard, nous sommes en accord avec plusieurs pédagogues critiques qui remarquent le danger de glissement qui existe lorsque des méthodes d'enseignement-apprentissage mettent d'abord l'accent sur la résolution de problèmes posés en amont et évitent à l'apprenant de poser lui-même un regard critique visant à tisser les divers éléments interreliés d'une problématique. Un tel glissement serait le propre d'une vision néolibérale de l'éducation (Pereira et Tolini, 2016).

Tableau 4.1 Principaux objectifs de l'ERE (suite) (adapté de Sauvé, 1997a, p.81-85).

<p>Attitudes et valeurs</p> <ul style="list-style-type: none">• Développer des attitudes favorables à l'optimisation des relations personnes-société-environnement, notamment par le développement d'une conscience critique à l'égard des valeurs sociales dominantes, le développement d'un sentiment d'appartenance à la matrice terre, l'appréciation d'aspects positifs relatifs à des milieux naturels et des milieux de vie et le développement d'une volonté d'agir en faveur du maintien ou de l'amélioration de ces milieux.• Clarifier ses valeurs en regard du réseau des relations personnes-société-environnement et, éventuellement, les remettre en question.
<p>Compétences</p> <ul style="list-style-type: none">• Savoir problématiser des enjeux socioécologiques et développer des habiletés pour agir afin de contribuer à leur résolution.• Acquérir des compétences relatives à l'écogestion, ce qui nécessite la capacité d'aborder une problématique socioécologique de manière interdisciplinaire et transdisciplinaire.
<p>Participation</p> <ul style="list-style-type: none">• Adopter des conduites personnelles en congruence avec les connaissances, compétences et valeurs acquises relativement au réseau de relations personnes-société-environnement.• Acquérir une expérience dans la participation active individuelle ou collective à des projets d'action visant à résoudre des problématiques socioécologiques et à mieux gérer notre relation avec l'environnement.

Dans son ouvrage, Sauvé (1997a, p.93) puise également dans les concepts développés par Hugenfork et Volk (1990). Selon ces auteurs, l'ERE doit viser le développement d'attitudes, de valeurs, de connaissances et de compétences. Ces éléments axiologiques sont répartis en trois catégories interreliées, soit des variables de base, des variables d'implication et des variables de pouvoir-agir. Les variables de base telles que la sensibilité environnementale, la connaissance de concepts et de principes écologiques de base et certaines attitudes envers la pollution, la technologie et l'économie permettent de travailler sur les variables d'implication. Ces dernières concernent notamment la connaissance approfondie des questions environnementales et le développement d'un intérêt personnel dans une question environnementale. L'atteinte de ces variables de base et d'implication (soit le savoir et le vouloir-agir) débouche sur des objectifs relatifs au développement du pouvoir-agir. Ce pouvoir-agir s'acquiert notamment par : 1) « la connaissance de stratégies d'action et l'habileté à les mettre en œuvre »; 2) « par le sentiment de contrôle des événements et du comportement » et 3) « par le développement de l'intention d'agir ». Les auteurs précisent que c'est à travers la poursuite de ces trois types de variables interreliées qu'il devient ultimement possible de favoriser le développement d'un comportement civique responsable.

À l'instar de Sauvé et de Hugenfork et Volk, bon nombre de praticiens réflexifs, de pédagogues et de philosophes de l'éducation s'entendent sur l'importance de tendre vers le développement de certaines compétences, attitudes et valeurs afin d'atteindre les finalités, buts et objectifs de l'ERE. De manière générale, ces éléments d'apprentissage r f rent à une imbrication cohérente d'objectifs permettant d'établir des ponts entre les multiples savoirs, savoir-être, savoir-faire, le vouloir-agir et le pouvoir-agir. Par exemple, dans son mémoire de maitrise, Marleau (2010), cherchant à tisser des liens entre les processus de prise de conscience et d'actions environnementales, identifie l'importance de développer des attitudes et des valeurs qui sont associées à l'altruisme, comme l'empathie et la compassion. Elle souligne que ces valeurs et ces attitudes sont inhérentes au développement d'une conscience socioécologique et qu'elles permettent de tendre vers un agir cohérent. C'est-à-dire qu'elles doivent permettre le dépassement de la simple constatation et mener à un engagement envers la transformation de ces réalités non désirables.

« L'ERE invite à une prise de conscience socioécologique, à une compréhension profonde de l'interdépendance de l'être humain à la trame de vie, de sa place et ses perspectives pour s'engager dans une action transformatrice qui permet de contribuer à des changements vers une vie plus harmonieuse et équilibrée, plus saine. » (Marleau, 2010, p.264)

L'ERE revêt sans contredit une dimension de critique sociale. Cette dimension a favorisé le maillage interdisciplinaire entre l'ERE et l'éducation à la citoyenneté et la justice sociale. Parmi les auteurs ayant contribué à l'avancement des savoirs à l'intersection de ces deux champs, Gina Thésée et Paul R. Carr font figure de proue. Leurs travaux ont notamment conduit à l'élaboration de pratiques éducatives faisant la promotion de la justice sociale à travers la reconnaissance de la nécessité d'opérer un changement de paradigme épistémologique (Thésée et Carr, 2008a, 2008b). Ces travaux ont récemment mené à l'élaboration du tout nouveau programme universitaire intitulé «  ducation transformatrice à la démocratie et à la citoyenneté ». Dans le résumé du programme, sur le site Internet de l'Université du Québec en Outaouais (s.d.) où est offert le programme, nous pouvons lire que le programme cherche à développer des « savoirs collectivement transformatrices et individuellement  mancipatoires ». Les dimensions de transformation sociale et d'*empowerment* individuel sont donc perçues encore une fois comme inextricablement liées et interdépendantes. D'autre part, nous retenons, des nombreuses publications de Thésée et de Carr, que l'ERE doit permettre de comprendre l'inextricabilité des liens caractérisant les enjeux environnementaux et sociaux en matière de justice et de rapports aux savoirs. L'épistémologie anti-coloniale mise de l'avant par ces derniers trouve aussi un écho pertinent et cohérent avec les travaux du sociologue Enrique Leff (2015) qui a théorisé une épistémologie environnementale. Comme nous l'explique Sauvé (2005, p.37),

« l'épistémologie environnementale se préoccupe de déconstruire les réalités socio-environnementales, en vue de mieux en analyser les composantes (en questionnant les évidences, les idées reçues, les hypothèses, les valeurs sous-jacentes, les

rapports de pouvoir) pour enfin reconstruire une réalité jugée plus appropriée en ce qui concerne le réseau des relations personnes-société-environnement ».

Le développement de la pensée critique apparaît donc central dans la dimension axiologique de l'ERE. La pensée critique est envisagée en tant que compétence et en tant qu'attitude. Il s'agit de viser le développement de la pensée critique, non pas selon la perspective étreiquée d'une compétence technique (Daniel, 2015, p. 355), mais de manière ontologique. Ce qui est véritablement concerné c'est le développement d'une dimension à part entière de la personne qui se montre, dès lors, critique et auto-critique par rapport aux idées, aux événements, aux phénomènes et aux savoirs de même qu'aux rapports que le monde et elle-même entretiennent avec ces éléments. Ce sont ces compétences et attitudes critiques, couplées à une clarification du système de valeurs, qui permettent à la personne d'articuler prise de conscience et compréhension du monde à un engagement lucide, autonome et authentique dans la transformation des réalités. Ultimement, c'est « l'humanisation » de la personne qui constitue la véritable finalité éducative, tel que nous y a conviés Freire (1972).

Nous concluons cette section sur la dimension axiologique de l'ERE en soulignant les travaux de Darlene Clover, chercheuse, pédagogue, praticienne réflexive, qui a œuvré depuis la fin des années quatre-vingt à la théorisation et au développement de la pratique de l'ERE des adultes au Canada. Clover et al. (2013) fondent la pratique de l'ERE des adultes en prenant ancrage dans cinq champs contributifs : l'éducation des adultes (distinguant les courants libéral, progressif et critique), l'étude des genres et l'éducation des adultes féministe, l'éducation des adultes basée sur les arts, l'éducation des adultes anti-raciste et l'éducation expérientielle « hors les murs ». Pour les auteurs (2013, p.26), l'ERE des adultes poursuit une finalité relative à l'avènement d'un monde plus sain, juste et soutenable. Cette éducation ne se peut se contenter de chercher à favoriser l'adoption de conduites individuelles respectueuses de l'environnement (tels que les éco-gestes) ni le développement de sentiments empathiques à l'égard des éléments naturels (approche psychologisante); elle doit être orientée envers l'action politique. « Les personnes ont besoin de réaliser qu'elles doivent agir collectivement et politiquement pour qu'un changement systémique se produise » (2013, p.27, traduction libre). Pour cela, l'ERE doit être arrimée à une éducation à l'écocitoyenneté. Cette écocitoyenneté prend forme à travers les droits, les responsabilités et les devoirs à l'égard des autres êtres humains, des autres formes de vie et du reste de la planète (2013, p.27). Basée sur des principes d'espoir, de créativité, d'imagination, de plaisir, de participation active, de justice sociale et environnementale et de conscience critique, les auteurs (2013, p.27) poursuivent en précisant que l'ERE des adultes doit contribuer au sentiment d'agentivité des apprenants et ainsi offrir un tremplin afin de leur permettre de poursuivre leur engagement envers l'amélioration des relations entre les humains et l'environnement. Cet engagement écocitoyen doit être soutenu par l'émergence d'une conscience critique qui est elle-même sous-tendue par le développement d'une capacité d'analyse critique des dimensions sociopolitiques qui caractérisent les relations entre les humains et entre les humains et le reste du monde (notamment en ce qui concerne les multiples dynamiques d'oppression et les causes profondes de la crise

environnementale) (2013, p.28). Soulignons enfin que pour Clover et al. (2013, p.28), l'ERE des adultes doit permettre aux apprenants, par un processus d'*empowerment*, de se percevoir eux-mêmes en tant qu'agent de changement socio-environnemental.

4.2.3. Dimension praxéologique

Constituée de trois parties principales, cette section présente d'abord quelques approches pédagogiques préconisées par le champ de l'ERE, et ce, en cohérence avec les dimensions formelle et axiologique précisées dans les sections qui précèdent. En plus d'être décrites brièvement dans un tableau synthèse, ces approches sont ensuite analysées afin d'en dégager les éléments convergents au regard de la vision de l'éducation qu'elles sous-tendent. Puis, quelques stratégies pédagogiques permettant d'articuler concrètement ces approches, à travers des activités spécifiques, sont proposées à titre d'inspiration. Il s'agit bien entendu d'un aperçu puisqu'il n'est pas possible, dans les limites de cet essai, de couvrir l'ensemble de la riche littérature qui concerne la dimension praxéologique de l'ERE. Enfin, nous terminons cette section avec la proposition du modèle cadre de la recherche-action, qui permet d'intégrer toutes les approches et stratégies présentées.

Le tableau 4.2 présenté à la page suivante résume les caractéristiques de certaines approches pédagogiques privilégiées par le champ de l'ERE. Nous n'aspérons pas ici à faire la nomenclature de l'ensemble des approches qui sont mobilisées en ERE. En effet, plusieurs approches ont été développées afin de répondre à certains contextes spécifiques. Notamment, certaines approches sont particulièrement adaptées à l'éducation en milieu non formel telles que l'approche communautaire (qui entretient des liens étroits avec l'approche praxique) (Villemagne, 2005, p. 337) et l'approche conviviale (Villemagne, 2005, p.339). Plusieurs autres ont été élaborées pour des apprenants d'âge scolaire, notamment l'approche par la communauté de recherche philosophique (Agundez-Rodriguez, 2016). D'autre part, des approches ont été développées ou adaptées spécifiquement pour répondre aux visées et aux particularités de certains types de programmes, comme l'approche par la pensée design pour l'éducation au développement durable (Pruneau, 2019). Enfin, mentionnons qu'il existe de multiples approches sensibles, affectives et artistiques. Bien que ces dernières puissent sans doute inspirer des pratiques innovantes en milieu universitaire et présenter un certain intérêt pour orienter des activités pédagogiques spécifiques, par souci de concision, nous ne nous y attardons pas dans cet essai. Nous présentons plutôt une sélection qui est cohérente avec notre vision de l'éducation pour le changement écosociétal et qui nous semble particulièrement bien adaptée à l'élaboration de stratégies et d'activités pédagogiques en milieu universitaire.

Tableau 4.2 Approches pédagogiques privilégiées par l'ERE (adapté de Sauvé, 1997a, p.128-138)

Approche	Particularités
Expérientielle	L'apprentissage s'effectue par l'entremise du contact direct entre l'apprenant et la réalité. Toute expérience n'est pas porteuse d'apprentissages. Selon Kolb (1984), l'éducateur doit favoriser la mise en œuvre de quatre processus : l'expérience concrète (ressentir), l'observation réflexive (observer), la conceptualisation (penser) et l'expérimentation active (faire). Il y a donc, au départ, immersion dans l'expérience, puis un mouvement s'opère de l'expérience subjective vers son objectivation, qui culmine par une mise en action concrète. Cette boucle peut ensuite se répéter en spirale et constituer ainsi la base de l'apprentissage par la <i>praxis</i> .
Holistique	L'approche holistique vise l'intégration des diverses formes de savoirs (en réaction à la fragmentation en silos des savoirs disciplinaires) de même que la sollicitation des multiples dimensions de la personne (cognitive, affective, sociale, morale, etc.) permettant son développement intégral et une appréhension plus complète des objets ou des phénomènes à l'étude. Elle est orientée sur les relations. L'apprenant est encouragé à observer, à comprendre et éventuellement à modifier les relations, notamment entre les connaissances et l'intuition, les sujets et les objets, les savoirs disciplinaires et les savoirs vernaculaires, etc. Dans cette approche, les connaissances sont au service de la compréhension d'enjeux et de phénomènes sociétaux et sont tendues vers la transformation personnelle et sociale. Les savoirs sont transmis, analysés et construits en tenant compte de leur contexte (culturel, historique, géographique, etc.) L'approche holistique intègre les approches critique, systémique et interdisciplinaire.
Systémique	Analytique et synthétique, l'approche systémique facilite une compréhension plus complète de phénomènes et de réalités complexes en mettant l'accent sur l'interrelation des divers éléments en jeu. Elle mise sur une approche globale des réalités, le recours à la pensée divergente et convergente pour trouver des solutions à des problématiques complexes.
Interdisciplinaire	Partie intégrante de l'approche holistique, l'approche interdisciplinaire se manifeste de quatre manières différentes. L'interdisciplinarité scientifique réfère au recours à des méthodologies et des concepts issus de diverses disciplines afin d'aborder des enjeux complexes ou construire des savoirs dits transdisciplinaires. L'interdisciplinarité décisionnelle se manifeste à travers un dialogue entre différents savoirs disciplinaires pour aider à prendre la meilleure décision possible. L'interdisciplinarité de création fait appel à plusieurs savoirs disciplinaires pour créer quelque chose de nouveau. Enfin, l'interdisciplinarité pédagogique se manifeste par une approche pédagogique dans laquelle les matières académiques sont vues comme autant de moyens au service de la compréhension plus globale d'un objet ou d'un phénomène. Les apprentissages deviennent ainsi plus significatifs. Gérald Fourez (1997) a offert une contribution significative à l'enseignement interdisciplinaire par son concept d'ilot de rationalité interdisciplinaire.
Coopérative	L'approche coopérative est complémentaire aux approches expérientielle et holistique. Pour appréhender et entreprendre une démarche de problématisation et de résolution de problème en lien avec des réalités aussi complexes que celles qui concernent l'environnement, il est nécessaire d'opter pour une approche collégiale, collective ou communautaire. De plus, la confrontation avec l'altérité, le dialogue, la concertation, la solidarité et le sentiment de responsabilité qui découle de l'action collective sont autant d'expériences nécessaires à la transformation personnelle et celle de la société. En bref, l'évolution est un phénomène collectif et les personnes grandissent grâce à leurs expériences au contact des autres. (Sauvé, 1997a, p.133-135) Cette approche présente des similarités avec l'approche communautaire et l'approche praxique (Villemagne, 2005, p.337-338). Soulignons également les travaux d'Isabel Orellana qui ont contribué à théoriser les dynamiques éducatives au sein de la communauté d'apprentissage en ERE (Orellana, 2002).
Critique	Les approches expérientielle, holistique, systémique, interdisciplinaire et coopérative requièrent toutes le recours à une approche critique des réalités environnementales, sociales et éducationnelles interreliées. Pour résoudre des problématiques environnementales éminemment complexes et pour repenser notre rapport au monde, la pensée critique apparait comme un processus nécessaire pour assurer le respect des valeurs de démocratie. En effet, la subjectivité (attitudes, valeurs, idéologies, représentations) des divers protagonistes engagés dans une controverse environnementale oblige à clarifier sa propre position et à analyser la situation en contexte. Les attitudes qui sont favorisées dans l'apprentissage de l'esprit critique sont notamment celles de l'ouverture d'esprit, de l'humilité intellectuelle, de l'écoute empathique et du sens des responsabilités. Par ailleurs, on ne peut enseigner la pensée critique sans une pédagogie critique vis-à-vis d'elle-même. Pour cela, l'éducateur doit clarifier ses propres présupposés, préconceptions, valeurs et postures épistémologiques dans une attitude auto-critique. Pour commencer, il est nécessaire de reconnaître que l'acte éducatif (notamment par les savoirs qu'il privilégie et par les approches éducatives qu'il favorise) n'est jamais neutre et qu'il suppose toujours des préférences relativement à la désirabilité de certains choix de société. Ces croyances et ces préférences doivent être mises au jour et, idéalement, mises en dialogue entre les acteurs de la situation éducatrice (�ducateur et apprenants). Enfin, le processus de pensée critique ne doit pas se limiter à la compréhension et à l'interprétation du monde, il doit aussi mener à un engagement réel et pratique envers la transformation des réalités jugées non désirables.

Nous remarquons que chacune de ces approches fait appel à plusieurs dimensions de la personne : cognitive, affective, sociale, morale, etc. Elles permettent d'actualiser une éducation totale (Legendre, 1983). Par ailleurs, elles nous renseignent sur la nature des relations d'enseignement et d'apprentissage (Legendre, 2005) qui sont favorisées. Un des points centraux concerne sans aucun doute le rejet de la conception de l'éducation bancaire telle que théorisée par Freire (1972, 1974). En effet, la vision de l'éducation préconisée par l'ERE est située aux antipodes de celle qui se rapprocherait de l'idée de verser des savoirs prédéfinis dans la tête des étudiants, qui eux doivent les absorber. Au contraire, le savoir est vu comme un processus de coconstruction qui se forge à travers l'expérimentation et l'interaction avec l'altérité (l'Autre et l'environnement). Le dialogue et l'expression des points de vue divergents sont encouragés. La clarification des valeurs et l'esprit critique sont mis au service de l'émancipation des personnes et d'une action de transformation sociale authentique et démocratique. De manière cohérente, la relation entre les apprenants, d'une part et entre les apprenants et l'éducateur, d'autre part, sont basées sur la réciprocité et la négociation du curriculum. La planification pédagogique est rigoureuse et lucide quant à ses finalités, mais le détail de toutes les activités n'est pas fixé en amont. Le curriculum présente une certaine flexibilité permettant l'adaptation au contexte et aux situations émergentes. L'apprentissage est actif, interactif et vise le développement de l'autonomie et de la responsabilité des apprenants. Sauvé (1997a, p.24) souligne l'engagement de l'ERE dans le changement éducationnel à travers un processus d'innovation pédagogique dont plusieurs caractéristiques recourent celles du paradigme symbiosynergique et du paradigme inventif de Bertrand et Valois (1999) et pour lesquels l'éducation ne consiste pas à transmettre « un certain savoir, mais [...] la production d'un savoir nouveau, dans une démarche coopérative et une approche critique.

La plupart du temps, il est assez difficile d'intégrer toutes les approches préconisées à travers la réalisation d'un seul scénario pédagogique. Pour développer un programme éducatif pertinent et qui permet d'atteindre les visées de l'ERE, il faut savoir combiner plusieurs stratégies pédagogiques qui se complètent mutuellement. À titre d'illustration et d'inspiration, nous fournissons dans le tableau 4.3 une liste de certaines de ces stratégies. Chaque éducateur doit savoir les combiner et les adapter à la réalité éducative qui le concerne et ainsi élaborer son propre modèle pédagogique (Sauvé, 1997a, p.260). Nous invitons le lecteur à se référer à l'ouvrage de Sauvé (1997a, p.157 à 192) pour connaître le détail du déroulement des activités prévues pour chacune de ces stratégies.

Tableau 4.3 Quelques stratégies pédagogiques pour l'ERE

<ul style="list-style-type: none"> • Résolution de problèmes • Développement de projets • Étude de cas • Jeu de rôles • Débat • Le scénario du futur (préfiguration) 	<ul style="list-style-type: none"> • L'analyse des valeurs • La clarification des valeurs • L'interprétation environnementale • L'audit environnemental • Le forum des questions environnementales
--	---

Une explication détaillée de ces scénarios déborderait le cadre de cet essai. Toutefois, nous croyons indispensable d'explicitier les principes éducatifs et pédagogiques qui sous-tendent ces stratégies. En effet, l'important n'est pas de suivre une série d'étapes à la lettre mais plutôt de savoir s'en inspirer pour développer des stratégies contextuellement adaptées. Dans ce cas, ce qu'il importe de comprendre ce sont les fondements qui supportent l'élaboration de ces scénarios. Dans leur ouvrage phare pour l'ERE des adultes, Clover et al. (2013) partagent de manière détaillée plusieurs scénarios pédagogiques très concrets et ils les accompagnent de repères praxéologiques approfondis. Ces repères, soutenons-nous, permettent d'adapter la pratique de l'ERE des adultes à d'autres contextes d'apprentissage, soit l'éducation supérieure en milieu formel dans notre cas. C'est pourquoi nous y faisons référence à cette étape-ci.

Pour Clover et al. (2013), l'éducateur doit élaborer le programme éducatif à partir des savoirs écologiques que détiennent déjà les apprenants. Ces savoirs doivent être reconnus et mis à contribution. Ainsi, la situation d'apprentissage doit être adaptée à la réalité des apprenants et contextualisée aux besoins du milieu dans lequel s'insère le programme éducatif. Cela favorise notamment l'engagement actif des apprenants au sein du processus d'apprentissage. L'apprentissage doit se faire par et à travers l'expérience, notamment en permettant une expérience de connexion ou de reconnexion entre les personnes et le reste de la nature¹⁵. Il doit être actif et interactif. Les problématiques socioenvironnementales doivent être analysées avec criticité et permettre d'établir des liens entre les enjeux locaux et les enjeux globaux. Le processus éducatif doit également mettre à contribution la créativité, la passion et l'émotion. Les dimensions sensorielle, spirituelle, émotionnelle et esthétique sont considérées comme faisant partie intégrante de l'apprentissage. Ainsi, à travers l'apprentissage par les arts, il est possible de renouveler, d'approfondir et d'exprimer la compréhension critique de problématiques socioenvironnementales complexes qui peuvent parfois être anxiogènes, lorsqu'analysées uniquement à travers la dimension cognitive. Pour Clover et al. (2013, p.22), les arts convoquent la prise de risque et la mise au défi de la réalité ; ils sont des éléments clés de l'apprentissage transformatoire de soi et du monde. Afin d'illustrer par un exemple les recoupements possibles entre les approches, les stratégies et les repères praxéologiques présentés, nous pourrions imaginer une activité pédagogique qui intégrerait les arts au cœur une approche coopérative et expérientielle dont la stratégie principale est celle d'un développement de projets. La table est donc mise pour l'élaboration de stratégies créatives et contextuellement adaptées.

Avant de conclure la section concernant la dimension praxéologique de l'ERE, nous souhaitons attirer l'attention du lecteur sur le modèle de la recherche-action qui est inspiré à la fois de l'héritage de Dewey et de Freire et qui intègre plusieurs des approches pédagogiques et des stratégies qui viennent d'être présentées. Ce modèle pédagogique facilite la planification de plusieurs activités éducatives autour d'un projet signifiant et motivant. Sauvé (1997a, p.233) souligne la pertinence du modèle de la recherche-action

¹⁵ L'expression « *the rest of nature* » est utilisée par les auteurs afin de rappeler que les êtres humains font aussi partie de la nature (Clover et al. 2013, p.7).

pour la résolution de problèmes communautaires de William B. Stapp et al. : « Le modèle de la recherche-action pour la résolution de problèmes communautaires (RA : RPC) vise un changement de l'environnement éducationnel en vue d'aider les jeunes à devenir les acteurs d'un monde actuel et futur caractérisé par de nombreux changements rapides et par la complexification des problèmes sociaux et environnementaux. »

Les principales étapes, généralement reconnues dans le cadre de ce modèle pédagogique, prévoient la constitution d'un groupe de travail chargé d'observer et d'analyser une situation problème pour, ensuite, mettre en œuvre tous les mécanismes coopératifs et démocratiques nécessaires à l'élaboration d'un plan d'action en vue de sa résolution. La recherche-action permet d'expérimenter l'ensemble des processus interreliés de réflexion et d'action qui correspondent à l'exercice de la *praxis* sociale. S'appuyant sur Fien (1993, p.7), Sauvé (1997b) explique qu'en milieu éducatif, la mise en œuvre d'une *praxis* permet à la fois l'*empowerment* des éducateurs (« devenant alors de véritables décideurs pédagogiques ») et l'*empowerment* des apprenants (endossant alors le « rôle légitime de véritables acteurs sociaux »). Par le recours à ce modèle pédagogique, l'ERE endosse alors concrètement son rôle de critique sociale. Sauvé nous rappelle que « la compétence politique mise sur des savoirs-être qui visent le développement de la critique sociale. Avec ces savoirs, les jeunes peuvent être davantage en mesure de proposer des innovations écosociales qui leur correspondent » (Sauvé, 2011).

La dimension politique inhérente au champ de l'ERE, nous amène à vouloir en savoir et en comprendre davantage en ce qui concerne les éléments relatifs à une éducation préoccupée par cet aspect fondamental de la vie en société et qui apparaît incontournable dans notre réflexion relative à une formation d'acteurs de changement dans le contexte d'une transition écosociétale. À cette fin, la section suivante tentera d'y circonscrire la contribution du champ de l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie.

4.3. L'éducation à la citoyenneté et à la démocratie

Depuis les travaux de Dewey, qui ont grandement contribué à éclairer les liens entre éducation et démocratie, le champ de l'éducation à la citoyenneté a pris de nombreuses voies et revêtu de nombreux visages : éducation à la citoyenneté mondiale (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2020; Association québécoise des organismes de coopération internationale, 2020), éducation à l'écocitoyenneté (Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté, (2020), éducation à la paix (Fountain, 1999), éducation civique (Historica Canada, 2020), éducation à la citoyenneté environnementale (Boutet, Samson et Bisailon, 2009), etc. Dans cet essai, nous aspirons à embrasser ce champ de l'éducation à travers l'ensemble de ses manifestations, et ce, afin de nous saisir des dimensions formelle, axiologique et praxéologique pertinentes et cohérentes avec la vision d'une éducation pour le changement écosociétal dans une perspective de critique sociale.

4.3.1. Dimension formelle

Comme nous l'avons évoqué plus tôt, Westheimer et Kahne (2004) ont bien relevé en quoi la diversité des représentations relatives à ce qu'est un bon citoyen (et par-delà, à ce qu'est une « bonne société ») a conduit à autant de propositions éducatives diverses. Leurs recherches les ont menés à élaborer une typologie soulevant trois représentations principales de la citoyenneté : *personally responsible citizen*, *participatory citizen* et *justice oriented citizen* (2004).¹⁶ La première perspective, soit celle du citoyen personnellement responsable, met l'accent sur l'adoption de comportements civiques. Dans le domaine de l'éducation, cette conception de la citoyenneté s'incarne notamment par le courant du *character education* (Live wire media, 2020), qui vise avant tout l'acquisition de traits de personnalité jugés désirables. Il s'agit d'une éducation qui cherche à développer des qualités, des attitudes et des comportements civiques responsables tels qu'exercer son droit de vote, payer ses taxes, obéir aux lois. Nous pouvons retrouver cette même conception en éducation relative à l'environnement à travers le courant de l'éducation à l'écocivisme, qui met de l'avant l'importance de poser des écogestes tels que recycler, composter, diminuer sa consommation d'énergie, etc. L'attention qui est portée à la responsabilité de l'individu concourt à dépolitiser les problèmes socioécologiques en ne pointant pas les causes systémiques et en écartant l'importance d'une action collective et du changement des politiques publiques (Westheimer et Kahne, 2004). La deuxième conception, soit celle du citoyen participatif, considère le bon citoyen comme celui qui prend part aux actions collectives de la sphère publique ou communautaire. Il s'agit alors de développer la volonté d'agir, le sens de l'engagement et certaines compétences contribuant à augmenter le sentiment d'agentivité. L'action collective qui est envisagée correspond souvent à la perspective social-libérale (Bourbonnais et Parazelli, 2018) dans laquelle la personne agit pour pallier les insuffisances de l'État, notamment en allégeant les souffrances des plus pauvres. La troisième conception, soit celle du citoyen orienté vers la justice sociale, rejoint en partie la perspective participative en cela qu'elle met l'accent sur l'importance de développer des actions collectives pour régler des problématiques sociétales. Toutefois, elle s'en différencie par l'importance qu'elle accorde à développer des cadres d'analyse critique permettant de comprendre les racines des maux de société, notamment les rapports de pouvoir inhérents aux problématiques socioécologiques. Par ailleurs, dans la mise en œuvre d'un programme éducatif qui met de l'avant la conception du citoyen orienté vers la justice sociale, il y a aussi lieu de cultiver certaines qualités et attitudes comme celles qui sont favorisées dans la conception relative au citoyen responsable (*personally responsible*). Toutefois, la différence majeure se situe dans le fait que dans la conception axée sur la justice sociale, l'éducateur ne se limite pas à poursuivre des finalités consistant à développer certaines vertus et à faire adopter certaines valeurs et certains comportements à ses étudiants; il adopte plutôt une posture de critique sociale qui se manifeste par l'analyse des structures sociétales et il encourage ses étudiants à établir des liens entre les éléments de ces structures et les divers comportements que les personnes adoptent en société. Cela pourrait, par exemple, le mener à identifier avec ses étudiants que parmi les

¹⁶ Dans un article, Nayla Naoufal (2016) reprend la typologie de proposée par Westheimer et Kahne en l'adaptant au concept de l'écocitoyenneté.

raisons sous-jacentes à des comportements de prédation, certaines s'expliquent par les mécanismes inhérents à la logique du système capitaliste.

Poursuivant les travaux des pédagogues critiques tels que Freire et Shor, les éducateurs qui incarnent une éducation à la démocratie « orientée vers la justice sociale » cherchent à développer chez les étudiants des compétences d'analyse critique pour améliorer la société et répondre aux enjeux socioécologiques qui sont marqués par diverses formes d'injustice (Westheimer et Kahne, 2004). Ainsi, plutôt que de prévoir des activités en lien avec la charité et l'engagement bénévole, les programmes éducatifs qui incarnent cette troisième conception prévoient notamment des activités en lien avec la nécessité de réfléchir à des changements systémiques ou encore d'autres notions et habiletés relatives aux mouvements sociaux. Pour ces auteurs (2004), bien qu'il soit sans doute désirable d'acquérir des qualités telles que celles de la compassion, de l'honnêteté et de la diligence (*personally responsible*) et d'être engagés dans des actions collectives bienfaitrices (*participatory citizen*), une éducation à la citoyenneté qui échoue à inscrire ces actions dans un questionnement des contextes économique, social et politique, ne peut aider à bâtir des sociétés réellement plus démocratiques. Il importe donc d'envisager l'éducation à la citoyenneté dans sa dimension explicite de critique sociale. Les gestes dits prosociaux ou proenvironnementaux, bien que souhaitables, ne doivent pas être déconnectés de leur contexte ni de leurs fondements, pris comme des gestes isolés, neutres en apparence. Il importe de toujours enchâsser les problématiques, les événements, les phénomènes, les solutions et les actions dans la complexité de leur contexte et dans la compréhension de leurs interrelations. Pour leur part, Thésée et Carr (2008a) soulignent l'importance de comprendre et de mobiliser le concept de vulnérabilité plutôt que celui de pauvreté pour appréhender de manière réellement critique les injustices socioenvironnementales. Les auteurs font remarquer que la vulnérabilité ramène à l'identification de facteurs systémiques contribuant à la paupérisation des personnes et au maintien de leur situation de pauvreté. Ainsi, la mobilisation du concept de vulnérabilité permet de faire surgir des leviers d'action pour la transformation radicale des situations plutôt que la mise en œuvre de solutions palliatives qui ne concourent pas à faire échec aux structures contribuant au phénomène de pauvreté. Déjà, en 1974, dans son œuvre *Pédagogie des opprimés* (p.21), Paulo Freire établissait la distinction entre celui qui œuvre aux côtés des opprimés pour leur libération mutuelle et celui qui, dans un acte de « fausse charité », fait l'aumône aux miséreux sans chercher à transformer véritablement cette situation, puisqu'en effet c'est grâce aux injustices et aux inégalités structurelles de l'ordre dominant que sa « fausse générosité » peut se déployer et être reconnue.

Ces précisions formelles quant à la citoyenneté, telle qu'elle devrait être envisagée en éducation, nous amènent à définir plus précisément (et en toute cohérence) les notions de démocratie et de justice sociale. Paul R. Carr qui est titulaire de la Chaire UNESCO en démocratie, citoyenneté mondiale et éducation transformatrice définit la démocratie comme étant

« [...] un idéal social et politique, multidimensionnel et en continuelle évolution, prônant des valeurs de diversité, d'égalité, d'équité, de justice sociale et de paix, basé sur les droits de la personne et la participation de tous, et se tournant résolument vers la transformation des dynamiques sociales de discriminations et de domination de toutes sortes. » (Carr, 2011 dans Thésée, Carr et Potwora, 2016).

Dans le même ouvrage, M. Carr définit la justice sociale en faisant référence à

« [...] la revendication citoyenne pour l'inclusion de tous basée sur la notion d'égalité en droits et d'équité des processus, et prônant la reconnaissance du principe de diversité (sexuelle, raciale, ethnique, culturelle, linguistique, religieuse, sociale, idéologique, etc.) dans la société. » (Carr, 2011 dans Thésée, Carr et Potwora, 2016).

Dans ses travaux, Carr fait la distinction entre ce qu'il appelle une démocratie fragile et une démocratie robuste (ou dense) en éducation. Dans la première conception, la démocratie est notamment « limitée, étroite, apolitique, superficielle, neutre, centrée sur le contenu, sans questionnement ». Dans la perspective robuste, au contraire, la démocratie est « illimitée, profonde, tangible, politique, engagée, centrée sur le contexte, critique » (Thésée et al, 2016.). Thésée (2014) souligne que ce n'est que dans la conception robuste que la démocratie reconnaît comme étant central le rôle de l'éducation pour l'avènement d'une société réellement plus démocratique. L'on comprend que, dans une perspective d'éducation citoyenne, la démocratie doit être perçue et mobilisée non pas de manière étroitement réduite à l'exercice du vote électoral : en tant que véritable principe fondateur à la base du fonctionnement d'une société, la démocratie nous ramène à l'importance et à la nécessité de la participation réelle des citoyens conscients, engagés et actifs. Cette distinction met en relief deux formes d'exercice de la démocratie : la démocratie représentative et la démocratie participative. Dans la première, les citoyens ont le devoir d'aller voter en vue d'élire un représentant à qui ils délèguent leurs pouvoirs de décider, de choisir pour eux-mêmes. Tandis que pour Murray Bookchin qui a élaboré le modèle du municipalisme libertaire, la démocratie suppose une participation directe aux affaires de la cité, une « démocratie face-à-face » (Biehl, 1996).

Pour définir ce qu'est l'éducation selon la perspective de l'éducation à la citoyenneté, nous nous référons aux paroles de Biesta (qui s'inspire lui-même du travail de Philippe Meirieu) qui consistent à présenter l'éducation comme le processus par lequel nous mettons nos désirs en perspective ou encore mieux, par lequel nous mettons nos désirs en dialogue avec le monde naturel et social (traduction libre de : Biesta, 2017, mai).

4.3.2. Dimension axiologique

Dans la section précédente, nous avons clarifié les notions de citoyenneté et de démocratie, mais aussi de justice, au cœur d'une éducation engagée envers la transformation des réalités sociales non désirables. Les implications relatives à la poursuite d'un idéal de démocratie « robuste » ont, pour ces auteurs, donné lieu à la formulation d'intentions éducatives, de principes et de valeurs devant orienter la *praxis* éducative.

L'axiologie principale d'une éducation à la citoyenneté et à la démocratie est, par définition, celle de l'apprentissage du « vivre ensemble ». Pour Philippe Meirieu (2020), cela « suppose la construction lente et progressive des règles de vie commune et, en particulier, de la toute première d'entre elles : le sursis à la violence. » Il explique que cet apprentissage doit permettre le « passage essentiel de la “ communauté ” à la « société »¹⁷ ». Cela est nécessaire explique-t-il pour que les groupes sociaux et communautaires ne se replient pas sur eux-mêmes, entraînant la montée du communautarisme¹⁸, de comportements et d'attitudes d'intolérances et de polarisations. S'il admet que la construction d'un sentiment d'appartenance à une ou plusieurs communautés est essentiel au développement de l'individu, il est, selon lui, du rôle de l'éducation de permettre aux personnes issues de ces communautés diverses de se reconnaître entre elles comme faisant partie de la même grande famille humaine, et ce, par-delà les divergences d'intérêts et d'opinions. Ainsi, souligne-t-il, même s'il est parfaitement normal et humain de se regrouper autour du partage d'idées ou de préférences communes, « nous n'avons pas le droit d'imposer cela à tous par la force, l'intimidation ou le mépris. » C'est pourquoi l'apprentissage du dialogue interculturel se pose aujourd'hui, sans doute plus que jamais, comme un objectif prioritaire de toute éducation préoccupée par l'avènement d'une société plus démocratique. Ce dialogue interculturel est d'autant plus urgent si l'on tient compte de la globalisation de l'immigration (Bousetta, 2016) et du repli identitaire qu'elle engendre. Toujours selon Meirieu (2020),

« [...] la grande leçon que le dialogue des cultures, en ses formes les plus réussies, est en train de nous apprendre est qu'il n'est pas nécessaire de partager les mêmes réponses du moment que l'on se reconnaît fils et filles des mêmes questions. »

Reconnaissant que cette forme de dialogue ne va pas de soi et qu'elle exige des efforts éducationnels de taille, Meirieu (2020) conclut en affirmant que le principal défi pour l'éducation pour les années qui viennent est de « permettre aux enfants du monde de se reconnaître suffisamment semblables pour pouvoir se parler et suffisamment différents pour avoir quelque chose à se dire ».

Cette vision forte et inspirante du dialogue est partagée par Gert Biesta, grand pédagogue et penseur de l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie. Biesta (2017, mai) construit, notamment, le développement de l'axiologie de l'éducation sur la base de l'affirmation de Meirieu (2008) lorsque ce dernier affirme que la tâche de l'éducation consiste à « aider l'enfant à se dégager de la logique du caprice. » et à « être au monde sans être le centre du monde. » Cette vision est exprimée par Biesta (2017, mai) à travers la formulation suivante : « *existing in the world in a grow-up way.* » Pour Biesta, l'éducation consiste à apprendre à se tenir dans cet espace si difficile qui est celui qui se situe entre soi et le monde. Pour cela,

¹⁷ Entre guillemets dans le texte original.

¹⁸ Le terme communautarisme, tel que compris en contexte français, est ici connoté négativement en raison de son association à une idéologie communautaire qui se pratique sur la base de l'exclusion de l'Autre. Il ne s'agit donc pas de la même conception que celle de communauté employée positivement en contexte québécois et qui fait référence à un art de vivre-ensemble basé sur un principe durkheimien (Marie, 2007).

l'éducateur ne doit pas dicter à l'apprenant ce que doivent être ses désirs, mais doit plutôt l'amener à se questionner lui-même sur « la désirabilité de ses propres désirs » en regard du monde. Il ne s'agit ni de se réfugier et de s'enfermer dans ses propres désirs, ni de les évacuer complètement pour se fondre dans la masse, mais de vivre et de grandir grâce à un processus continu par lequel les désirs individuels sont sans cesse mis en dialogue avec le monde, en les questionnant et en les transformant. De cette manière, l'éducation n'est pas une tentative d'endoctrinement, mais repose plutôt sur le principe central de la liberté de l'apprenant. L'apprenant est vu par l'éducateur comme un sujet libre (qui construit sans cesse son « humanité ») et non pas comme un objet. Pour établir les fondements de sa pensée, Biesta (2006) se réfère aux travaux de Hanna Arendt en ce qui concerne sa théorie de l'action. Pour Arendt, les individus ne peuvent advenir dans le monde en tant que sujet que grâce à leur action et l'action ne peut exister que par l'existence et la rencontre d'autres sujets dans le monde (eux aussi en action). C'est la rupture causée par l'irruption de l'Autre dans l'univers du Soi, qui empêche l'individu d'accomplir ce qu'il s'était proposé lui-même de faire, qui rend justement possible son action. Car l'action est, pour Arendt, bien différente de la fabrication. La philosophe nous explique que face à la frustration ressentie lorsque notre action est freinée par l'Autre, il existe depuis toujours cette grande tentation de trouver un substitut à l'action qui permettrait d'échapper au caractère hasardeux du monde, pourtant inhérent à un monde peuplé d'une pluralité de personnes. Pour Arendt, cette tentative de l'humain de demeurer entièrement maître de ce qu'il fait, du début à la fin, conduit à remplacer l'action par la fabrication, ce qui pose une menace certaine pour la démocratie.

« Arendt writes that the exasperation with the "frustration of action" is almost as old as recorded history. It has, therefore, always been a great temptation to find a substitute to action in the hope that the realm of human affairs may escape the haphazardness...inherent in a plurality of agents (Arendt 1977b, 220.) The proposed solutions always amount to seeking shelter from action's calamities in an activity where "one man remains master of his doings from beginning to end". This attempt to replace acting by making, that is, to conceive of politics in terms of work and hence of instrumentality, is manifest in the whole body of argument against "democracy" and will eventually turn into an argument against the essentials of politics itself (Arendt 1997b, 220). » (Biesta, 2006, p. 265-266)

C'est donc sur ces bases philosophiques importantes que Biesta établit que les sujets acteurs ne peuvent advenir qu'à la condition, en apparence paradoxale, d'être freinés par l'interaction d'autres sujets acteurs. Sans cette rencontre de l'altérité (qui peut être souvent frustrante), il n'y a pas de processus de croissance, il n'y a pas développement d'un être au monde, pas plus qu'il n'y a émergence d'un acteur. Il y a, tout au plus, un individu atomisé qui peut fabriquer des choses, mais non pas un citoyen acteur capable de transformer les réalités sociétales dans le sens de ce qui est désirable pour le monde. Une éducation pour la citoyenneté et la démocratie exige donc ce difficile apprentissage qu'est celui de la pluralité. *« Action, as distinguished from fabrication, is never possible in isolation. Arendt even argues that "to be isolated is to be deprived of the capacity to act" (Arendt, 1977b, p. 188). » (Biesta, 2006, p.272)*

Le monde (l'objet culturel) devant être au centre de la situation d'apprentissage, pour Meirieu (2020), le métier d'éducateur doit reposer sur une éthique de la vérité et de l'altérité. L'éducateur ne doit pas imposer une vision des choses qui soit figée (approche centrée sur l'enseignant possesseur de savoirs à transmettre), mais ne doit pas non plus faire reposer l'entièreté de la responsabilité de la recherche de vérité sur les épaules de l'apprenant (approche humaniste qui présente le risque de dérive dans lequel la relation éducative se transforme en relation thérapeutique). L'éducateur perçoit l'apprenant comme un sujet libre en processus continuels d'apprentissage de son être au monde. Il s'agit en somme de favoriser « l'émergence d'un sujet autonome dans un collectif solidaire » (Lefrançois, Éthier et Demers, 2009 citant Meirieu, 2008, p.23).

Pour les auteurs précédemment cités, l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie doit être guidée par des valeurs de justice sociale. Or, à travers une étude de cas multiples, Westheimer et Kahne (2004) ont démontré que la justice sociale n'est pas automatiquement mise au centre des préoccupations de tout programme éducatif se disant concerné par l'apprentissage de la citoyenneté et de la démocratie. Les objectifs formulés par les programmes éducatifs sont souvent soit axés principalement sur la participation ou orientés sur la justice sociale. Selon les observations empiriques des auteurs, les programmes échouent souvent à promouvoir à la fois l'apprentissage d'une citoyenneté critique engagée envers la justice sociale et une participation active et responsable. Il semble donc que les enseignants ont souvent du mal à développer des programmes qui allient réflexivité, criticité et action engagée. En creux, c'est l'articulation des liens entre les divers savoirs, le vouloir-agir et le pouvoir-agir qui semble déficiente dans plusieurs cas. Les auteurs font valoir l'importance de viser, dans un même programme, des objectifs relatifs à la conscience critique centrée sur des valeurs de justice sociale et le développement de compétences citoyennes relatives à une participation active. En somme, l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie doit viser l'apprentissage actif de la *praxis* sociale.

Westheimer et Kahne (2004) soulèvent plusieurs exemples concrets permettant de saisir de quelles manières les variables de la situation éducative exercent une influence déterminante sur les impacts réels des programmes, c'est-à-dire sur la nature des résultats obtenus, et ce, au-delà de la simple constatation de l'atteinte des objectifs fixés. La prochaine section se penchera donc sur la dimension praxéologique d'une éducation préoccupée par l'apprentissage d'une citoyenneté engagée envers la justice sociale et la démocratie robuste.

4.3.3. Dimension praxéologique

Prenant appui sur les travaux de Meirieu, Martineau et Simard (2010, p.33) affirment que le groupe de discussion, en tant qu'approche éducative de type dialogique, constitue une stratégie pédagogique à privilégier dans le cadre d'une éducation devant préparer de futurs citoyens à exercer leur rôle dans une société démocratique. Cet exercice contribuerait à créer une *res publica* à travers l'exercice qui oblige

chacun des participants à confronter leurs perspectives, leurs convictions dans un double mouvement d'émancipation : émancipation de la personne vis-à-vis d'elle-même et émancipation collective à travers la rencontre de perspectives communes. Le groupe de discussion permet d'acquérir les compétences essentielles à la pratique du dialogue qui, comme nous l'explique Martineau et Simard (2010, p.33), possède une longue tradition démocratique tendant à démontrer que le dialogue est le processus à la base de la résolution des conflits et du mieux-vivre ensemble au sein d'une société pluraliste. Les auteurs poursuivent en affirmant que la pratique du groupe de discussion doit être encadrée par un cadre éthique reposant sur des valeurs de respect mutuel et d'intercompréhension (2010, p.34-36). Faisant référence aux travaux de Miguelez (1997), ils soulignent que cela suppose une écoute active qui implique un « engagement de réponse ». En s'engageant activement dans la discussion, la personne démontre à l'autre qu'elle prend ses propos au sérieux, qu'elle considère que ce dernier peut lui apprendre quelque chose. Les travaux empiriques de Kelly et Brandes (2001) soulignent cette même préoccupation pour le dialogue actif. Les auteurs précisent que, pour contribuer au développement de compétences citoyennes et démocratiques, la discussion doit permettre l'expression d'opinions qui doivent ensuite être soumises à l'analyse et à la critique. Le groupe de discussion doit donc être animé et permettre les réactions de part et d'autre. Des questions telles que : « comment réagissez-vous à ces propos? » ; « y a-t-il des personnes qui souhaiteraient exprimer une position différente? » ou « y a-t-il des perspectives complémentaires qui pourraient être ajoutées à ce qui vient d'être dit? » nous semblent de nature à assurer un dialogue fécond. Il ne s'agit donc pas d'une simple alternance de monologues dans laquelle chacun s'exprime tout à tour comme dans une séance thérapeutique, mais ce n'est pas non plus une arène dans laquelle on s'affronte pour faire reconnaître son point de vue comme le seul qui soit valable (ce qui serait associé davantage à la polémique qu'au débat démocratique).

Pour que la pratique du dialogue s'insère dans une axiologie de justice sociale, les rapports de pouvoirs qui s'exercent au sein du groupe de discussion, marqués par les inégalités structurelles (économiques, sociales, culturelles) qui y sont inhérentes, doivent être mis au jour (Lefrançois et al., 2009). L'enseignant doit donc s'assurer d'identifier les opinions majoritaires et les opinions minoritaires, en faire prendre conscience aux apprenants et trouver des moyens, avec les participants à la discussion, pour permettre l'expression équitable de tous les points de vue. Également préoccupés par l'existence de ces rapports de pouvoir inégaux au sein des groupes-classe, Kelly et Brandes (2001) privilégient un style d'enseignement qu'ils qualifient de « *inclusive and situated engagement* ». L'adjectif « *inclusive* » réfère au souci constant de prendre en compte les perspectives des minorités exclues. Le concept exprimé par le mot « *situated engagement* » exprime, quant à lui, la position selon laquelle l'enseignant reconnaît que chaque personne (y compris lui-même) est habitée par une vision du monde (elle-même influencée par des valeurs et des facteurs identitaires et sociaux) et qu'il s'engage à faire en sorte que les différents points de vue exprimés (le sien également) soient soumis à la critique, tout en favorisant les processus de réflexion dans l'action.

Plus tôt dans cet essai, nous avons soulevé que l'éducation n'est jamais neutre. Nous revenons sur ce sujet ici puisqu'il nous apparaît important de signaler que bon nombre d'auteurs (dont Gert Biesta) soutiennent que la prétention à la neutralité par l'enseignant est une posture éducative qui va à l'encontre d'une éducation pour la démocratie et la justice sociale. En effet, comme nous l'explique Kelly et Brandes (2001), un éducateur qui n'exprime pas son point de vue relativement à une problématique socioécologique envoie le message que « de se contenter d'être un simple spectateur est une réponse éthique convenable vis-à-vis une situation d'injustice [et que] cela offre comme modèle une position d'apathie morale. » (traduction libre). À travers leurs études empiriques, Kelly et Brandes (2001) en arrivent à la conclusion que Bigelow (2001, p.299) avait raison lorsqu'il affirmait que les enseignants qui prétendent à la neutralité sont, de fait, autoritaires, puisque leurs choix pédagogiques (savoirs priorités, approches, stratégies, méthodes) exercent une influence sur l'apprentissage des étudiants et sur la formation de leur être au monde, mais que dans le même temps, les étudiants se voient empêchés de critiquer ou d'agir en ce qui concerne les choix de leur enseignant. Par ailleurs, bien qu'il importe que l'enseignant démontre aux étudiants qu'il est normal et sain, en tant que citoyen, d'être préoccupé par certains enjeux et de se sentir concerné face à diverses formes d'injustice, il est également essentiel de ne pas faire en sorte que l'expression des perspectives de l'enseignant ne vienne faire obstacle à l'expression de positions divergentes de la part des étudiants. Ce qui aurait pour effet de freiner leur processus de construction des savoirs. Pour y arriver, l'enseignant doit savoir doser ses interventions, questionner habilement les étudiants sur le pourquoi des injustices de même que les amener à clarifier leurs positions, leurs conceptions, leurs présupposés. Ira Shor, grand pédagogue critique, a proposé un modèle pédagogique permettant la mise en œuvre d'une éducation non autoritaire qui peut sans aucun doute aider les enseignants à travers ce difficile, mais nécessaire équilibre. Nous reviendrons sur cette proposition dans la prochaine section faisant état de la contribution de l'éducation conscientisante et émancipatrice.

Kelly et Brandes (2001) soulèvent que l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie doit non seulement préparer à l'exercice de la délibération, mais doit aussi permettre à cette délibération de mener à un engagement dans l'action. Ce processus fait appel au développement du sens de l'agentivité. Les auteurs soulèvent quelques stratégies pédagogiques susceptibles d'y contribuer. Parmi celles-ci, mentionnons d'abord l'atelier de *brainstorm* qui a pour objectif d'identifier le plus grand nombre possible de plans d'action représentant des solutions alternatives à une situation-problème et l'identification des conséquences possibles de chacune de ces solutions. Ils proposent ensuite l'apprentissage du plaidoyer, qui permet à l'étudiant de se questionner sur ses intentions profondes, sur le pourquoi des choses et qui l'amène à construire un argumentaire fondé ainsi qu'à savoir le défendre grâce à la maîtrise de l'art du discours. Enfin, ils proposent une activité consistant en la fabrication d'artefacts signifiants. Il pourrait s'agir de pancartes militantes pour dénoncer une injustice, des affiches artistiques prônant des valeurs démocratiques telles que celles reliées au respect de la diversité, de l'inclusion, etc. L'important c'est que la création du matériel soit le résultat objectivé, concret et tangible d'un processus réflexif et critique effectué en amont. Idéalement,

l'intersubjectivité aura été au cœur du processus et la création du matériel aura résulté d'un travail de groupe.

Comme nous l'avons mentionné un peu plus tôt, afin d'actualiser la conception de l'éducation à la citoyenneté orientée vers la justice sociale, Westheimer et Kahne (2004) relèvent l'importance d'amener les étudiants à s'interroger sur les causes profondes des manifestations de comportements et de phénomènes non désirables dans la société. L'objectif étant de réenchâsser ce qui apparaît, de prime à bord, comme un comportement associé à la sphère personnelle et individuelle ou une manifestation de l'ordre de l'évènement isolé dans un cadre plus large, soit dans la sphère du politique. Plusieurs stratégies, méthodes et outils pédagogiques peuvent aider à effectuer ce travail d'analyse. Dans leur étude empirique, les auteurs ont remarqué que les activités qui consistent à s'engager concrètement dans une activité à vocation communautaire (*service learning pedagogy*) exigent un effort particulier pour faire ressortir les enjeux systémiques et les causes profondes des situations non désirables sur lesquels on tente d'avoir un impact. C'est-à-dire qu'il ne suffit pas d'engager un groupe d'étudiants dans un stage ou un programme d'aide à la communauté pour conclure qu'on a atteint les objectifs qu'exigent une éducation à la démocratie. Tout apprentissage expérientiel exige, pour être signifiant, que les mécanismes à l'œuvre soient conscientisés. Or, dans le cas d'une mise en action collective ou d'un service rendu à la communauté, il importe de toujours effectuer des montées en généralités (Hamidi, 2006). Cela permet de réenchâsser les actions spécifiques, les contributions singulières dans la sphère du politique. Ainsi, les étudiants peuvent améliorer leur conscience des impacts réels de leurs actions et les relier à une compréhension plus vaste et systémique des problématiques auxquelles ils tentent d'apporter des solutions. Cela peut avoir pour effet d'améliorer leur jugement relativement à la validité et la pertinence des actions posées de même que de favoriser l'exploration d'autres avenues pertinentes pour régler la situation-problème. Afin de faciliter ce processus qui allie réflexion systémique et action pertinente en vue de résoudre une problématique, mentionnons l'outil développé par Donella Meadows (Meadows et Wright, 2008; *The Donella Meadows Project: Academy for systems change*, 2020) et qui utilise l'analogie de l'iceberg¹⁹. Ce modèle facilite l'analyse des causes sous-jacentes à ce qui constitue des faits, des évènements, qui eux, ne représentent que la partie émergée de l'iceberg. Le modèle permet une analyse critique en cela qu'il amène à poser la question essentielle du pourquoi et celle du « pourquoi du pourquoi ». Ce modèle est remarquable non seulement parce qu'il permet une compréhension systémique ancrée dans une perspective critique, mais également, car il identifie des leviers d'actions à chacun des niveaux structurels. Il se pose ainsi en modèle pédagogique favorisant l'exercice de la *praxis* sociale : il allie réflexion et action dans un même processus. Il vise à adresser des solutions systémiques à des problématiques complexes. Et, surtout, rappelons-le, il fait obstacle à une conception simpliste (et néolibérale) de la citoyenneté et la démocratie associée à une perspective de responsabilité individuelle. Il représente donc un outil pédagogique favorisant

¹⁹ La schématisation du modèle d'analyse selon la méthode de l'iceberg est présentée à l'annexe 8.

l'empowerment. La prochaine section se penchera justement sur la contribution du champ de l'éducation préoccupée par la conscientisation et l'émancipation.

4.4. L'éducation conscientisante et émancipatrice

Ce champ de l'éducation puise ses racines dans les travaux de Paulo Freire, grand pédagogue brésilien qui a œuvré à la libération des masses opprimées dans le contexte des révolutions socialistes des années soixante. Son ouvrage phare « La pédagogie des opprimés » a inspiré tout un courant de l'éducation populaire et a contribué à l'enrichissement de l'éducation à la démocratie, notamment par le biais d'apports praxéologiques inspirés par la théorie critique. C'est donc à Freire et à ses successeurs que nous ferons appel afin d'exposer la contribution du champ de l'éducation conscientisante et émancipatrice à notre question de recherche.

4.4.1. Dimension formelle

Bien que les termes employés par Freire fassent abondamment appel à des notions issues de la révolution socialiste, il n'en demeure pas moins que les idées qui y sont avancées se transposent avec pertinence dans le contexte actuel de la crise socioécologique et permettent d'éclairer la vision d'une éducation apte à former des acteurs compétents à s'engager dans une transition écosociétale.

Pour Freire, l'éducation ne réfère pas à un acte consistant à verser des savoirs dans la tête d'autrui. L'éducation, la vraie, est le processus par lequel les hommes construisent ensemble leur connaissance du monde -leur monde- et s'engagent conjointement et démocratiquement dans la transformation de celui-ci. Sa réflexion a été nourrie de l'expérience concrète d'alphabétisation des paysans de l'Amazonie à partir de de discussion des problématiques qu'ils vivaient et donc du vocabulaire afférent sur lequel se construisait les pratiques de lecture et d'écriture.

« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde (...) À moins que l'on prétende faire la transformation pour eux et non avec eux, comme il le faudrait pour qu'elle soit authentique. (...) Le savoir ne s'acquiert que dans l'invention, la réinvention, dans la recherche tendue, impatiente, permanente, que les hommes font dans le monde, avec le monde et avec les autres hommes. » (Freire, 2010)

Aussi, pour Freire, le savoir n'est pas envisagé comme une entité extérieure, séparé de la personne qui l'étudie; de même que l'être humain ne peut être étudié en tant qu'entité séparée du monde. Sa vision de l'éducation rompt avec la conception positiviste et adopte, de manière radicale, une vision socioconstructiviste. L'apprentissage y est nécessairement situé.

Selon Freire, pour être libératrice, l'éducation doit permettre, chez les apprenants, la conscientisation des carcans idéologiques qui les oppriment et les aliènent dans leur quotidien. La conscientisation se pose comme étant le processus par lequel les idées reçues, les savoirs, les valeurs, les opinions, les jugements et les désirs sont questionnés, analysés et reliés à des visions du monde et à des croyances.²⁰ Pour Freire, cette mise à distance critique est nécessaire pour l'avènement d'une société juste et démocratique. En effet, Freire affirme que toute personne renferme en elle des dualités, des contradictions dont elle doit prendre conscience afin de se libérer de ses oppresseurs qui l'aliènent, mais également afin d'éviter qu'elle ne devienne à son tour l'opresseur d'autres personnes.²¹ « C'est seulement dans la mesure où ils découvrent qu'ils ont « accueilli » en eux l'opresseur qu'ils pourront contribuer à la naissance de leur propre pédagogie libératrice. (Freire, 2010) ». La conscientisation exige donc la prise de conscience lucide des paradigmes qui nous habitent, leur déconstruction pour en juger la valeur, la cohérence, la pertinence et la validité au regard des enjeux écosociétaux auxquels nous devons faire face.

Pour Freire, la conscientisation, qui s'effectue par l'entremise d'une pensée et d'une action authentique interagissant entre elles, permet la transformation de soi (désaliénation, émancipation) et du monde. Ce qui, globalement, décrit le processus d'émancipation.

« La tendance de l'éducateur-élève comme celle de l'élève-éducateur, est d'adopter une façon authentique de penser et d'agir. De réfléchir sur eux-mêmes et sur le monde, simultanément, sans couper cette pensée de l'action. L'éducation conscientisante devient ainsi un effort permanent par lequel les hommes se mettent à découvrir, de façon critique, comment ils vivent dans le monde avec lequel et dans lequel ils sont. [...] [Car notre] façon d'agir, quelle qu'elle soit, est en grande partie fonction de la manière dont on voit notre place dans le monde. [...] » (Freire, 2010)

Parmi les pédagogues qui ont succédé à Paulo Freire, Ira Shor, praticien réflexif ayant enseigné dans des collèges de New York, a pour sa part écrit un ouvrage intitulé « *Empowering education* ». Pour Shor, l'éducation émancipatrice est celle qui met en œuvre une pédagogie démocratique-critique qui, dans un même mouvement, est tendue vers le changement personnel et social. « *Empowering education (...) is a critical-democratic pedagogy for self and social change.* » (Shor, 1992, p.15).

Pour décrire le mouvement par lequel les éducateurs et les apprenants s'éduquent ensemble et s'engagent conjointement dans la transformation des réalités sociales, Freire fait appel au concept de la *praxis*. La *praxis* est définie comme étant la pratique de l'action dans la réflexion et de la réflexion à travers l'action. Il importe de ne pas la confondre avec la réflexion sur l'action, soit celle qui s'effectue après-coup, de manière

²⁰ Freire identifie plusieurs mythes qui sont à l'origine du fonctionnement des sociétés. Ces mythes, dit-il, doivent être conscientisés grâce à la pensée critique dialogique qui consiste en un déchiffrement du monde, une démythification du monde (Freire, 2010).

²¹ Freire (2010) soutient que l'éducation bancaire contribue non seulement à maintenir les masses dans la figure d'opprimés et les éducateurs dans la figure d'opresseurs, mais qu'elle est encore plus pernicieuse quand, par son approche autoritaire, elle permet à un opprimé ayant réussi ses études de devenir à son tour oppresseur des masses.

rétrospective. La *praxis* intègre réflexion et action au sein d'un même processus. Dans sa théorie de la *praxis* révolutionnaire, Freire explique que ce qui permet ce double mouvement au sein de la *praxis* est la dialectique constante entre la subjectivité et l'objectivité (Freire, 2010). La compréhension des réalités qui nous entourent doit être ancrée dans notre expérience personnelle, donc considérer notre subjectivité, mais doit aussi en permettre le dépassement pour la comprendre objectivement et, ainsi, être capable d'entrer dans un dialogue transformatoire avec les autres.

C'est l'exercice de la *praxis* qui détient le potentiel de transformer les réalités sociétales :

« [...] parce qu'elle est capable de ce retour sur elle-même en même temps qu'elle saisit la réalité qui lui paraissait inexorable, elle est capable d'objectiver cette réalité. [...] Le fatalisme est remplacé par un élan de transformation et de recherche dont les hommes se sentent les sujets. [...] » (Freire, 2010)

Enfin, pour bien saisir la *praxis* et son potentiel transformateur (de soi et du monde), il importe de souligner à nouveau l'indissociabilité de l'action et de la réflexion dans le processus éducatif. Dans un premier temps, Freire, à l'instar de Dewey, souligne la nécessité de se mettre en action pour apprendre d'une situation. Dans un deuxième temps, il nous met en garde contre l'action non accompagnée de la réflexion, celle-ci menant au piège de la démagogie.

« Si cette découverte [la conscientisation] ne peut être faite à un niveau purement intellectuel mais doit être liée à l'action, il nous paraît fondamental que celle-ci ne devienne pas pur activisme, mais soit nécessairement associée à un sérieux travail de réflexion. C'est seulement ainsi qu'elle constituera une *praxis*. [...] Prétendre libérer [les opprimés] sans les faire réfléchir sur leur propre libération, c'est les transformer en objets que l'on doit sauver d'un incendie. C'est les faire tomber dans les pièges de la démagogie et les transformer en masse de manœuvre [...] Nous sommes convaincus [...] que la réflexion, si elle est vraiment une réflexion, conduit à la pratique. [...] S'il n'en est pas ainsi, l'action est pur activisme. [...] Les deux pôles, action et réflexion, doivent former un ensemble dont il ne faut pas séparer les éléments. [...] » (Freire, 2010)

La clarification de la dimension formelle du champ de l'éducation conscientisante et émancipatrice au regard de notre objet de recherche, soit la formation d'acteurs de changement dans le contexte d'une transition écosociétale, exige que l'on s'attarde sur la notion d'action qui est incluse dans celle de la *praxis*. Dans « Pédagogie des opprimés », Freire insiste à plusieurs reprises sur le fait que l'on ne peut pas penser l'action séparément de la réflexion. L'action est la *praxis*. Sans la réflexion elle n'est que pur activisme. L'action dialogique prend part d'une réflexion partagée sur le monde. Lorsque s'éduquer ensemble devient *praxis*,

« éducateurs et éduqués (leader et masse) orientés ensemble vers la réalité, se rencontrent dans une tâche dans laquelle les deux sont sujets, agissant non seulement pour déchiffrer cette réalité et donc la connaître avec un esprit critique, mais aussi pour la re-crée. [...] Alors la présence des opprimés dans la lutte pour leur libération, plus qu'une pseudo-participation, devient ce qu'elle doit être : un engagement. » (Freire, 2010)

La *praxis* éducative est donc un engagement partagé entre éducateurs et apprenants pour comprendre le monde de manière critique (ce qui inclut la conscientisation de soi dans le monde) et un engagement à contribuer ensemble à la « re-création » des réalités jugées non désirables. Il ne s'agit donc pas simplement de « faire » du changement. L'action est envisagée comme un engagement dans un agir authentique.

À présent que les notions centrales de ce champ éducatif ont été clarifiées, nous pouvons nous pencher sur les finalités qui y sont proposées et les objectifs qui en découlent, de même que sur les principes qui encadrent leur articulation.

4.4.2. Dimension axiologique

Dans son œuvre, Freire s'est attaché à démontrer qu'on ne peut pas penser la révolution ou un changement radical indépendamment de la pédagogie et vice-versa. Pour le grand pédagogue brésilien, l'éducation est la fois la fin et le moyen pour l'avènement d'une société plus libre et plus émancipée. Une société éduquée est une société égalitaire dans laquelle les personnes sont autonomes, à la fois dans leurs pensées et dans leurs actions (Freire, 2010). Cette finalité concerne le « plus-être » des personnes, leur « humanisation » (Freire, 2010). Il importe de comprendre que ce « plus-être » rendu possible par la désaliénation et une plus grande autonomie ne prend pas part d'un processus d'individualisation qui concerne le « plus-avoir ». Elle exige au contraire une plus grande solidarité.

« Cette quête du plus-être, cependant, ne peut se réaliser dans l'isolement, dans l'individualisme, mais dans la communion, la solidarité des existences. [...] Personne ne peut honnêtement empêcher que les autres n'accèdent à l'être. C'est une exigence radicale. [À ne pas confondre avec] un plus-avoir égoïste qui est une façon de moins-être, de déshumanisation. Non pas qu'il soit secondaire, répétons-le, d'avoir pour être. C'est au contraire essentiel : l'avoir de quelques-uns ne doit pas se transformer en obstacle à l'avoir des autres, les premiers s'appuyant sur la faiblesse des seconds pour les écraser. [...] » (Freire, 2010)

En ce qui concerne le développement de liens d'appartenance à la communauté, Freire (2010) nous met en garde contre les risques de replis identitaires (sectarisation) qui peuvent se donner à voir à travers l'imposition autoritaire d'idéologies (comme c'est le cas des idéologies nées des mythes imposés par la société moderne²².

Pour favoriser la conscientisation et l'émancipation, il faut donc chercher à créer des liens de solidarité à tous les niveaux. Chaque personne, chaque groupe, chaque communauté doit pouvoir s'identifier à des

²² Freire (2010) identifie plusieurs des mythes de la société moderne qui sont, soutient-il, nécessaire au maintien du statu quo. Il souligne notamment le mythe de la liberté de choisir son employeur, son lieu de travail, son niveau d'études, le mythe selon lequel ceux qui ne « réussissent » pas bien sont paresseux ou ontologiquement inférieurs, etc.

groupes et des communautés plus larges, comprenant que tout bien considéré nous sommes tous membres de la grande famille humaine.

Pour Marie-Hélène Bacqué et Carole Biewener (2015), l'émancipation individuelle et collective prend part d'un processus de pouvoir qui s'effectue du bas vers le haut. Ce processus transforme la société en alliant les principes de justice, de redistribution, de changement social et de conscientisation.

Pour changer le monde, en arriver à créer une société plus juste, plus égalitaire dans laquelle les personnes sont réellement libres et autonomes, Freire se demande comment mettre en œuvre une pédagogie qui ne soit pas associée à la transmission autoritaire et aliénante d'une autre culture. En bref, l'objectif de l'éducation conscientisante et émancipatrice n'est pas de remplacer une oppression par une autre.

« L'essentiel, dans l'action dialogique libératrice, est de ne pas « détacher » les opprimés d'une réalité mythique dans laquelle ils se trouvent divisés pour les « attacher » à une autre. L'objectif de l'action dialogique est, au contraire, de donner aux opprimés le moyen de poser un acte d'adhésion à la *praxis* véritable de transformation de la réalité injuste, en découvrant le pourquoi et le comment de leur « adhérence ». [...] Les hommes comprennent alors qu'ils sont des êtres capables de transformer cette réalité qu'ils jugeaient auparavant comme une chose mystérieuse. [...] » (Freire, 2010)

Pour Freire et ses successeurs, c'est la *praxis* qui constitue la clé de cette pédagogie réellement émancipatrice. Et cette *praxis* est rendue possible à travers la parole dialogique « celle qui transforme le monde » (Chambat, 2006). C'est en prenant conscience de ce qui était jusqu'alors de l'ordre du mystère, en disant ce qui était jusqu'alors de l'ordre du non-dit et en articulant librement une parole sincère et authentique qui met en lumière les racines des maux exprimés que la parole mène à l'éclairage d'actions possibles sur le réel. L'action collective transformative apparaît désormais possible (Chambat, 2006). « Si le problème de l'éducation bancaire est de faire accepter à l'élève le monde tel qu'il est, celui de l'éducation dialogique est de lui faire dire le monde tel qu'il devrait être » (Chambat, 2006).

Au fondement de la pédagogie de la libération de Freire (2010) se trouve le développement de la pensée critique. Freire identifie la manipulation du peuple par les élites comme l'élément central de la domination des premiers sur ces derniers et donc du maintien du statu quo. Il soutient que la pensée critique ne peut pas être développée à travers une éducation autoritaire qui consiste à déposer des savoirs dans la tête des apprenants. Il faut développer une pédagogie qui permette de prendre conscience de cette manipulation, notamment des mythes qui sont diffusés et qui contribuent au maintien de croyances favorisant le statu quo. Pour que l'autonomie de pensée soit accompagnée d'une autonomie d'agir, le développement de la pensée critique doit aller de pair avec le développement des habiletés de recherche et des aptitudes créatives (Freire, 2010).

Plusieurs autres grands pédagogues et philosophes de l'éducation s'inscrivent dans la même axiologie que celle de Freire. Nous en présentons quelques-uns ici afin d'illustrer la convergence qui se donne à voir dans le champ de l'éducation conscientisante et émancipatrice.

Mézirow (1997) va dans le même sens que Freire en postulant l'importance pour les êtres humains de prendre une distance critique relativement aux idées et aux croyances qui sont véhiculées en société afin de comprendre et de construire soi-même de manière autonome le sens de notre vie. Pour le père du « *transformative learning* », la finalité de l'éducation des adultes est de développer l'autonomie de pensée des personnes. Giroux (2016a, 1^{er} mars) soutient, quant à lui, que l'éducation critique doit permettre aux apprenants de devenir des acteurs de changement et des critiques, des personnes orientées vers le bien commun, capables de prendre des risques et confiantes en leur capacité à changer les choses dans la société. Pour McLaren (1989, p.186), une éducation émancipatrice doit amener l'apprenant à savoir se situer, à dépasser sa compréhension immédiate, à élargir sa compréhension du monde et à acquérir une confiance en la possibilité de transformer ce qui était d'abord compris comme une vérité immuable. Pour Banks (1991), un curriculum qui vise l'*empowerment* doit être, par nature, transformatoire. Il doit pour cela chercher à développer, chez les apprenants, les savoirs, les compétences et les valeurs nécessaires pour devenir des acteurs critiques en société, soit des acteurs capables de décisions réflexives et aptes à poser des actions cohérentes dans les sphères personnelle, sociale, politique et économique. Pour Shor (1992, p.16), l'éducation émancipatrice vise à former les personnes pour qu'elles deviennent à la fois des travailleurs compétents et des citoyens réflexifs qui sont aussi des agents de changement critiques de la société. Pour cela,

« [...] la pédagogie doit permettre la congruence entre le développement personnel et la vie publique en favorisant l'acquisition de compétences solides, de savoirs académiques, d'habiletés de recherche ainsi que l'éveil de la curiosité intellectuelle à propos de la société, du pouvoir, de l'inégalité et du changement. » (traduction libre de : Shor, 1992, p.15).

La pertinence et l'originalité de la contribution de Ira Shor tiennent sans doute au caractère très concret et facilement transposable du modèle pédagogique qu'il a élaboré afin de mettre en œuvre les fondements éducatifs de Freire, et ce, dans le cadre de l'éducation formelle. Dans son modèle, Shor (1992) formule onze principes permettant d'articuler une éducation émancipatrice. Dans cette section qui s'intéresse à la dimension axiologique du champ de l'éducation conscientisante et émancipatrice, nous nommons et précisons de manière synthétique le sens de chacun de ces principes qui apparaissent constitutifs d'une *praxis* éducative. Ces éléments sont présentés dans le tableau 4.4.

Tableau 4.4 Synthèse des principes d'une pédagogie émancipatrice (adapté de Shor, 1992, traduction libre)

Principe	Dimension explicative du principe
« Participatif »	À l'instar de Piaget et de Dewey, il est soutenu que le savoir est dérivé de l'action. Pour connaître un objet ou un phénomène, il faut agir dessus et le transformer. On apprend à travers l'action et la réflexion relative à notre expérience.
« Affectif »	La pensée critique prend part d'un processus qui fait appel simultanément aux dimensions cognitive et affective. Il faut savoir tenir compte des émotions soulevées à travers le processus d'apprentissage, et ce, non pas pour les restreindre, mais pour les mobiliser adéquatement et positivement afin d'améliorer l'apprentissage. La dimension affective doit aussi faire l'objet d'un dialogue pour mieux comprendre en quoi les émotions sont reliées à la compréhension du phénomène ou de l'enjeu étudié.
« Approche de problématisation »	Il importe d'aborder le contenu d'apprentissage par une approche favorisant le questionnement actif. Les étudiants sont amenés à construire le sens du savoir étudié en suivant des phases successives de questionnement, développant ainsi leurs aptitudes intellectuelles scientifiques. L'approche du <i>problem-posing</i> met l'accent sur les relations de pouvoir inhérentes à la classe elle-même, aux institutions et aux savoirs issus des diverses disciplines académiques. Pour Shor, l'approche <i>problem-posing</i> , contrairement à l'approche <i>problem-solving</i> permet de poser la question du pourquoi avant celle du comment, évitant ainsi de tomber dans un activisme non critique.
« Contextualisé »	Le contexte constitue le point de départ de l'action. Il est donc nécessaire d'amener l'étudiant à percevoir les enjeux personnels et sociaux reliés à la situation ou au phénomène étudié. L'étudiant doit être en mesure de se projeter personnellement et de situer son groupe social dans la matière étudiée. Il se sent ainsi concerné.
« Multiculturel »	En s'assurant de situer le savoir dans son contexte, le savoir est ainsi relié avec le savoir expérientiel de l'étudiant. Il est donc par nature, multiculturel. Il ne constitue pas un bloc monolithique de savoirs codifiés et imposés de l'extérieur comme des vérités non questionnables.
« Dialogique »	La discussion mutuelle est au cœur de la pédagogie proposée. Le dialogue est simultanément structuré et créatif. Il est initié et dirigé par un enseignant qui adopte une perspective critique, mais il est ouvert démocratiquement à toute intervention de la part des étudiants. Le dialogue permet la transformation des réalités.
« Désocialisant »	La désocialisation réfère au processus par lequel une personne arrive à percevoir et à mettre à distance critique l'ensemble des croyances, des valeurs, des idées, des opinions qui fondent sa vision du monde et ce qu'elle considère comme faisant partie de son identité. Ce processus de désocialisation implique un examen attentif des comportements appris, des valeurs reçues, du langage habituel, des perceptions, du savoir déjà acquis, des relations de pouvoir et des discours qui dominent le contexte de la classe elle-même ainsi que le monde extérieur.
« Démocratique »	La pédagogie démocratique vise à maximiser la participation effective de tous les étudiants dans l'élaboration et la mise en œuvre du curriculum. Le curriculum est basé et orienté en fonction des apports des étudiants. Une pédagogie démocratique doit encourager les étudiants à agir en tant qu'agents de changement à l'école et dans la société.
« Axé sur la recherche »	La pédagogie émancipatrice permet de relier l'acquisition de savoirs avec la mise en action concrète. Deux pôles de recherche sont identifiés. Tout d'abord, il y a la recherche effectuée par l'enseignant à propos des dimensions socioculturelles des étudiants, des savoirs expérientiels qu'ils ont acquis de même que des représentations et des préconceptions qu'ils détiennent relativement au contenu d'apprentissage. Cette recherche doit faciliter le processus de désocialisation. Ensuite, il s'agit de la recherche active à laquelle sont invités à prendre part les étudiants pour appréhender la matière à l'étude et construire leurs savoirs. Les étudiants sont perçus et considérés comme de véritables chercheurs critiques et non pas comme les récepteurs passifs d'un savoir à verser.
« Interdisciplinaire »	Le savoir devant être construit en tenant compte du contexte et des apports expérientiels, la recherche mobilise une approche interdisciplinaire, voire transdisciplinaire. Les disciplines ne sont pas perçues comme des cadres rigides, mais comme autant d'outils permettant de se forger une compréhension critique du monde.
« Activiste »	Une pédagogie démocratique-critique est une action culturelle contre le statu quo. Le dialogue qui mobilise une approche de <i>problem-posing</i> permet d'interroger diverses dimensions de la société invitant ainsi les étudiants à examiner de manière critique leurs diverses expériences sociales et les conditions de leur existence. Ils deviennent ainsi en mesure de poser des actions en société sur la base du savoir qu'ils ont construit. Ce processus réflexif ouvre sur de nouvelles manières de penser, de ressentir et d'agir. L'éducation émancipatrice est orientée vers la transformation de Soi (Thésée (2014) rappelle que cette transformation ne peut être que pronominales, c'est-à-dire que l'on s'émancipe et non pas que l'on se fait émanciper) et le changement social. La pédagogie critique est activiste, car elle questionne le statu quo et nous rappelle que le savoir n'est jamais fixe, mais en perpétuel changement.

4.4.3. Dimension praxéologique

Nous avons déjà évoqué plus haut que pour Freire, l'enseignant n'est pas celui qui possède les savoirs qu'il doit transférer à « l'éduqué ». C'est plutôt à travers la mise en œuvre d'une relation mutuelle de coconstruction de sens que l'enseignant et les étudiants mettent leurs divers savoirs en dialogue, entre eux et avec le monde. Chambat (2006) nous rappelle que pour Freire, la parole dialogique (qui est un acte de coopération) est au centre de l'acte éducatif et c'est la libération de cette parole qui libère du même coup les individus et participe à la transformation des réalités sociales. Il importe de retenir que la conscientisation et l'émancipation ne peuvent s'obtenir en imposant des idées, aussi progressistes, morales et émancipatrices peuvent-elles paraître. Les étudiants et les enseignants, tout à la fois éducateurs et éduqués, ne peuvent s'émanciper qu'à travers le rigoureux et exigeant exercice de déchiffrement des réalités.

« Nous croyons que c'est à partir de la situation présente, existentielle, concrète, reflétant l'ensemble des aspirations du peuple que nous pourrions organiser un programme d'éducation ou d'action politique. [...] Notre rôle n'est pas de parler au peuple de notre vision du monde ou d'essayer de la lui imposer, mais de dialoguer avec lui sur la sienne et sur la nôtre. C'est dans la réalité prise comme intermédiaire, dans la conscience que nous en avons, éducateurs et peuple, que nous irons chercher le programme éducatif. »
(Freire, 2010)

Chambat (2006) synthétise le processus pédagogique de Freire de la manière suivante. D'abord, l'enseignant doit chercher à connaître et à comprendre les réalités qui caractérisent « l'univers thématique » des étudiants, et ce, en les amenant à dénoncer, dans leurs mots, les réalités et les phénomènes qu'ils considèrent opprimants. L'enseignant cherche ainsi à soulever ce que Freire appelle des thèmes générateurs. Ces thèmes sont des éléments nécessairement motivants pour les étudiants et doivent servir « d'éléments déclencheurs de l'apprentissage ». Le travail de l'enseignant est ensuite de faire une analyse de l'état des lieux du savoir des étudiants : - que comprennent-ils et pourquoi? - que doivent-ils comprendre mieux ou différemment? - quels éléments de réflexion leur échappent-t-il? - leurs opinions et leurs croyances trahissent-elles des éléments de conditionnement extérieurs à eux? C'est sur la base de cette enquête que l'enseignant pourra mieux évaluer quelle contribution il sera à même d'apporter à l'enrichissement des savoirs de ses étudiants et comment il pourra les amener à acquérir une pensée plus autonome. C'est ainsi que l'enseignant pourra choisir, par exemple, des textes ou des capsules vidéo qui devront faire l'objet d'une analyse critique de la part des étudiants. L'enseignant pourra aussi inviter les étudiants à proposer des thèmes de recherche. Dans ce cas, l'enseignant questionnera les étudiants pour les amener à exprimer et à conscientiser les raisons pour lesquelles ils souhaitent réfléchir sur ce sujet et quelles sont les dimensions de ce thème qui devraient faire l'objet d'une recherche de significations et pourquoi. Il cherchera à connaître les représentations des étudiants en lien avec ce sujet, ce qu'ils en comprennent et les limites de leur savoir. En faisant cela, l'enseignant ne cherche pas à imposer un savoir codifié externe à la réalité des étudiants, ni à les forcer à entrer dans un moule à penser ou quelque carcan

idéologique. Le rôle de l'enseignant est alors celui d'amener les étudiants à questionner le réel pour le remettre en question, éventuellement le critiquer et proposer des alternatives plus désirables. Paraphrasant Aronowitz, Giroux (2016a, 1^{er} mars) s'est exprimé de la manière suivante : « *As Stanley Aronowitz has argued, such a project is not a call to shape students in the manner of Pygmalion, but to encourage human agency, not mold it.* ».

Pérez-Ibanez (2018) expose aussi six étapes de la pédagogie de Freire, soit 1) la submersion, 2) l'identification de thèmes générateurs, 3) la codification, 4) la décodification, 5) l'émergence et 6) la *praxis*. Au départ, les personnes peuvent ressentir les effets néfastes de l'oppression sans toutefois être capables de les expliquer et d'en identifier les causes. Ensuite, les personnes entreprennent un processus d'identification des thèmes reliés à leur oppression. Puis, elles apprennent à nommer ces éléments opprimants de manière à les objectiver. L'étape suivante consiste à effectuer une analyse critique de ces réalités, à les décortiquer, à les relier à un contexte plus global. Elles s'exercent alors à la pensée complexe. Puis, il y a émergence d'un sentiment de solidarité qui permet aux personnes de se reconnaître entre elles et de s'unir à travers leur volonté de dépasser leurs conditions. Enfin, la dernière étape est celle de la *praxis* qui constitue un processus révolutionnaire de transformation culturelle menant à des transformations sociétales. En ce qui concerne l'étape du décodage, qui est au cœur du cheminement critique, Freire explique que c'est lorsque les personnes cessent « de se perdre dans les schèmes étroits des visions partielles, « parcellaires » de la réalité [qu'ils arrivent enfin] à se concentrer sur la compréhension de la totalité. » Il poursuit en précisant que c'est la raison pour laquelle, dans le processus de recherche des thèmes générateurs, le dialogue doit être tout entier tourné vers la prise de conscience des problèmes posés par ces thèmes, par les liens qui les unissent les uns aux autres et par l'identification des éléments contextuels qui permettent leur enchâssement dans « l'environnement historico-culturel ».

Ira Shor (1992, p.16) explique son processus pédagogique de la manière suivante :

« The teacher leads and directs this curriculum, but does so democratically with the participation of the students, balancing the need for structure with the need for openness. The teacher brings lesson plans, learning methods, personal experience, and academic knowledge to class but negotiates the curriculum with the students and begins with their language, themes, and understandings. »

Shor (1992, p. 16) qualifie son approche comme étant centrée sur l'apprenant, mais il explique que cela ne signifie pas que l'étudiant est libre de faire tout ce qu'il veut, non plus que l'enseignant se désresponsabilise de sa tâche d'éducateur. Il ajoute que le processus d'apprentissage faisant l'objet d'une négociation requiert à la fois le leadership de l'enseignant et la mise en œuvre d'une autorité mutuelle. C'est ce qu'il qualifie de « *participatory classroom* ». De plus, la vision de l'*empowerment* qui est mise de l'avant ne doit pas être comprise comme étant individualiste puisqu'à travers le processus éducatif l'étudiant n'est pas amené à rechercher son intérêt individuel tout en ignorant le bien-être collectif. Shor (1992, p.6) adresse également

une mise en garde importante quant au fait qu'il ne suffit pas de savoir pour changer les choses : « *Knowledge is not exactly power. Knowledge is the power to know, to understand, but not necessarily the power to do or to change. [...] Knowledge is power for those who can use it to change their conditions.* » . C'est pourquoi Shor (1992, p.6) insiste sur l'importance d'amener les étudiants à élaborer des alternatives, à imaginer des solutions et à s'investir concrètement dans des actions leur permettant éventuellement de modifier les réalités qui les aliènent et les oppriment.

Dans le champ de l'éducation au management, Dehler, Welsh et Lewis (2001) ont mené une réflexion concernant une éducation en management ancrée dans la critique sociale. Pour ces auteurs, la formation en management se doit de chercher à développer l'autonomie intellectuelle des étudiants, et ce, grâce à la mise en œuvre d'une pédagogie critique. S'inspirant notamment des travaux de Giroux, ils proposent trois principes praxéologiques : 1) décentrer le pouvoir dans la classe, 2) adopter une approche transdisciplinaire et 3) problématiser les enjeux. Pour articuler ces principes, les auteurs préconisent plusieurs méthodes. D'abord, ils soulignent la possibilité de laisser les étudiants choisir certains des textes à l'étude, mais ils insistent surtout sur l'importance que les textes choisis par l'enseignant soient soumis à la critique des étudiants. Ces derniers doivent être amenés à se questionner sur la place occupée par l'auteur au sein de la discipline étudiée, sur les postulats sous-jacents aux idées défendues dans le texte ainsi que sur les finalités, les valeurs, les principes qui y sont défendus. Le texte doit devenir un intermédiaire de coconstruction de sens au sein de la classe. Pour devenir des acteurs critiques, les étudiants doivent être amenés à dépasser la simple lecture des faits et doivent chercher à en comprendre et à en interpréter les significations profondes. Cela est rendu possible notamment par la recherche de significations issues du contexte. Il importe donc de développer, chez les étudiants, l'habitude intellectuelle qui consiste à toujours situer les faits dans leur contexte et cela passe nécessairement par une approche transdisciplinaire. Cette approche pédagogique qui consiste non plus à simplement mémoriser des faits, mais à apprendre à déchiffrer le réel, exige le développement d'une pensée complexe. Pour y parvenir, les auteurs soulignent la pertinence et l'efficacité de la méthode relative à l'identification et à l'examen des paradoxes. Pour cela, les étudiants peuvent être amenés à débusquer les paradoxes contenus notamment dans un certain discours, un phénomène ou un savoir spécifique. Puis, les étudiants doivent analyser en profondeur le contexte qui entoure le paradoxe, et ce, dans ses dimensions historique, idéologique, politique, sociale, etc. Le paradoxe et son contexte sont ensuite mis au centre d'une discussion de nature dialogique. Les auteurs soulèvent également la pertinence de proposer aux étudiants diverses grilles d'analyse (issues d'une diversité de disciplines et de courants paradigmatiques), et ce, afin de les amener à considérer une pluralité de points de vue. Ils poursuivent en soulignant que dans les discussions de groupe, le rôle de l'enseignant peut être associé à celui de l'avocat du diable. De cette manière, l'enseignant cherche constamment à questionner les affirmations et les prises de position des étudiants pour leur permettre de mieux les appuyer ou les amener à les reconsidérer, ce qui contribue à complexifier leurs réflexions. Ce processus permet

enfin de développer chez les étudiants la capacité à entrer dans un dialogue constructif avec les autres, à ne pas se cantonner dans des positions polarisées et figées.

Les pédagogues critiques dont nous venons d'exposer les idées s'entendent tous pour dire que l'apprentissage doit s'effectuer à travers l'expérimentation du réel. Les thèmes générateurs sont issus de la réalité des étudiants et c'est par la réflexion à travers l'expérimentation que se construit le savoir potentiellement transformateur, de soi et du monde. Toutefois, ces mêmes pédagogues mettent en garde contre une conception simpliste consistant à dire qu'il suffit de vivre des expériences pour apprendre. En effet, toute expérience n'est pas porteuse de savoirs :

« [...] [t]he belief that all genuine education comes from experience does not mean that all experiences are genuinely or equally educative. Experience and education cannot be directly equated to each other. (Dewey, 1963, p. 25). »

Pérez-Ibanez (2018) insiste sur la centralité de la réflexion dans la pédagogie de Dewey. En effet, c'est par la réflexion « dans et sur l'expérience » que nous pouvons apprendre de celle-ci.

« *When things have a meaning for us, we mean (intend, propose) what we do: when they do not, we act blindly, unconsciously, unintelligently. In both kinds of responsive adjustment, our activities are directed or controlled. But in the merely blind response, direction is also blind. There may be training, but there is no education.* » (Dewey, 2019, p.18)

Pérez-Ibanez (2018) rappelle que dans la pensée de Dewey, qui est à l'origine de l'approche expérientielle, le processus d'apprentissage doit être démocratique et scientifique. C'est-à-dire que les activités proposées doivent apparaître « signifiantes », que les objectifs poursuivis doivent être compris et acceptés par les étudiants et que le processus doit revêtir une dimension sociale. Enfin, la voix de tous les participants doit être entendue. Pour Pérez-Ibanez (2018), dans cette conception de l'apprentissage expérientiel, les éducateurs ne sont pas réduits au rôle de coachs ou de facilitateurs : « *It does not mean that students are free to do whatever they want, rather that teachers are not mere transmitters of knowledge. That is, "teachers" become coaches and facilitators.* »

Récemment, Gina Thésée et Paul R. Carr ont apporté une contribution significative au champ de l'éducation conscientisante et émancipatrice, notamment à travers la proposition d'un élargissement de la dimension critique de l'éducation relative à l'environnement. Pour ces auteurs (2008b), une éducation émancipatrice ancrée dans la critique sociale doit mobiliser des épistémologies « alter-natives ». Il ne s'agit pas de donner la parole à l'autre, mais de la faire sienne :

« [D]ans une perspective épistémologique *alter-native*²³, la parole n'a pas à être donnée à l'Autre; la résistance exige de s'en approprier pour se dire et dire son monde. L'enjeu est d'aller de la résistance à la résilience puis à l'appartenance. » (Thésée et Carr, 2008b)

Pour transformer les réalités sociales opprimantes et injustes et décoloniser l'imaginaire (Latouche et Séméniako, 2004), Thésée (2006) propose une prise de parole en quatre « Re » : 1) « Refuser », 2) « Re-questionner », 3), « Re-définir », 4) « Ré-affirmer ».

Nous avons vu que le champ de l'éducation conscientisante et émancipatrice exige la mobilisation d'une pédagogie critique qui se préoccupe non seulement de conscientiser et de dénoncer les injustices, mais qui cherche également à transformer les réalités pour cheminer collectivement vers une société plus juste, plus égalitaire, plus démocratique et plus libre. Il nous apparaît que le champ de l'innovation sociale est à même de nous offrir des repères théoriques et pratiques pertinents pour penser et mettre en œuvre des alternatives concrètes aux réalités qui posent problème. La prochaine section se penchera donc sur les dimensions formelle, axiologique et praxéologique de ce champ contributif. Rappelons que la dimension explicative est apportée de manière transversale afin de préciser les notions discutées dans les trois autres dimensions.

4.5. L'innovation sociale

Le terme innovation sociale, dans son usage courant, est chargé de significations qui peuvent varier selon la compréhension singulière des individus et des organisations. Pour le Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES) (2021), les innovations sociales, lorsqu'elles sont portées par des acteurs peuvent conduire à de véritables transformations sociales. Puisque l'objectif central de notre recherche concerne une éducation au changement orientée envers une transition écosociétale et que nous adoptons une posture épistémologique radicale ancrée dans la critique sociale, nous appréhendons, en toute cohérence, le champ de l'innovation sociale selon une perspective critique, nous intéressant au champ des possibles qu'ouvre l'innovation sociale pour proposer un changement qui va dans le sens d'un monde meilleur pour tous, humains et non-humains. Nous soutenons déjà, à cette étape-ci de notre analyse, que pour contribuer à l'avènement d'un monde meilleur, criticité, lucidité, espoir et créativité doivent aller de pair et être mobilisés à travers des actions transformatrices (soit des actions ayant la capacité de transformer le monde et la personne ou les groupes qui les posent). À l'instar des professeures et professeurs de l'École d'innovation sociale Élisabeth-Bruyère, il apparaît que pour offrir aux étudiantes et aux étudiants de réelles possibilités de contribuer à l'avènement d'un monde meilleur, il importe d'allier réflexivité critique et action dans un seul et même mouvement tout à la fois éducationnel et transformatrice. Nous nous inscrivons en cela dans une perspective freirienne.

²³ En italique dans le texte original.

« Trop d'analyses critiques ne laissent aucune place aux alternatives, aux possibilités de transformation, aux contradictions qui pourraient faire bifurquer la situation. À l'inverse, l'attitude positive à tout prix, qui tend à ignorer la critique, la négativité et les conflits pour se concentrer sur les solutions, les histoires à succès et d'autres initiatives locales à célébrer, mène trop souvent à ignorer les limites des solutions, ainsi que les contraintes qui empêcheront leur développement futur. Ce qu'il nous faut, c'est un équilibre entre pensée critique et ouverture aux possibilités. » (Chateauvert et al., 2020, p.50)

4.5.1. Dimension formelle

L'innovation sociale constitue un champ théorique et pratique foisonnant et particulièrement hétérogène. En effet, la littérature relative à ses pratiques et à sa théorisation se déploie dans plusieurs secteurs de l'activité sociale, économique et politique. L'analyse historicoculturelle du champ de l'innovation sociale permet de constater l'existence de diverses acceptions sous-tendues par des finalités différentes, ancrées elles-mêmes dans des idéologies diverses, parfois complémentaires, mais aussi parfois divergentes. C'est du moins ce que laissent entendre les divers auteurs consultés et dont la contribution fait l'objet d'un survol synthétique dans le présent chapitre de l'essai. Dans le collectif, publié sous les presses de l'Université du Québec, intitulé « L'innovation sociale : Émergence et effets sur la transformation de la société. », les autrices et les auteurs des différents chapitres tentent de situer le concept d'innovation sociale dans le panorama des diverses conceptualisations existantes. Ainsi, ils proposent plusieurs définitions et différentes classifications permettant de mieux situer les diverses épistémologies relatives à l'innovation sociale. Dans la présente section, nous résumons la contribution spécifique de trois des auteurs de cet ouvrage. Puis, nous présentons le travail de conceptualisation effectué par le corps professoral de l'École d'innovation sociale Élisabeth Bruyère de même que la position qu'ils adoptent en ce qui concerne la manière dont ils conçoivent et appréhendent le champ de l'innovation sociale.

Pour Jean-Marc Fontan (2007, p.407), « l'innovation qualifie l'intégration durable d'une nouveauté au sein d'une composante significative d'un groupe social ». L'auteur précise que la nouveauté peut être tangible ou intangible. Par intégration durable, il fait référence au « dépassement d'un comportement, d'attitudes ou de compétences idiosyncratiques, sans lendemain. » La reproductibilité de la nouveauté dépend, pour sa part, de son acceptation par des leaders, ces derniers pouvant être représentés par quelques personnes au pouvoir ou encore par un nombre suffisamment élevé de personnes se montrant intéressées. C'est l'institutionnalisation de la nouveauté qui lui permet de provoquer véritablement un changement de société. Cette institutionnalisation est rendue possible à travers deux phénomènes : la « reconnaissance élargie » et la « résonance sociale » (Fontan, 2007, p.408).

À la suite d'une analyse conceptuelle de l'innovation, Paul R. Bélanger (2007, p.414-415) en suggère deux interprétations principales. La première interprétation effectue une distinction entre deux conceptions de l'innovation établies sur la base de l'exercice du pouvoir. La première conception considère l'innovation comme étant du ressort des grands dirigeants de ce monde et comme étant orientée dans une « perspective

scientifique, technologique ou organisationnelle ». L'idée sous-jacente à cette conception de l'innovation est que les ouvriers ne peuvent pas innover. La deuxième conception considère que le concept d'innovation sociale ramène aux processus *bottom-up*, aux initiatives collectives et autogérées. L'innovation sociale serait celle qui mobilise l'expérience concrète des acteurs du terrain, du « monde ordinaire ».

« En résumé, et en utilisant la terminologie nouvelle, l'innovation technologique repose sur les professionnels de l'innovation, sur une forte division du travail entre manipulateurs de symboles et analphabètes. L'innovation sociale, elle, mobilise toutes les compétences, y compris celles construites par l'expérience. Si la société du savoir est celle des gagnants et des perdants, des mobiles et des enracinés, donc selon un processus d'exclusion, celle de l'innovation sociale est une société de l'inclusion, car elle fait appel à tous et toutes pour innover dans leurs champs d'activité respectifs. » (Bélanger, 2007, p.414)

La deuxième interprétation proposée par Bélanger (2007, p.414) émerge des problématiques relatives à la modernité telles que théorisées par certains sociologues, dont Touraine et Giddens. L'innovation sociale y est perçue comme un phénomène en lien avec la discontinuité entre d'une part, les demandes d'autonomie et de création identitaire des acteurs individuels et collectifs et d'autre part, les devoirs, responsabilités et comportements imposés par les institutions. Pour résumer et mieux expliquer cette idée, l'auteur précise que

« [l']innovation sociale, c'est [...] une rupture, une discontinuité, une dissidence. [...]. Ainsi, même si elle se traduit par des pratiques quotidiennes d'élaboration de services, elle n'est pas seulement résolution de problèmes dans une perspective d'analyse stratégique ni réductible à une analyse politique de lutte pour la représentativité; elle assume ces logiques d'action, relativement autonomes, et se présente aussi comme résistance, aspiration, projet. ». (Bélanger, 2007, p.415)

Pour innover socialement, Bélanger (2007, p.415) considère qu'il faut

« [...] mettre un pied de côté, [...] prendre une distance par rapport aux institutions, donc [...] s'autonomiser. Ainsi peut émerger un projet, un devenir autre, ou plus simplement une manière de penser et d'agir autrement, une pratique nouvelle, une nouvelle combinaison des ressources et des liens sociaux. [...] ».

En synthèse,

« [...] les innovations sociales sont la production de nouvelles formes organisationnelles, institutionnelles et discursives, initiées ou à tout le moins appropriées par des acteurs sociaux en rupture critique avec les structures dominantes sur la base d'identités-projets. » (Bélanger, 2007, p.418)

Jacques Nussbaumer et Frank Moulaert (2007, p.71-88) ont effectué un travail de théorisation en vue de proposer une épistémologie de l'innovation sociale. Ils ont ainsi distingué cinq domaines ou approches dans lesquels l'innovation sociale est utilisée ou analysée. Ce travail de conceptualisation leur a permis de formuler l'idée selon laquelle l'innovation sociale

« [...] répond à des besoins sociaux qui sont le produit de l'aliénation de droits et à des désirs, des critiques – sociales ou artistes, pour paraphraser Chiapello – ou à des aspirations fortes à la création ou aux changements. » (Nussbaumer et Moulaert, 2007, p.86)

Selon Nussbaumer et Moulaert (2007, p. 86), l'innovation sociale apparaît en réponse à plusieurs types de problématiques, allant de la non-satisfaction de besoins fondamentaux et de besoins culturels jusqu'à la nécessité perçue de transformation de rapports sociaux. De plus, sa manifestation, en réaction à un processus d'aliénation, peut prendre plusieurs formes : production d'un discours de résistance, élaboration d'un nouveau modèle de gouvernance ou création d'une solution pratique telle qu'une entreprise sociale, par exemple. D'autre part, ajoutent-ils, l'innovation sociale peut se réaliser à plusieurs échelles de la société.

Afin de fonder les orientations de leur programme universitaire en innovation sociale, les professeures et professeurs de l'École d'innovation sociale Élisabeth Bruyère ont effectué un travail de conceptualisation autour de la notion de l'innovation sociale. Leur étude leur a permis de distinguer trois perspectives y étant associées : « néolibérale sociale », « économie sociale et social-démocratie » et « le modèle émancipateur » (Chateauvert et al., 2020, p.29-39). La perspective néolibérale sociale propose la logique entrepreneuriale comme « solution magique aux grands maux de la société » (Chateauvert et al., 2020, p.29). Les entreprises sont alors encouragées à adopter un visage plus humain en intégrant à leur mission des préoccupations sociales. Les citoyens, pour leur part, doivent continuer à poursuivre leurs intérêts économiques tout en s'engageant dans une activité à vocation sociale en vue de répondre à des besoins non assumés par le système en place (ni par le secteur privé ni par le secteur public). Pour les auteurs, les mots-clés associés à la perspective néolibérale sont ceux de l'impact social, de l'inclusion et de la conscience morale. Cette perspective ne rejette en rien le capitalisme comme mode d'organisation sociétal, au contraire, il cherche à le renforcer en étendant son activité aux différents domaines du travail social (il suffit d'observer l'intégration croissante du lexique entrepreneurial et des techniques de management au sein du secteur communautaire et collectif pour en prendre la mesure) (Chateauvert et al., 2020, p.30-31). Dans la perspective social-démocrate, l'économie sociale est perçue comme une façon de « compléter les services publics, d'assurer la cohésion sociale et de renouveler le rôle de l'État Providence » (Chateauvert et al. 2002, p.33). Selon l'analyse effectuée par les auteurs, cette perspective ne vise pas la transformation de l'ordre établi, elle cherche plutôt la participation de partenaires dont l'action permet de combler les lacunes du marché et de l'État, et ce, par l'offre de services répondant à des problèmes sociaux tels que le logement, la pauvreté ou l'exclusion (Chateauvert et al., 2020, p.34). Selon la perspective social-démocrate, la reconnaissance et la vitalité du secteur de l'économie sociale permettraient de régler les insuffisances du système et les travers du néolibéralisme (Chateauvert et al., 2020, p.36). Finalement, la troisième perspective, « plus radicale », soit celle du modèle émancipateur, « vise une transformation sociale plus profonde » et ce par l'entremise d'une « logique d'action collective ». Le principe central est celui de « l'auto-organisation des acteurs sociaux et des groupes défavorisés qui cherchent à surmonter les injustices sociales et les dynamiques d'exclusion ». C'est dans cette troisième perspective que les

professeures et les professeurs de l'École d'innovation sociale Élisabeth Bruyère fondent leur action éducative. Permettons-nous de citer une fois de plus les auteurs de l'ouvrage collectif intitulé « Manuel pour changer le monde » afin de mieux apprécier la dimension explicative qui complète la dimension formelle de l'innovation sociale correspondant à leur positionnement théorique et pratique.

« L'innovation sociale, telle que nous la concevons, doit être l'œuvre d'un véritable travail d'invention et de créativité, consistant à développer de nouveaux moyens, pratiques et formes d'organisation pour satisfaire des besoins sociaux, tout en contribuant à une réelle transformation des relations sociales. » (Chateauvert et al., 2020, p.22)

« De manière générale, les innovations sociales ne sont pas vues d'abord comme le produit de l'entrepreneur ou d'un tiers secteur répondant aux besoins non satisfaits par le marché et l'État, mais comme l'expression de mouvements sociaux préfigurant de nouvelles formes d'organisation, de production et de consommation. Cette forme encore minoritaire d'innovation sociale poursuit à certains égards les expériences des mouvements autogestionnaires des années 1960-1970, par l'attention portée aux rapports de pouvoir, le souci de démocratie radicale et la visée d'un nouvel ordre social postcapitaliste. La résurgence de l'idées des communs ou encore le principe d'autonomie collective [...], [l]e mouvement des villes en transition, les communautés intentionnelles et d'autres projets de relocalisation de l'économie participent ainsi à cette nébuleuse, qui mélange la culture contestataire, autonome et alternative visant à changer le monde sans prendre le pouvoir. » (Chateauvert et al., 2020, p.37-38)

4.5.2. Dimension axiologique

Comme nous venons de l'évoquer, plusieurs conceptions de ce qu'est l'innovation sociale coexistent et, conséquemment, plusieurs finalités sont envisagées, certaines pouvant être complémentaires alors que d'autres peuvent s'opposer entre elles. Dans cette section, nous exposons les visées poursuivies par une conception de l'innovation sociale cohérente avec une approche critique des réalités sociétales.

Pour plusieurs auteurs critiques, l'innovation sociale doit permettre le dépassement des sociétés capitalistes (Albert, 2003; Bookchin 2011; Chateauvert et al., 2020, p.92; Devine, 2020 et Olin Wright, 2017; Elson, 1988, p. 3-44; Foutopoulos, 2002). Dans cette perspective, l'innovation sociale devrait contribuer à la création « d'espaces en dehors des formes traditionnelles de l'économie marchande » (Chateauvert et al., 2020, p.92). C'est de « l'édification d'une économie plurielle dont il est question » (Chateauvert et al., 2020, p.94). Par les nouvelles formes d'organisation et de développement qui sont proposées, la finalité consiste à faire en sorte que les gens puissent participer activement et démocratiquement à la résolution des problématiques qui les concernent. L'innovation sociale ne se limite donc pas, comme dans la perspective technologique de l'innovation, à la création d'entreprises efficaces et compétitives; elle cherche plutôt à favoriser la justice sociale et environnementale par des mesures qui améliorent notamment, la protection de l'environnement et le tissu social (Chateauvert et al., 2020, p.24). Toutefois, nous expliquent Chateauvert et al. (2020, p.96-97), dans les faits, le secteur non marchand se trouve aujourd'hui dans l'impossibilité de se déployer suffisamment pour conduire à l'avènement d'une société postcapitaliste. Les structures sociétales actuelles (de production, de travail, de consommation) sont tout entières organisées autour du

capitalisme. L'économie non marchande est réduite au rôle de « calfeutrage » des insuffisances de l'économie de marché. Pour que puisse s'instaurer un nouvel ordre mondial démocratique, collectif et solidaire selon un mode d'organisation non hiérarchique, un renversement majeur doit voir le jour. Pour Chateauvert et al. (2020, p.97), l'innovation sociale doit être mobilisée afin de contribuer à un défi sociétal de taille soit celui « d'esquisser dès maintenant les contours d'un projet global et émancipateur ». « Il faut faire un pas de plus et réfléchir aux bases institutionnelles d'une économie collective démocratisée, socle d'un nouveau mode de production postcapitaliste (Chateauvert et al. 2020, p.97) ». C'est, affirment-ils, en élaborant, en proposant et en expérimentant, dès maintenant, des alternatives concrètes accompagnées de mécanismes institutionnels que nous pourrions contribuer à changer le monde (Chateauvert et al, 2020, p.98-99). Chateauvert et al. (2020, p.14) sous-tendent leur action éducative autour des valeurs suivantes : « le savoir, l'esprit critique, le leadership, la créativité, l'engagement social et la solidarité. »

Les divers auteurs qui plaident pour l'avènement d'une société post-capitaliste convergent autour de la visée de justice pour tous. Cette justice passe notamment par une diminution des inégalités et la mise en échec des structures d'oppression. Cela renvoie *de facto* à des objectifs en lien avec l'élargissement de la démocratie (comme dans des initiatives de développement autogéré, par exemple) ainsi qu'à des processus d'*empowerment* radical dans la lignée de Freire. Ce qu'il importe de préciser dès maintenant c'est que la finalité de l'innovation sociale concerne la transformation macrosociale. Ainsi, les initiatives singulières doivent éviter de se replier sur elle-même et devenir « myopes ». Les organisations qui incarnent une perspective alternative doivent savoir enchâsser leur contribution à l'intérieur d'enjeux plus globaux. C'est-à-dire qu'il est essentiel que les acteurs de terrain puissent avoir une vision claire des macroproblèmes mondiaux et des grands enjeux auxquels ils tentent de répondre à travers leurs actions locales. Chateauvert et al. (2020, p.13) soutiennent que « [l']objectif fondamental des organisations qui incarnent le projet de l'innovation sociale devrait être d'appuyer les mouvements sociaux et autres acteurs de changement pour favoriser une transformation à l'échelle macrosociale ». Dès lors, il devient essentiel que les acteurs de l'innovation sociale élaborent et mettent en œuvre des solutions qui sont ancrées dans une compréhension juste, profonde et critique des réalités sociétales auxquelles ces solutions tentent de répondre. Cela implique de savoir dépasser la simple constatation des faits pour véritablement retracer la source des problèmes. C'est ici que l'on peut percevoir la distinction établie plus tôt entre la perspective social-démocrate et la perspective émancipatrice. Effectivement, l'innovation sociale ne doit pas seulement chercher à soulager les effets néfastes de certaines situations problématiques, elle doit plutôt s'engager dans une action transformatrice qui cherche à résoudre le problème en partant de sa racine (Chateauvert et al., 2020, p.43). Par exemple, pour faire face à un enjeu de désert alimentaire en ville, on privilégiera la construction de jardins communautaires avec les citoyens concernés plutôt que la distribution de paniers d'épicerie. Par ailleurs, l'analyse critique des problématiques sociétales implique de ne pas se limiter à la sphère individuelle, mais de savoir en identifier les causes structurelles (Chateauvert et al., 2020, p.47) ainsi que les schèmes paradigmatiques et idéologiques (Meadows et Wright, 2008).

Faisant écho à la dimension formelle soutenue par Fontan (2007) et résumée dans la section précédente, Chateauvert et al. (2020, p.19) soutiennent que pour accomplir ses finalités, l'innovation sociale doit chercher à dépasser le stade de l'innovation locale pour réussir à transformer les réalités structurelles comme les représentations culturelles, les institutions et même les structures de pouvoir à un niveau plus global. Par ailleurs, l'axiologie de l'innovation sociale ne se limite pas aux questions de transformations structurelles. En effet, des visées éthique et esthétique sont également présentes. Ces visées s'expriment par le désir de contribuer à l'avènement d'un « monde plus beau, convivial, démocratique, responsif et humain » (Chateauvert et al, 2020, p. 162).

Mentionnons en terminant que pour plusieurs auteurs s'intéressant au champ de l'innovation sociale, la transformation des réalités sociétales ne peut s'effectuer sans un processus de transformation des personnes qui sont elles-mêmes engagées dans de telles actions. Rappelons qu'aux sections 1.3.2 et 4.3.1 nous avons soutenu l'affirmation selon laquelle les approches individualisantes, voire psychologisantes et responsabilisantes qui adoptent pour finalité le développement d'attitudes, de qualités et de comportements en vue de la transformation individuelle ne sont pas ancrées dans la critique sociale et échouent à proposer des transformations radicales, soit des solutions s'adressant à la source des maux identifiés dans la société. Or, s'impose ici une nuance importante quant à la manière dont est appréhendée la notion de transformation des personnes dans le champ de l'innovation sociale dans une perspective critique. Il s'agit plutôt de soutenir qu'une mise en action qui n'est pas accompagnée du même coup d'une transformation profonde de la vision du monde, des valeurs et des principes de la personne qui porte l'action, soit une action que l'on pourrait qualifier de désincarnée, se trouverait réduite à une manipulation des personnes en vue de l'atteinte de finalités qui leur sont extérieures. Il s'agit en somme de favoriser des actions transformatrices au sein de processus émancipatoires (Thésée et al., 2016). C'est également la position adoptée par Laviolette (2017) dans sa thèse de doctorat qui s'intéresse à la dimension spirituelle de leaders de changement engagés dans des processus d'innovation sociale. À la suite d'une analyse des œuvres de trois personnages reconnus pour avoir contribué à une transformation des réalités sociétales dans lesquelles ils évoluaient, Laviolette (2017, p. 413-414) soutient qu'au cœur du processus de changement se trouve le développement d'une conscience intérieure, d'un cheminement spirituel. Selon la chercheuse, l'émancipation de chacun des trois personnages vis-à-vis l'idéologie dominante et leur engagement envers une transformation sociétale sont allés de pair avec une démarche d'intériorisation. Parmi les personnages étudiés par Laviolette, se trouve l'économiste Claus Otto Scharmer. Ce dernier est l'auteur de la « théorie en U » (Scharmer et Kaufer, 2013) qui est largement reconnue et mobilisée dans divers milieux organisationnels. À la base de cette théorie se situe le développement de la capacité des personnes engagées dans des processus de changement à accepter l'incertitude et à accueillir positivement l'émergence. Pour Mahy et Carle (2012, p.4) qui ont étudié la théorie en U, il ne fait aucun doute « [qu]on ne peut espérer changer le monde sans changer soi-même ». Citant Michel Serres, Mahy et Carle (2012, p.4) ajoutent que « l'innovation sociale est possible, mais aucun apprentissage n'évite le voyage ». En clair, c'est dans l'acceptation de l'incertitude, dans l'accueil de ce qui émerge et nous ébranle, dans le refus

de nous laisser immobiliser par la peur, que nous pourrions espérer contribuer à changer les réalités que l'on considère non désirables. Sans cette attitude qui consiste à accepter de nous laisser transformer intérieurement, aucune transformation extérieure authentique n'est possible. Transformation de soi et transformation du monde doivent donc être vues comme des objectifs inextricablement liés dans la poursuite de finalités en lien avec l'avènement d'un mode plus juste tant du point de vue environnemental que social, d'une société plus démocratique et plus égalitaire dans laquelle les personnes et les groupes sociaux sont émancipés vis-à-vis des idéologies dominantes.

4.5.3. Dimension praxéologique

Après avoir cerné le concept de l'innovation sociale dans sa perspective de critique sociale et avoir brossé le portrait de ses finalités générales, nous cherchons à en saisir la dimension praxéologique. Les divers auteurs du corpus à l'étude proposent maints cadres d'analyse et théories mettant de l'avant certains processus, manières et méthodes pour innover socialement. Toutefois leurs propositions ne sont pas campées dans le champ de l'éducation. Par contre, lors d'une rencontre virtuelle personnelle avec le professeur Jonathan Durand-Folco (professeur adjoint à l'École d'innovation sociale Élisabeth Bruyère) qui a eu lieu le 18 mai 2020, ce dernier nous a affirmé que ses collègues enseignantes et enseignants et lui-même ont élaboré le programme de baccalauréat en innovation sociale dans la perspective explicite de former des acteurs de changement. Or, leur ouvrage collectif (Chateauvert et al, 2020) offre une synthèse de l'ensemble des repères théoriques sur lesquels ces derniers ont appuyé le développement du dit programme universitaire. La lecture attentive de cet ouvrage nous a permis de constater le vaste travail de réflexivité critique qu'ont mené les co-auteurs et les co-auteurs de l'ouvrage et nous convainc donc de sa validité et de sa pertinence au regard de notre objectif de recherche, soit la proposition de repères théoriques et pratiques pour former des acteurs de changement en milieu universitaire dans le contexte d'une transition écosociétale. L'ouvrage est articulé autour de quatre grands axes :

- 1) « acquérir des grilles d'analyse permettant une compréhension critique de la société afin de repérer les projets qui sont socialement utiles dans un contexte donné » ;
- 2) « fournir une connaissance historique et explicative des dynamiques des mouvements sociaux qui sont au cœur de l'innovation sociale » ;
- 3) « développer les outils nécessaires à la gestion démocratique d'organisations sociale » ;
- 4) « lier la pédagogie et l'action, la recherche et l'engagement dans la communauté ».

Ils ajoutent que « compréhension, explication, application et recherche-action forment ainsi la trame [de leur] programme d'innovation sociale (Chateauvert et al, 2020, p.15) » .

Le tableau présenté à l'annexe 9 a pour objectif d'analyser les apports praxéologiques à une formation en innovation sociale dans une perspective de critique sociale selon Chateauvert et al. (2020). Pour y arriver, nous avons construit trois colonnes. La première colonne rapporte la citation (soit l'unité de sens) qui a été

repérée dans le texte. La deuxième colonne extrait les mots-clés contenus dans la citation. Enfin, la troisième colonne propose des mots-clés issus d'une extrapolation de notre part afin de resituer les propos des auteurs dans le domaine des sciences de l'éducation, et ce, dans le but de faciliter l'intégration des données dans notre cadre théorique, lui-même campé en éducation. Précisons que nous avons pour cela fait preuve d'une extrême prudence afin de ne pas effectuer d'interprétations erronées. Mentionnons à cet effet que la lecture attentive complète de l'ouvrage nous a guidée dans notre compréhension de la pensée des auteurs. Nous rédigeons ici une synthèse des éléments analysés à travers le tableau présenté à l'annexe 9.

Ce qui ressort tout d'abord de l'analyse de l'ouvrage « Manuel pour changer le monde » c'est que la personne en charge de la situation éducative doit adopter, à l'égard du monde et de son travail éducatif, une approche critique et lucide, mais portée par l'espoir. En effet, il est nécessaire de croire qu'un monde meilleur est possible si l'on prétend éduquer « à propos de », « pour » et « par » l'innovation sociale. Par contre, il serait vain de célébrer naïvement les histoires à succès sans chercher à soulever quels sont les leviers et les freins à une éventuelle intégration plus globale et plus durable de ces histoires isolées.

Ensuite, nous remarquons qu'une éducation en lien avec l'innovation sociale, dans une perspective de critique sociale, apparaît principalement imbriquée dans le paradigme éducationnel socio-interactionnel, tout en entretenant certaines affinités avec le paradigme éducationnel inventif (Bertrand et Valois, 1999). Puis, nous pouvons observer que les approches éducatives privilégiées sont les approches critique, systémique, expérientielle, coopérative et résolutive. Y sont également présentes, mais de manière beaucoup moins prégnante, les approches affective, spirituelle, éthique, morale, psychocognitive et holistique. L'approche interdisciplinaire apparaît transversale à l'ensemble de la démarche, préconisant spécifiquement un rapprochement entre les sciences sociales critiques et les sciences de la gestion. Le modèle éducatif qui est proposé est celui de la *praxis* sociale, et ce, à travers une méthodologie de recherche-action. Par un travail d'analyse inférentielle, nous soutenons que les stratégies pédagogiques qui apparaissent les plus adaptées sont celles du débat, de l'analyse du discours, de la résolution de problème (analyse systémique, identification des freins et des leviers, proposition de solutions), de la pédagogie expérientielle de projet en groupe, du plaidoyer, de l'analyse et de la clarification des valeurs, du scénario du futur (préfiguration). Les méthodes et les outils proposés concernent la mobilisation de diverses grilles d'analyse critique et de pensée systémique ainsi que la maîtrise d'outils conceptuels en innovation sociale tels que ceux de Olin Wright (2017) et de Riddell et Moore (2015). Les contenus d'apprentissage concernent principalement la théorie des mouvements sociaux (dont les techniques de cadrage des enjeux), l'art du discours et de la communication publique ainsi que les techniques de management ancré dans une tradition démocratique et écosociale.

Nous avons à présent terminé de présenter les apports théoriques des quatre champs contributifs qui composent le volet théorique. Dans le prochain chapitre, nous présentons les résultats du volet empirique. Rappelons que c'est par un dialogue et un processus dialectique entre les volets théorique et empirique que nous parviendrons à formuler les repères qui constituent l'objectif principal de cet essai. Ces repères seront présentés au chapitre 6.

5. DONNÉES EMPIRIQUES

Dans ce chapitre, nous présentons les apports issus du volet empirique de la recherche. Tout d'abord, nous fournissons quelques explications relativement à la manière dont se sont déroulés les entretiens, ce qui correspond à la cueillette des données. Puis, nous expliquons en détail la méthode que nous avons utilisé pour effectuer l'analyse des entretiens. Nous présentons ensuite les résultats issus des entretiens avec les étudiants et les récents diplômés, puis nous terminons avec la présentation des résultats issus des entretiens avec les enseignants.

5.1. Détails du processus de réalisation des entretiens

Les entretiens qui se sont déroulés, en majorité, à l'intérieur d'une période de quatorze jours ont permis de recueillir les perceptions, les représentations, les expériences et les savoirs de six étudiants, de deux diplômés et de huit enseignants de l'Université de Sherbrooke. Les entretiens ont duré entre soixante et quatre-vingt-dix minutes chacun. Nous avons obtenu un peu plus de huit heures d'entretiens avec des enseignants et un peu plus de douze heures d'entretiens avec des étudiants. Nous soulignons que plusieurs des étudiants qui ont participé à la recherche ont poursuivi un parcours multidisciplinaire. Parmi les disciplines dans lesquelles ils ont étudié, mentionnons biologie, génie, psychologie, éducation, environnement, gestion, droit, médecine, ergothérapie, communication. D'autre part, les enseignants qui ont participé enseignent dans des disciplines variées : gestion, économie, environnement, travail social, droit, philosophie et médecine. La confidentialité des personnes est assurée grâce à l'utilisation d'un pseudonyme. Rappelons que les guides d'entretien qui ont servi à orienter les discussions lors de ces rencontres sont présentés aux annexes 6 et 7. D'autre part, nous tenons à souligner que les personnes interrogées n'étaient pas tenues de répondre aux questions selon un cadre rigide. En effet, il leur était possible de modifier la formulation des questions de manière à les rendre plus pertinentes au regard de leurs propres perspectives. Par exemple, certains enseignants se sont dits mal à l'aise avec le terme « acteur de changement ». Il est alors apparu nécessaire de relancer le dialogue en convoquant plutôt les concepts sous-jacents à ce terme, et ce, afin de ne pas imposer de limites épistémologiques qui auraient eu pour effet de constituer un frein au développement de la pensée de ces participants. En plus de l'enregistrement sur bande audio, la chercheuse a pris des notes manuscrites lors de chacun des entretiens.

5.2. Détails du processus d'analyse des données empiriques

En ce qui concerne l'analyse des données empiriques, nous précisons que les limites de temps imparties par le format de l'essai ne nous ont pas permis de procéder à des verbatims des entretiens. Pour faire ressortir les éléments significatifs, nous avons d'abord relu les notes manuscrites et surligné avec un code de couleurs les passages contenant des unités de sens, et ce, en fonction des dimensions formelle,

axiologique, praxéologique et explicative. Cette première analyse des entretiens, nous a permis de cerner certaines catégories conceptuelles prévalentes comme par exemple l'apprentissage expérientiel, le coapprentissage, la pensée critique, etc. Ensuite, nous avons réécouté les enregistrements audio dans leur intégralité tout en transcrivant textuellement les citations contenant des unités de sens. Ces citations ont également été classées selon leur dimension respective. Chacune des citations a été analysée en profondeur en tenant compte de son contexte sémantique. Afin de réussir à objectiver les évocations subjectives, nous avons attribué, à chacune des citations, une étiquette correspondant à un ou plusieurs éléments conceptuels. Par la suite, nous avons effectué une synthèse des contributions de tous les étudiants en fonction de chacune des dimensions ainsi qu'une synthèse des contributions de tous les enseignants, également en fonction de chacune des dimensions. Afin de rapporter le plus fidèlement possible les propos tenus par les participants, certaines citations ont été retenues, et ce, en fonction de leur caractère éloquent.

5.3. Contributions des étudiants et récents diplômés

Cette section présente les apports des étudiants ayant participé à la recherche en rapportant tout d'abord quelques éléments contextuels ayant trait à leurs histoires de vie, puis nous faisons état de leurs apports spécifiques en fonction des dimensions formelle, axiologique et praxéologique d'un modèle théorique en construction portant sur les dimensions d'une formation d'acteurs de changement en milieu universitaire dans le contexte d'une transition écosociétale. La section se termine par un tableau résumant les apports des étudiants.

5.3.1. Les histoires de vie

Les étudiants rencontrés ont, dans l'ensemble, fait état d'une histoire de vie marquée par le désir de contribuer positivement à la société. Pour certains, cette mise en action constitue un canal pour apaiser une certaine anxiété face aux multiples crises sociales et environnementales.

« D'être capable d'agir, de trouver des solutions, de se mettre en action pour apaiser ce sentiment de détresse que j'avais vécu toute l'année précédente [mon entrée à l'université]. Je cherchais des outils pour agir. » (Jessica)

« Moi, je veux faire une différence dans le monde, je veux pouvoir aider les gens, faire une différence [...] contribuer à la société. [...] C'est pour ça que je suis en concentration entrepreneuriat [et] c'est pour ça que je travaille dans une *start-up*. Moi, je ne travaillerai pas dans une multinationale; je veux être capable de présenter mes idées pour vrai. » (André)

« Quand j'ai pris conscience de l'ampleur du problème -c'est tellement urgent -pourquoi on fait rien? Ça me dépassait comment la vie roulait, puis que personne ne faisait ce qu'il avait à faire. J'ai vu les faits, on n'a pas eu besoin de me convaincre, je savais que j'allais d'une manière ou d'une autre contribuer à améliorer les choses. » (Josiane)

« Mes questionnements -pourquoi on a cette tendance à l'inertie? -qu'est-ce que je peux faire pour combler ça? » (Caroline)

« J'ai vraiment un détachement par rapports aux notes, car j'ai réussi à canaliser mes énergies sur ce qui est important, sur ce qui fait du sens, sur ce qui va me permettre une application concrète dans ma pratique... tout en considérant les autres théories, mais pas trop car y passer trop d'énergie m'empêcherait d'en passer ailleurs, sur des projets me donnant l'impression d'avoir un impact. » (Jessica)

Pour une étudiante, ces questionnements sont issus d'un épisode de désenchantement vécu lors du passage à la vie d'adulte.

« Je lutte contre mon propre cynisme qui a commencé dernièrement. À la base, je suis une personne très sûre de moi, rien ne peut m'arrêter, j'ai une idée en tête, je vais donc la réaliser. J'ai une vision très romantique de la vie, poétique, dans l'imaginaire et dans tout ce qui est beau. Depuis mon gros bout *rough* il y a deux ans, j'ai commencé à tout voir de façon cynique, je me suis mise à me méfier de tout, à penser que tout le monde ment. À prendre conscience de tous les jeux qui se passent dans le marketing et à quel point tu peux influencer les perceptions, manipuler. Ça m'a comme un peu dégoûté. Là, j'essaie de voir comment je peux ramener la vérité. » (Julie)

Plusieurs d'entre eux confient être animés par une certaine quête de sens.

« Pour moi, il y a eu un tournant quand même important, après le secondaire, j'ai fait un échange, je suis partie pour un an en Europe. Ça m'a aidé à mettre beaucoup de choses en perspective sur notre petitesse, mais aussi sur certaines possibilités de changement pour la société, différentes façons de fonctionner. Le déracinement, il y a quelque chose là-dedans qui nous rappelle c'est quoi qui est important à la fin. Il faut qu'il y ait un sens plus large, un sens plus poussé et ça, ça me vient entre autres du fait d'avoir vécu une expérience marquante. » (Caroline)

« Je voyais dans l'environnement une manière de -quelque chose qui est plus grand que moi. Je sens que je vais contribuer à quelque chose de positif et nécessaire au niveau sociétal en faisant et en acquérant des compétences dans ce domaine-là. » (Sébastien)

« Où est-ce que je peux aller chercher du sens? [L'étudiante nomme son ancien milieu de travail] ne fait plus de sens pour moi. Tu vends du bonheur dans des produits de consommation. Ce n'était pas dans mes valeurs. C'est une quête de sens. » (Julie)

Chacun d'entre eux exprime à sa manière une certaine déception relativement à son expérience universitaire, soutenant que l'éducation reçue ne leur a pas permis de développer suffisamment les savoir-faire nécessaires pour contribuer concrètement au changement sociétal.

« Le BCAPG (le Bureau d'agrément des programmes en génie) a décidé, dans sa grande sagesse, que les ingénieurs devraient participer et apprendre l'écoconception dans leur programme parce que c'est important, parce que ça fait partie de l'ingénieur du 21^e siècle. J'ai jamais vu de cours d'écoconception, j'ai jamais vu de compétences d'écoconception dans aucun de mes cours²⁴. Je l'ai vu dans les plans de cours, mais aucune compétence en écoconception ne m'a été transmise. » (André)

²⁴ L'étudiant est en dernière année de son programme de baccalauréat en génie.

5.3.2. La dimension formelle

En ce qui concerne la dimension formelle, les étudiants précisent certains éléments relatifs à la notion de changement et soulèvent quelques éléments de définitions de ce qu'est un acteur de changement. Il est intéressant de remarquer que plusieurs cherchent à se détacher de ce qu'ils pensent être la définition dominante dans la sphère publique (« la définition *mainstream* ») pour proposer d'abord une définition très théorique, presque « neutre » dirions-nous. Puis, ils s'aperçoivent que cela perd de son sens et que des contradictions ou des impossibilités sémantiques apparaissent. C'est alors qu'ils finissent par accepter de partager leur vision personnelle de ce que « devrait être » un acteur de changement. Ce faisant, nous remarquons une capacité à mettre à distance critique une représentation dominante d'une catégorie sociale et de reconstruire cette représentation en fonction de leur expérience subjective.

Pour qualifier le changement, les étudiants convergent vers ce qu'ils appellent la définition la plus simple, soit l'« inverse du statu quo ». Ils soulèvent également la dimension plus « radicale » du changement qui n'est pas qu'une simple « modification ». Le changement est également perçu comme quelque chose de scalaire, c'est-à-dire qui peut se produire à plusieurs échelles, de la sphère personnelle à la sphère globale. Pour certains, cette vaste échelle est vue positivement, car cela leur permet d'agir à des niveaux qui sont à leur portée.

« Ça peut autant être sur une institution, autant sur ton environnement, autant sur ta communauté, autant sur tes amis, ça peut être sur plein de choses. [...] C'est à plusieurs niveaux, tu peux faire des microchangements comme tu peux faire des macrochangements. [...] Pour moi un acteur de changement c'est quelqu'un qui va créer des petites étincelles un peu partout. » (André)

Tandis que pour d'autres cela représente non seulement un défi, mais aussi un dilemme récurrent.

« La tension entre le local et le national. Plus facile d'agir sur le local, mais est-ce que ça règle les problèmes au niveau plus national. Si je travaille au niveau national et que je réussis, je fais plus de changements, mais ça va prendre combien de temps? Je fais quand même beaucoup d'aller-retour le long de cette échelle-là entre communautés, faculté, université, municipal, provincial. Pis, je ne le sais pas où est-ce que j'arrive à avoir un impact. » (Caroline)

D'autre part, le changement est perçu selon une dimension temporelle. Le changement est quelque chose qui se réalise dans le temps.

« Pour moi acteur c'est que tu fais quelque chose dans ta société pour qu'il y ait une amélioration. C'est à long terme. C'est pas demain matin que t'es un acteur de changement. C'est au travers de tes réalisations, de ce que tu fais à long terme, il y a peut-être des choses que tu vas mettre à branle, que tu vas laisser sur le terrain. » (Josianne)

Pour cerner ce qu'est ou devrait être un acteur de changement, les étudiants soulèvent tous la nécessité de prendre conscience qu'il existe des problèmes et de vouloir-agir pour améliorer les choses. Plusieurs précisent par ailleurs que le problème reconnu par l'acteur de changement n'est pas nécessairement

(et même assez peu souvent) reconnu publiquement ou du moins, que le problème n'est pas suffisamment reconnu et donc qu'il faut convaincre des gens de s'y attaquer.

« Le changement c'est l'inverse du statu quo avec comme postulat de départ que la situation de départ n'est pas souhaitable ou optimale ou qu'il y a nécessité qu'on ne reste pas dans cette situation-là. Le problème n'est pas nécessairement connu ou reconnu dans la sphère publique. » (Sébastien)

« L'acteur de changement c'est quelqu'un qui constate un problème ou un enjeu et qui veut vraiment répondre à ça, proposer quelque chose d'autre. » (Rosalie)

Pour eux, un acteur de changement est d'abord une personne animée d'un « désir d'action de changement ». C'est aussi quelqu'un qui est « incarné » et « cohérent », qui agit en fonction de ses valeurs et de ses croyances. Par ses actions, il « influence positivement » les personnes autour de lui à agir différemment.

« Une personne qui réussit à influencer positivement les gens. Passer de la parole à l'action. Que par ses agissements, ça soit tellement incarné, tellement senti que ça inspire pour vrai d'autres personnes à modifier leurs façons d'agir. » (Julie)

Les étudiants divergent toutefois en ce qui concerne le caractère normatif du changement. Pour une étudiante notamment, l'acteur de changement n'est pas orienté envers quelque chose de bien ou de mal. Son action est une « simple perturbation dans un système ». Il peut être un acteur de changement sans que ce soit nécessairement positif ou négatif. Les valeurs n'entrent pas en ligne de compte dans l'équation.

« Pour moi un acteur de changement c'est quelque chose qui vient provoquer une certaine perturbation dans une organisation, dans un fonctionnement structurel, mais cette perturbation n'a pas de connotation positive ou négative, ça vient défaire un certain rodage. On peut être agent de changement sans se voir comme tel ou avoir une intention, c'est un élément qui déstabilise le statu quo. Je le vois différemment de la notion de leader. Je vois ça de façon très organique, de façon très écologique. Même avec les plus belles intentions il y a des impacts qui ne sont pas prévisible. » (Jessica)

La dernière phrase prononcée par Jessica lorsque replacée dans l'ensemble de son entrevue, nous permet de croire que cette vision de l'acteur de changement ne traduit pas un manque d'éthique ou d'engagement envers le bien commun, mais plutôt une méfiance, une volonté d'être lucide face à la complexité des problématiques sociétales et à la difficulté pour les individus de contrôler et de prévoir tous les impacts systémiques de leurs actions.

Nous remarquons tout de même que malgré le fait qu'à travers l'ensemble de leur entrevue, tous les étudiants semblent être des personnes soucieuses de l'amélioration du bien commun, désireuses de l'avènement d'une société plus juste en matière sociale et environnementale, plusieurs sont hésitants à associer la notion d'acteur de changement à des valeurs spécifiques. Ils sont à l'aise pour dire que, de manière générale, ce doit être en fonction d'une amélioration, mais ils ne se prononcent pas vraiment

sur les caractéristiques spécifiques de cette amélioration. Nous pensons que cette hésitation est reliée au fait qu'ils éprouvent une certaine difficulté à conjuguer respect de la diversité, de la pluralité et démocratie avec valeurs, principes et croyances. Cela les amène dans un cul-de-sac conceptuel.

« Pour moi acteur de changement c'est relié à une croyance dans un projet de société commun et on n'a pas du tout ça aujourd'hui. C'est un obstacle énorme pour construire un programme d'acteur de changement. » (Sébastien)

Par contre, ils insistent tous sur le fait que l'acteur de changement est une personne engagée dans son milieu et qui sait mobiliser les personnes et diverses ressources pour renverser l'ordre établi. La dimension subversive et radicale est très présente dans leurs propos. Par ailleurs, plusieurs soulignent que l'acteur de changement est une personne critique qui a une compréhension profonde et systémique des problématiques sur lesquelles il veut agir. Il sait allier réflexion et action.

« L'acteur de changement c'est quelqu'un qui a le désir d'action de changement, quelqu'un qui va se mobiliser, mobiliser des ressources, qui va faire en sorte de faire de nouvelles propositions pour faire évoluer les choses. Mais je pense que préalablement à ça, ça prend une bonne compréhension des problématiques et des enjeux (y compris leur compréhension des acteurs qui résistent au changement) pour amener des solutions pertinentes et authentiques, des solutions qui vont avoir un sens, pas juste un petit *band-aid*. On essaie d'aller plus en profondeur. » (Rosalie)

« Quelqu'un qui va être capable d'être au bon moment, au bon endroit, de parler aux bonnes personnes ou de faire les bons gestes pour enclencher un changement. » (André)

« Comment j'envisage d'agir en tant qu'acteur de changement dans mon domaine d'activité. Le fondement sciences qui revient tout le temps, puis que j'essaie d'emmener en politique en disant : bien voilà les données scientifiques elles disent ça. Comment ça se fait qu'à Sherbrooke il n'y a pas de pistes cyclables? » (Caroline)

Une étudiante dépeint sa vision de l'acteur de changement en conjuguant questionnement de l'ordre établi et amélioration des conditions humaines et environnementales.

« Un acteur de changement pour moi c'est juste quelqu'un qui ne se contente pas de travailler, mais qui remet en question les conditions de travail que ce soit associé à l'aspect environnemental, qui va chercher à faire progresser les choses autant les méthodes de gestion, l'empreinte écologique de l'entreprise, les conditions de travail, la conciliation travail-famille...dans ma tête c'est vraiment un acteur qui va requestionner le système pour voir comment les choses puissent être faites différemment pour que tous s'en portent mieux. » « Le changement c'est un requestionnement de l'ordre établi, c'est un progrès et ça vise à améliorer les conditions humaines et environnementales. » (Sandra)

Jessica a soulevé un aspect explicatif qui nous a semblé important à savoir qu'elle se méfie de l'expression « acteur de changement » et de tout ce que cela « charrie » dans l'espace public, remarquant le risque d'endoctrinement. Elle résiste à cette confiscation de son identité singulière en proclamant son droit à l'autonomie de penser et d'agir.

« Je ne veux pas non plus m'ancrer dans cette identité-là [acteur de changement], je ne veux pas me définir par ça, je veux le plus possible rester intègre, puis si on me définit comme ça tant mieux, mais je veux rester intègre dans cette démarche là et je ne veux pas être captée par le mouvement d'agent de changement et être tellement convaincue que de finir par ne voir que ça et d'être happée par ça. Je veux être ancrée dans mon intégrité avant tout et si ça fait de moi un agent de changement et bien ça sera ça. Je ne veux pas que ça devienne un cadre qu'on m'impose. Le « Il faut que » ça pour moi ça c'est une obligation externe qui est intériorisée et ça c'est un des problèmes en général. Il faut que ce soit une responsabilité consciente, qui parte d'abord d'une conscience. » (Jessica)

5.3.3. La dimension axiologique

En ce qui concerne la dimension axiologique (visées, valeurs et principes) que devrait poursuivre une formation d'acteur de changement dans le cadre de l'enseignement supérieur, les étudiants soulignent principalement la nécessité de développer chez les étudiants certains savoir-être (attitudes) et savoir-faire (habiletés).

En ce qui concerne les savoir-être, les étudiants mettent notamment de l'avant l'importante de développer certaines attitudes associées à une personne orientée vers son but telles que la perspicacité, la persévérance, la rigueur, la détermination, l'autonomie et le sens de l'initiative. Ils soulignent aussi que l'acteur de changement doit apprendre à être audacieux, à assumer avec courage ses choix et ainsi à inspirer les gens autour de lui. Nous remarquons que ces savoir-être sont traditionnellement ceux qui sont associés au profil d'un entrepreneur.

« Je pense que la personne doit vouloir atteindre son objectif. C'est pas juste le dire, c'est aussi le faire et le maintenir. C'est une personne qui va chercher le lien suivant, de pas s'arrêter à la moindre embûche ou incertitude. Il assume un certain leadership, il fait preuve d'autonomie, d'initiative. (Caroline)

« On n'évoluera pas si on reste collés à notre cadre méthodologique tout le temps, à ce qu'on fait depuis vraiment longtemps temps. Ça prend du courage, de l'affirmation pour dire moi j'ai envie de changer les choses, je vais le faire. Puis, ensuite le pouvoir du groupe, l'influence. » (Rosalie)

Il importe par ailleurs que les personnes développent une attitude réflexive face aux réalités qui les entourent.

« Inspirer les jeunes à vouloir d'impliquer dans leurs communautés, à l'université en tant que telle, pas juste à faire leur train-train quotidien, à s'ancrer dans leur routine, à prendre le temps de penser à qu'est-ce qui pourrait être mieux, à être proactif dans la vie de tous les jours en fonction de certains enjeux. » (Josianne)

Pour tous les étudiants interrogés, cette réflexivité se doit d'être critique, notamment en interrogeant les raisons qui se cachent derrière certaines réalités ou certains savoirs transmis comme étant des vérités immuables. Ils associent le développement de la pensée critique avec celle de l'autonomie des apprenants et le développement de leur engagement. Ils soulignent également qu'il est important de

développer chez les acteurs de changement, le réflexe critique consistant à s'interroger en profondeur sur les finalités poursuivies par leurs propres actions.

« Il devrait y avoir plus de place à la réflexion critique, à la capacité à remettre en cause des affirmations, et ce, davantage qu'à la capacité d'affirmer des choses, d'apprendre par cœur certains éléments. » (Sébastien)

« De former des professionnels, des robots qui font juste agir selon ce qui était là hier [...] je ne trouve pas que c'est particulièrement gagnant pour la société. Je pense qu'il y a beaucoup de choses qu'on fait mal et qu'on pourrait faire mieux. Ça prend des gens qui ont un esprit critique, qui sont capables de regarder ce qui se fait présentement et se demander s'il y a une meilleure façon de le faire. Ça prend des gens qui ont une certaine vision et ça prend des gens qui vont avoir le courage d'implémenter leurs idées. » (André)

« Pour moi un bon acteur de changement c'est quelqu'un qui va penser aux conséquences possibles de ses actions, pas juste quelqu'un qui va le faire. Puis qui va connaître ses motivations en arrière de faire ces changements-là aussi. » (André)

« Tu vas faire un jet, tu vas faire une suspension, tu vas faire un avion. Mais pourquoi tu vas faire un avion, ça on se pose rarement la question. Ce parcours (génie et sciences) est très professionnalisant. On est très peu axés sur penser et développer sa pensée critique. » (André)

« Le progrès c'est pas tout le temps une bonne chose. On n'est pas toujours obligés d'avancer vers l'avant, on peut reculer vers l'arrière aussi. Le changement et le progrès ce n'est pas la même chose. (Dans le programme de génie) on va toujours de l'avant, puis on n'arrêtera jamais. Toujours plus gros, plus fort. Même qu'on l'applique dans d'autres tâches, plus vert, plus écologique, plus ci plus ça, mais on va continuer à le faire. On ne se pose jamais la question...le mot décroissance c'est un mot qui n'a jamais sorti à la faculté de génie. C'est on va faire du béton vert, du béton recyclé, on va faire de l'aluminium recyclée. Développement durable ça c'est populaire, décroissance ça t'embarque pas là-dedans. » (André)

« Qu'on remette en question la théorie, qu'on l'ancre dans ses fondements, qu'on la requestionne, pour avoir plus d'autonomie professionnelle. Ça permettrait de redonner le pouvoir d'apprentissage aux étudiants. Apprendre à l'étudiant à devenir un apprenant pour le restant de ses jours. » (Jessica)

« Inspirer les jeunes à vouloir d'impliquer dans leurs communautés, à l'université en tant que telle, pas juste à faire leur train-train quotidien, à s'ancrer dans leur routine, à prendre le temps de penser à qu'est-ce qui pourrait être mieux, à être proactif dans la vie de tous les jours en fonction de certains enjeux. » (Josianne)

Jessica apporte un aspect explicatif important en lien avec la poursuite d'objectifs de formation d'acteurs de changement. Elle met en garde contre une vision utilitariste qui consiste à évaluer la compétence d'un acteur de changement en fonction de son « impact ». Elle souligne que c'est le développement d'attitudes qui doit constituer le pilier central d'une formation d'acteur de changement.

« En fait ce que j'aimerais que les gens voient de ça (acteur de changement) c'est d'avoir une pensée critique, qui permet de remettre les choses en perspectives, qui permet de voir les choses autrement, d'avoir la créativité de sortir de ce qui a toujours été fait, d'oser voir les choses

différemment, de se rappeler quelle est l'essence des choses. [...] Le courage d'une certaine vulnérabilité, le courage d'une authenticité, ça à mon avis c'est le plus grand courage qui est demandé. Courage d'être transparente, d'oser dire les choses, de faire les choses même si ça va à l'inverse du statu quo. [...] Ce sont ces notions-là que je veux que les gens retiennent c'est pas juste combien de personnes tu as réussi à atteindre, combien d'écoles tu as réussi à transformer. » (Jessica)

Pour plusieurs étudiants, la pensée critique est associée à la pensée systémique qu'il importe de développer pour imaginer des solutions de changement qui s'adressent aux racines du problèmes et qui prennent en compte toutes les conséquences possibles.

« (...) en apprendre plus sur la pensée systémique, sur toutes les failles du système, la pensée critique (...) de commencer dès le début du parcours de voir le système comme quelque chose qu'on peut réformer, mais que ça ne sert à rien de travailler en silo et de travailler sur des petits trucs si on ne voit pas plus grand et si on ne pousse pas plus loin dans les racines d'un problème. » (Sandra)

À la pensée systémique, les étudiants associent des savoir-faire relatifs à des savoirs de stratégie.

« Savoir s'entourer, identifier les ennemis pour savoir agir le plus intelligemment possible. Il y a des acteurs de changement et il y a aussi des acteurs de non-changement. Ils font partie du système, il faut en tenir compte. » (Sébastien)

Les étudiants dénoncent tous les lacunes de leur programme en ce qui a trait au développement de compétences pratiques. Pour former des acteurs de changement, disent-ils, il faut non seulement améliorer la pensée critique, mais aussi permettre aux étudiants de développer leurs capacités à changer les choses concrètement.

« Comment s'assurer qu'il y a des leaders encore dans le monde. Comment former des gens qui ne sont pas juste des moutons. Ce n'est pas juste une question-parce qu'on dit souvent on vous apprend à réfléchir à l'université-pas juste exécuter-mais il manque le *step* d'après-une fois que tu as réfléchi, comment faire passer cette réflexion-là à l'action. Elle est là la coche qui manque. T'as beau avoir appris à réfléchir au lieu d'exécuter quand t'arrives pour vrai dans le milieu du travail et que tu as un patron qui te dit telle affaire, quand bien même tu penses le contraire, c'est le patron qui va gagner. » (Julie)

Les étudiants insistent aussi beaucoup sur la nécessité de développer un sens des responsabilités. La manière dont ils évoquent ce sens des responsabilités se rapproche de l'éthique de Baird Callicot (Larrère, 2013). En effet, ils affirment que lorsque nous sommes conscients d'une problématique et que nous détenons un pouvoir pour agir sur celle-ci, nous nous devons de le faire. C'est dans son milieu de travail et de vie que l'acteur de changement peut agir de manière responsable au quotidien.

« Je pense qu'il faut commencer par l'échelle qui est le plus à notre portée. Il faut commencer par le plus accessible. » (Sébastien)

« On a un rôle politique à jouer, un rôle dans notre communauté. » (Jessica)

« [...] être en mesure de développer un leadership cohérent. Comment incarner, comment traduire par l'exemple ce qu'on prône. » (Jessica)

« On a des devoirs inhérents à notre position à notre capacité, à notre pouvoir. Parce que c'est un principe éthique que de se dire que tous les humains on a certains droits [...] et si tu as en ta possession le pouvoir de faire un changement envers le mieux-être collectif alors c'est ton devoir de le faire ou à tout le moins d'initier le changement. » (Caroline)

Nous avons été particulièrement touchée par la prise de conscience de Julie qui a émergé de sa réflexivité au cours de l'entretien. Julie explique dans ses mots l'importance de revenir à une réflexion sur les finalités, sur le sens de nos actions par opposition à la rationalité instrumentale qu'elle observe dans le cadre de son programme d'études universitaire.

« Les enseignements tels qu'ils sont ne sont pas orientés vers aider le monde, ils sont orientés vers toi ce que tu vas faire comme pratique, pas vers ta pratique ce que tu vas apporter au monde, ils sont orientés vers nous ce qu'on t'enseigne pour que tu réalises ta pratique, ça fait que le bout-le pourquoi je fais cette pratique-là, en quoi ma pratique contribue au monde, il n'est pas là dans les enseignements. C'est comme on t'enseigne ça et on apprend ça mais on ne se sait pas pourquoi. C'est du quoi, c'est jamais du pourquoi. Pourquoi plus large. On vous enseigne à prendre votre place dans un système tel qu'il est et non à réfléchir sa place dans le monde et les systèmes du monde. C'est pas assez grand. » (Julie)

En synthèse, nous faisons le constat que les propositions axiologiques des étudiants sont en lien avec le développement de l'agentivité des étudiants (Morin, Therriault et Bader, 2019).

5.3.4. La dimension praxéologique

En ce qui concerne la dimension praxéologique, les étudiants ont fait état de nombreuses insatisfactions relativement à leur expérience éducative universitaire et ont proposé également plusieurs pistes d'améliorations. Nous pouvons classer leurs apports en fonction de la classification SOMA (sujet, objet, milieu, agent) (Legendre, 2005), dont nous offrons une illustration à la figure 5.1. Nous rapportons donc leurs propos selon qu'ils concernent la relation d'apprentissage, la relation d'enseignement ou la relation didactique. Le schéma suivant illustre le modèle de la situation éducative d'après Renald Legendre.

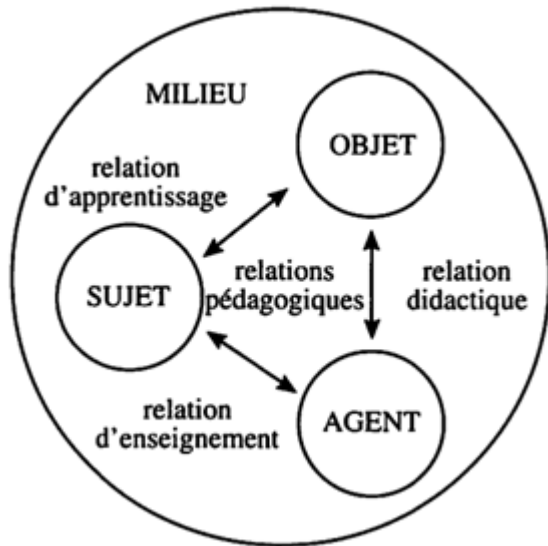


Figure 5.1 Le modèle SOMA (Legendre, 2005)

En ce qui concerne la relation d'enseignement, soit la relation entre l'enseignant et les étudiants, les étudiants ayant participé à la recherche mentionnent tous leur souhait à l'effet que les enseignants délaissent leur posture autoritaire associée à une relation hiérarchique pour réellement se positionner en tant que coapprenants. Ils soutiennent qu'il leur apparaît indispensable que les enseignants reconnaissent la valeur de leurs savoirs d'expérience et que ceux-ci soient mobilisés afin d'enrichir l'expérience de coapprentissage de tous les acteurs de la situation éducative. Ils souhaitent entrer en relation entre eux et avec l'enseignant selon un mode dialogique, engagé et actif et non selon le mode traditionnel de transmission et d'assimilation des savoirs. Ils perçoivent leurs pairs de même que leurs enseignants comme étant tous membres d'une même communauté d'apprentissages.

« Il nous posait des questions, mais notre bagage de vie, nos réalités différentes, nos différentes expériences de vie, lui j'ai vraiment senti que ça l'intéressait de savoir ce qu'on avait vécu, c'était quoi les enjeux qu'on avait rencontré [...] les profs qui considèrent vraiment ce qu'on a à dire, qui nous prennent dans notre entièreté, pas juste qui se pose en position d'autorité dans laquelle ils ont quelque chose à nous apprendre, avec ce prof je sentais qu'il avait autant à apprendre de nous que lui à nous apprendre. » (Sandra)

« 50, 100, 150 personnes dans une même salle de cours, l'enseignant qui livre la matière, les étudiants qui écoutent, c'est unidirectionnel, à c'est la première chose qui est négative, ça devient gênant de poser des questions, gênant d'intervenir, de prendre la parole, alors qu'on est là pour apprendre, pour se construire, selon moi on ne peut pas se construire et apprendre en étant passif. Donc, on se retrouve à apprendre en silence alors qu'on est dans une communauté en interaction. » (Rosalie)

« Cette histoire-là de hiérarchie qui enseigne, elle est passé date à mon avis. Tout le monde a une expertise incluant la jeunesse. Tout le monde a un bagage à apporter à l'autre, peu importe l'âge et peu importe le *background*. Le fait de voir de façon horizontale là ou l'un est le mentor et le mentoré de l'autre. Il y a des profs qui ont cette manière d'être plus hiérarchique et il y en a d'autres qui sont

plus en mode discussions libres et que tu sens qu'ils ne te considèrent pas plus petits qu'eux. »
(Julie)

Les étudiants précisent qu'ils veulent être perçus par leurs enseignants non pas uniquement comme des esprits à remplir, non pas seulement dans leur identité d'apprenant cognitif, mais comme des êtres humains à part entière dans toutes les dimensions de leur être. Pour cela, ils souhaitent que leur enseignant puisse établir une relation d'enseignement personnalisée avec eux. Ils aimeraient qu'ils soient davantage comme des mentors, des accompagnateurs avec qui ils pourraient partager leurs aspirations, leurs rêves, et réfléchir ensemble sur leurs défis et des projets.

« On a des rencontres en groupe de six, on regarde des documentaires, puis on va commenter là-dessus, puis on a des rencontres individuelles d'une demi-heure, puis on a un portfolio dans lequel on fait des réflexions, ça, ça peut vraiment prendre toutes les directions. C'est un suivi personnalisable en fonction des enjeux qui te touchent. » (Caroline)

« Avoir un mentor qui accompagne les étudiants à définir leurs propres critères dans leur développement. Parce ce qu'on veut au final c'est de former de futurs professionnels. C'est pas vrai que chacun va avoir le même chemin, il faut prendre l'étudiant où il est lui à ce moment-là puis que ce mentor-là accompagne les étudiants en fonction de où ils sont rendus sur leur chemin. »
(Jessica)

« Avec la détresse mentale qui est très présente chez les étudiants de deuxième cycle, moi j'ai l'impression que ça [réfère à une activité éducative vécue hors programme] va devoir être un *must*. C'est un genre d'accompagnement constant qui donne l'impression de ne pas être seul et qui donne de la valeur à -on veut te connaître toi comme personne-ce qui t'anime toi en tant que personne-pas juste comme-tu vas devenir un professionnel de telle discipline. L'université c'est une sphère d'une personne, c'est pas au cœur. [La seule sphère à l'université] c'est la sphère professionnelle. Mais il y a aussi toutes les sphères- de vie personnelle, familiale, sociale-tout ça c'est pas abordé à l'école. » (Julie)

Les étudiants ont également des exigences face à l'enseignant lui-même en tant que personne et en tant que professionnel de l'éducation. Ils s'attendent de lui qu'il soit une personne congruente, c'est-à-dire une personne dont les actes sont cohérents vis-à-vis du discours. Pour eux, un enseignant doit être une figure inspirante et crédible. De plus, considérant la charge relativement dramatique des faits associés à la crise environnementale, ils estiment que non seulement les enseignants doivent faire preuve d'une conscience critique, mais qu'également une attitude d'espoir est nécessaire pour propulser leur action et ne pas sombrer dans le fatalisme.

« L'enseignant qui soit lui-même un acteur de changement, qui en incarne les attitudes. Des enseignants qui y croient c'est mieux. Pour y croire ça peut être bénéfique qu'eux-mêmes s'ils y croient, qu'ils aient participé à des projets au niveau sociétal, environnemental ou ces choses-là. Ça va être automatiquement facilitant pour qu'ils intègrent d'autres manières de faire. » (Sébastien)

« En bout de ligne c'était plus l'apport personnel des profs qui me nourrissait beaucoup, quand le prof m'allumait, me parlait, (nomme des profs), c'est des profs comme ça qui inspiraient et au contraire au lieu d'être comme- que ce soit toujours accablants- ils remettaient les choses à la bonne place mais même si ce qu'ils disaient étaient négatif- de la façon dont ils l'apportaient c'était

tellement inspirant et motivant que je me dis ok on est tous ensemble là-dedans, on va faire en sorte que les choses bougent, on va faire avancer la cause. » (Josianne)

« Les professeurs, les chargés de cours, les professionnels qu'on fréquente et qu'on rencontre dans le cadre de l'université ont souvent beaucoup d'importance aux yeux des étudiants, ils agissent comme des modèles et on se fie beaucoup à eux. Si eux peuvent incarner des acteurs de changement et bien ça peut inspirer les étudiants à en être et si eux ils peuvent apporter ces aspects-là dans leurs cours, apporter l'idée de toujours questionner et de chercher à améliorer les choses et de ne pas se contenter de l'ordre établi et bien ça peut avoir un impact énorme. Eux, ils sèment là une graine dans la tête des étudiants, ils ont tellement de crédibilité aux yeux des étudiants, ça peut amener tout un vent. » (Sandra)

« Pour moi, pour que tu sois crédible (l'enseignant), il faut que tu incarnes ta théorie. Montre-moi que ta théorie que tu m'enseignes tu es capable de la mettre en pratique toi-même sinon je te décrédibilise sur le champ. Pour moi, il faut que les bottines suivent la babines. Je vais accorder de la crédibilité à quelqu'un qui me montre par des gestes, par une façon d'être et de vivre que ce qu'elle dit va se concrétiser ailleurs que juste dans des mots. » (Julie)

En ce qui concerne la relation d'apprentissage, c'est-à-dire la relation entre les étudiants et leurs objets d'apprentissage, les étudiants insistent beaucoup sur la nécessité d'ancrer davantage leurs apprentissages dans la pratique. Ils demandent davantage d'activités pratiques, de pédagogie expérientielle. Ils comprennent également que pour approcher les savoirs selon une approche moins théorique et plus ancrée dans la réalité, cela nécessite de sortir les savoirs de leurs carcans disciplinaires et d'opter pour des approches non seulement multidisciplinaires, mais transdisciplinaires.

« Moi je verrais des cours de tronc communs avec du monde de plusieurs facultés. T'arrives là-dedans tu connais pas personne, allez, jaser puis à la fin de la session on va avoir un projet en commun puis on va le réaliser. » (Rosalie)

« C'était trop de par cœur, trop théorique, c'était inutile, j'ai pas vraiment rien appris ou compris. C'étaient des cours centrés sur une chose. C'était pas assez inclusif, ils ne font pas de liens avec différentes matières., c'était toutes des cases séparées, c'est pas la vraie vie, dans la vraie vie tout est interrelié, tu veux faire un projet, bien tu vas avoir besoin de tes maths, de penser à l'environnement. » (Josianne)

« Ça serait cool de plus parler d'actualité, de prendre position dans un débat, plus de liens avec le système l'entourant [...] comment ça marche le gouvernement, comment ça marche les décisions dans le système de santé. En bout de ligne je ne suis pas si sûre que je sais comment ça marche. Savoir comment mettre en place le changement. » (Caroline)

« Je trouve que le modèle actuel universitaire est désuet. Je trouve que c'est très très très théorique. Je trouve que le système scolaire (pas qu'universitaire) n'est pas une bonne préparation à la vie. Parce qu'à aucun autre moment dans ta vie, dans d'autres circonstances que tu vas être assis dans une classe à écouter et à gober de la matière. Je pense qu'on devrait revoir carrément la formule au complet pour que ça ressemble plus aux rapports sociaux, humains, avec l'industrie, avec l'argent qu'on va réellement rencontrer dans la vie. [...] Ça doit être prouvé à quelque part qu'on n'apprend pas de même. On n'apprend pas juste en restant assis à gober de la théorie. On apprend par essai et erreurs, on apprend en faisant. [...] Moi j'aime bien l'idée de -y se passe ça dans le monde -où est-ce que là-dedans il y a de l'histoire, des maths, du français? -à partir d'un évènement concret réel, plus qu'en silos ou en cases comme l'école l'enseigne » (Julie)

À ces affirmations en faveur d'une approche éducative davantage rapprochée des réalités sociétales, nous pouvons associer un besoin de développer leur agentivité et de contribuer au monde.

« J'ai une grande frustration envers-y servent à quoi les mémoires? Si en tant qu'expert d'une question, tu n'es pas capable de l'appliquer concrètement dans la société, dans le monde pour faire quelque chose de positif, elle sert à quoi ton expertise? » (Julie)

Également, en ce qui concerne la relation d'apprentissage, les étudiants soulignent la nécessité d'ouvrir l'école hors ses murs. Ils souhaitent apprendre davantage dans des lieux variés et au sein de la communauté. Faire l'école hors les murs permettrait à la fois de répondre à des enjeux d'inclusion et de faciliter l'assimilation et le transfert des apprentissages.

« Faire des sorties, faire les cours dans d'autres environnements. C'est motivant. On sort du cadre habituel, ça favorise la capacité d'adaptation, tu deviens plus polyvalent, ça favorise les gens qui ont besoin de bouger. Les enseignants nous voient [les étudiants] dans un autre contexte, puis ils voient des qualités qu'ils n'auraient pas nécessairement vus en salle de classe alors qu'on est assis. [...] La personne qui a besoin d'apprendre dans l'action, qui est plus manuelle, elle est où là-dedans. L'éducation ce n'est pas inclusif. L'Université opère dans un cadre tellement rigide que ce n'est pas accessible à tous. » (Rosalie)

Toujours en lien avec la relation d'apprentissage, quelques étudiants soulignent l'importance de varier les approches d'apprentissage de manière à ce que ce ne soit pas simplement la dimension cognitive des apprenants qui soit sollicitée. Les dimensions sensible, somatique et affective seraient pour ces étudiants des dimensions essentielles à rejoindre dans la perspective d'une éducation globale, nécessaire à leur bien-être et à des apprentissages pouvant propulser leur mise en action.

« Une des approches que j'avais vraiment appréciée c'était un atelier où on était vraiment appelés à entrer dans la sensation, dans émulsifier les sens, traduire à travers autre chose que juste les mots, faire vibrer les mots de ce qu'on ressent, aller dans la zone artistique pour aller éveiller ces émotions-là qui nous habitent, les réveiller à travers les mots qu'on va dire pour parler d'un projet qui nous tient à cœur, d'un projet qu'on aimerait faire, d'un projet de vie, d'utiliser autre chose que les mots. [...] Sortir de juste ce qui est dit, aller dans le corporel, le gestuel, le créatif. D'avoir une diversité des modes d'expression. » (Jessica)

Concernant la relation didactique, les étudiants manifestent une insatisfaction générale quant au manque de profondeur relatifs aux savoirs enseignés. Ils dénoncent le fait que les cours n'offrent que des savoirs superficiels qui ne sont pas suffisamment critiques vis-à-vis d'eux-mêmes. Ce qu'ils réclament en réalité c'est une remise en question des savoirs proposés par les disciplines. Ils remarquent avec beaucoup d'acuité que les savoirs sont présentés comme des vérités non questionnables faisant partie de réalités immuables. Ils réclament une didactique qui permettent de poser la question du pourquoi. Pourquoi ces savoirs et pour quelles finalités, selon quelle vision du monde et pour qui? Pour expliquer ce manque de profondeur dans les réflexions, ils identifient un problème majeur relatif à l'organisation des cours, soit celui d'un surplus de travaux à livrer (livrables)

et d'un manque de temps pour approfondir la réflexion. Il apparaît que les impératifs de gestion des tâches prennent le pas sur la qualité et la profondeur de la réflexion.

« C'est parce que t'as pas le temps de commencer à réfléchir -t'es juste poigner à-bon j'ai des cours à passer -j'ai des dissertations à écrire -t'as juste pas le temps de mettre en pratique-on te dit de te conscientiser, mais le système, la situation d'étudiant ne te donne pas le temps de le faire parce que tu as trop de livrables. » (Julie)

« Ça nous était tellement présenté comme des faits, des réalités, c'est comme ça que ça fonctionne pis le droit c'est hermétique, c'est conservateur, c'est comme ça, ça nous est vraiment présenté comme un statu quo comme si on devait se faire à ça pis ça allait pas changer. » « Ça ne me dérange pas du tout que ce soit magistral mais qu'on soit plus appelés à réfléchir, à réfléchir aux enjeux de la profession, comment on pourrait les améliorer, au lieu de nous présenter ça, de nous présenter tout comme des faits puis des réalités, nous présenter les forces et les faiblesses de la profession et comment nous on peut apporter notre grain de sel là-dedans. Je n'ai pas senti comment on pouvait être des professionnels différents et comment on pouvait changer les choses. » (Sandra)

« Pas avoir des examens théoriques qu'il faut que tu apprennes par cœur, des examens à gros développement c'est idéal parce que le par cœur, on retient pas grand choses, ça donne chose un papier. Des examens à développement tu approfondis la matière, comme un tout. Faire l'examen ça t'apportait à réfléchir, à faire des liens avec la matière, avec tout ce que tu avais appris au cours de la session. Dans les travaux d'équipe, des fois ce qui freinait les discussions en profondeur c'était le cadre de comment on va faire le travail, par exemple mettre le point à bonne place, des niaiseries et on n'avait pas le temps d'approfondir sur des discussions plus profondes. C'était rare qu'il fallait discuter d'un enjeu. C'était souvent beaucoup orienté sur ok il faut remplir le tableau, pis quand c'était fini il fallait attendre le prof. » (Josianne)

« Les contraintes de temps et parfois les contraintes liées à la nature du travail ne nous donnaient peut-être pas suffisamment l'occasion de...on était plus en mode production...c'est le *rush*, il faut qu'on fasse ça. Est-ce qu'on a vraiment le temps pour en discuter pendant quatre heures? Pas sûr. » (Sébastien)

« Être plus sur la profondeur des concepts que sur la quantité et la vitesse. Être dans les échanges, la discussion sur la profondeur des apprentissages. » (Rosalie)

Un autre élément de la relation didactique est identifié par les étudiants comme étant une source de frustration. Il s'agit du fait que la majorité des cours sont orientés selon une perspective de résolution de problèmes (*problem-solving*) et non selon une perspective de problématisation des réalités (*problem-posing*).

« Je trouve que ça reste c'est trop en surface, on reste un peu dans le statuquo et dans les généralités. Les enjeux environnementaux ces choses-là. À mon goût, ça ne va pas assez loin et ça ne nous donne pas assez de- on est beaucoup dans les *soft skills* dans le apprendre à gérer des projets, apprendre à, mais pas forcément à changer les choses, à changer les manière de faire et à questionner les manières de faire. J'ai un peu l'impression qu'on nous donne un cadre, une méthode pour le faire. Sans forcément nous donner suffisamment de leviers pour remettre en question ces choses-là et pour aller au-delà de ce qu'on nous apprend simplement. » (Sébastien)

Enfin, en ce qui concerne la relation didactique, les étudiants manifestent leur souhait de pouvoir exprimer leur compréhension et diffuser leurs apprentissages à travers une diversité de modes d'expression, et non seulement à travers celle de l'écrit traditionnel en format académique.

« Une mise en situation, juste une structure qui soit différente d'écrire une dissertation. J'avais un cours que c'était d'aller interviewer une personne dans un organisme, déjà ça c'était différent. Qu'il y ait une meilleure diversité de façons d'apprendre-qui ne soit pas d'écrire un texte. » (Julie)

5.4. Contributions des enseignants

Cette section présente les contributions des enseignants interrogés. Tout d'abord, certains éléments de leurs histoires de vie permettent de mieux situer leur engagement à l'égard de l'éducation supérieure. Puis, sont présentés leurs apports relatifs aux dimensions formelle, axiologique et axiologique d'une formation d'acteur de changement. Pour terminer, un tableau synthétique résume la contribution des enseignants.

5.4.1. Les histoires de vie

Les récits confiés par les enseignants relativement à leur cheminement professionnel font ressortir deux grands thèmes communs. Le premier concerne une expérience de voyage conscientisante. Les voyages, dans des pays en développement ou en Europe, ont favorisé la réflexivité et contribué à une certaine prise de conscience des inégalités et des injustices; ils ont permis de donner un sens à leur engagement professionnel et citoyen.

« Un des tournants dans ma carrière [...] implication dans des stages internationaux au [nomme un pays d'Afrique] et c'est là que ma vision a été modifiée par une ouverture plus grande sur le monde, par une préoccupation humanitaire, par tout ce que le travail dans un pays aux ressources très très limitées peut changer dans une carrière de [...] et aussi d'être humain. » (Mireille)

« [...] j'étais en Afrique pendant 4 mois. Ça m'a sensibilisé très jeune et ça a changé mon parcours. Je m'en n'allais pas pour étudier bien longtemps. Mais tout ça fait -un moment donné ça t'éveille à la réalité internationale et à l'injustice criante. Quand tu mets les pieds en Afrique, tu vois bien qu'il y a quelque chose qui ne marche pas. » (Jocelyn)

« Je pense que les voyages c'est important quand on a cet âge-là. Ça m'a permis de me retrouver un peu au-delà de ce qu'il y avait en surface. Un petit plus au niveau de la profondeur. Une des choses qui m'avait emmené en droit c'était un souci pour la justice, puis j'ai réalisé que dans la pratique du droit, je n'allais pas nécessairement trouver ce qui moi m'intéressais avec ça. » (Pierre)

Le deuxième point commun a trait à la propension exprimée par les enseignants pour la relation éducative et pédagogique. En effet, au-delà de leurs intérêts de recherche, c'est ce lien d'apprentissage à tisser avec les étudiants qui semble constituer une motivation importante pour ces professeurs.

« J'adore enseigner. C'est le rapport à l'Autre. Enseigner c'est une tribune. Ce qui m'intéresse le plus, c'est d'élargir leurs réflexions aux rôles de l'École dans la société. » (Lucie)

« Je me suis mis à m'intéresser un peu plus à l'enseignement, plus à l'enseignement collégial qu'à l'enseignement universitaire parce que c'est vraiment le contact pédagogique qui m'intéresse un peu plus que la recherche. » (Pierre)

« J'ai commencé à enseigner, certainement plus pour des raisons de pédagogie que pour faire de la recherche. La raison pour laquelle j'enseigne surtout, c'est d'essayer de démystifier l'économie, les notions de base et d'essayer d'instiguer aux étudiants -de développer leur esprit critique en sortant du consensus économique. » (Luc)

5.4.2. La dimension formelle

Sans surprise, les enseignants ont tous, à divers degrés, souligné la difficulté sémantique que pose la catégorie « acteur de changement ». Ils ont notamment soulevé que la notion d'acteur est très vaste et ne nous renseigne pas sur les rôles précis qui sont joués par ces derniers; et que la notion de changement ne nous dit rien sur la nature ou l'orientation du changement qui est envisagé. En bref, « tout le monde est acteur et il y a toujours des changements » (Daniel). Et on ne peut pas souhaiter n'importe quel changement : « le changement en soi est quelque chose qui des fois est désirable et des fois ne l'est pas » (Francis). C'est pourquoi plusieurs reconnaissent que le terme « changement » dans l'expression « acteur de changement » porte en lui une certaine dimension normative qui n'est pas dite de manière explicite.

« Je pense que quand on dit « acteur de changement », il y a quelque chose qui n'est pas dit. C'est qu'il y a une qualité au changement; il y a déjà des valeurs dans l'usage de ce mot-là. Ce n'est pas de n'importe quel changement dont on parle. » (Simon)

Alors que certains enseignants interrogés semblent relativement à l'aise d'envisager leurs étudiants en tant qu'acteurs de changement, d'autres, au contraire, expriment des réticences plus ou moins marquées. Plusieurs explications permettent de comprendre ces écarts de perceptions. Tout d'abord, certains enseignants ne manifestent aucune réticence et sont tout à fait prompts à expliquer leur vision d'une éducation d'acteurs de changement. Ces enseignants semblent particulièrement à l'aise avec une éducation explicitement engagée envers la justice sociale et environnementale. Pour eux, la société est injuste et en tant que futurs professionnels, leurs étudiants doivent être capables de prendre position et de s'engager activement envers la transformation des réalités sociétales. L'éthique, la pensée critique et la *praxis* semblent être au cœur de leurs préoccupations éducationnelles. D'autres enseignants, par ailleurs également préoccupés par l'inclusion des problématiques socioécologiques dans le cadre de leur enseignement, expriment des réserves quant au terme « acteur de changement » parce que cela leur apparaît trop prescriptif et qu'ils perçoivent un danger relatif au fait d'imposer certaines directions d'action aux étudiants ou leur imposer un trop lourd fardeau de responsabilités, pouvant éventuellement les amener à refuser cette étiquette.

« Il y a des gens qui, quand ils voient « acteur de changement », ne se sentent pas à la hauteur. Ils disent : ah bien moi, non, je n'ai pas cette capacité-là, je ne me vois pas adresser les changements climatiques quand j'habite dans mon deux et demi avec mon chum ou ma blonde. [...] Est-ce que c'est la bonne manière d'interpeler les gens? » (Francis)

Nous comprenons également que pour plusieurs enseignants, leur vision de l'éducation cherche à s'éloigner d'une vision utilitariste pour embrasser une vision plus humaniste, une éducation de l'être global. C'est pourquoi, sans doute, qu'ils hésitent à faire leur l'expression « former des acteurs de changement ». Rappelons qu'à la section 1.3.2 nous avons expliqué que les formations d'acteurs de changement, telles que mises en œuvre actuellement dans l'éducation non formelle, évoquent souvent la mesure d'impact comme une dimension inhérente au processus d'évaluation d'une formation d'acteur de changement, voire à l'évaluation de l'acteur de changement lui-même. Or, cela constitue une vision réductrice de l'éducation envers laquelle les enseignants interrogés souhaitent se détacher. « C'est la culture de mon cours qui est orientée « acteur de changement » plutôt que l'objectif officiel du cours. » (Simon)

« Dans tout ce que tu fais, il ne faut jamais que tu cherches l'effet. Albert Einstein disait la même chose : tu es mieux d'être un homme de valeurs qu'un homme à succès. Il faut repenser les critères de succès. Si tu veux être un homme de succès, tu vas rien changer. Mais un homme de valeurs, tu vas toujours ramener la société à quelque chose qui a de la valeur pour toi, donc qui a des chances d'en créer pour les autres. Chercher l'effet, c'est le piège. » (Simon)

Une fois ces mises en garde effectuées, plusieurs dimensions communes à un acteur de changement sont exprimées par l'ensemble des enseignants interrogés. Ces dimensions regroupent la conscience critique, l'engagement ou l'implication et le sentiment d'agentivité personnelle. L'acteur de changement serait quelqu'un qui est conscient et lucide vis-à-vis des réalités sociétales, des injustices, des relations de pouvoir, des problématiques sociales et environnementales. Ce serait également quelqu'un qui est capable de voir et de comprendre les réalités au-delà de ce qui est dit, exprimé, présenté comme étant la vérité. Il n'intègre pas passivement les discours dominants (à commencer par ceux qui présentent le changement, l'innovation et le progrès dans une vision moderne de fuite par en avant); il les décortique, les analyse et les reconstruit de manière critique et éclairée. Il comprend qu'il fait partie de cette réalité et qu'il n'est pas qu'un simple observateur; qu'il peut lui aussi agir de manière à influencer, à transformer les réalités. Et cette conscience l'amène à s'impliquer, à s'engager pour agir en fonction de ses valeurs et du bien commun. Son engagement est orienté vers l'avènement d'une société meilleure. D'autre part, l'acteur de changement est quelqu'un qui recherche la liberté, qui cherche à s'humaniser, à tendre vers le plus-être.

« L'image de l'acteur qui est celui qui construit les réformes ou qui y participe en tout cas. » (Lucie)

« C'est quelqu'un qui va s'impliquer, qui va être conscient de son rôle de professionnel de la santé. C'est quelqu'un qui s'implique pour changer la société, aider au changement des individus pour s'en aller vers quelque chose de mieux. » (Mireille)

« L'acteur de changement arrive d'abord en étant complètement lui-même, investi là-dedans. Il est capable de déroger de la normalité, mais ce qu'il a de plus à offrir à mon avis c'est un paradigme différent du changement. » (Simon)

« S'éduquer c'est s'élever, se dépasser. On valorise beaucoup les avoirs aujourd'hui. C'est pas mal d'avoir une grosse maison et une grosse piscine, mais si tu en fais le centre de ton existence, finalement c'est assez vide et assez futile. Tes réalisations, les moments dans la vie où tu t'es réalisé, tu t'es élevé, ça reste pour toujours. Et ça, ça constitue la personne que tu es. On est

suicidaires, dépressifs, anxieux collectivement. Ben bouge, fais quelque chose, essaie de transformer le monde, attaque les problèmes que tu penses qui doivent être attaqués. » (Pierre)

« L'acteur de changement c'est quelqu'un qui devient de plus en plus conscient de ce qu'il veut et de ce qu'il veut être et non pas d'être un objet formaté par d'autres pouvoirs. C'est quelqu'un qui recherche sa liberté parce qu'il recherche à être plus vivant. La liberté fait partie de l'acteur de changement et un acteur de changement recherche activement la liberté. La liberté qui est une puissance d'être et d'agir. C'est-à-dire comme tout, n'importe quel arbre cherche à pousser, n'importe quoi qui est vivant et peut-être même le non-vivant, cherche sa capacité à exister plus fortement. Alors l'acteur de changement veut essayer de développer qui il est, les potentialités qu'il a en lui et ça c'est la liberté qui va lui permettre d'avoir ça. » (Jocelyn)

Les enseignants se sont aussi largement exprimé sur les manières de mener le changement souhaité, faisant état d'une vision systémique et démocratique du changement. Pour eux, le changement ne peut plus être pensé comme il l'a longtemps été, c'est-à-dire de manière linéaire et hiérarchique, mené par un petit groupe de leaders charismatiques. Les acteurs de changement que l'on souhaite former à l'université doivent être conscients qu'il existe des forces contraires au changement, des forces qui cherchent à maintenir le statu quo et ils doivent s'inscrire dans ce système pour arriver à le transformer. Par ailleurs, le changement doit être réalisé collectivement, à partir de la base (*grass-root*). De plus, il doit prendre part d'un dialogue démocratique, d'un dialogue des savoirs (experts et citoyens). « Il y a des gens qui sont plus perméables au changement et qui ont envie de changer. Il y a des gens qui résistent au changement, puis il y a des gens qui sont en déni qu'il faut qu'il y ait du changement. » (Luc) « Il y a des gens qui ne veulent absolument pas changer quoi que ce soit et il y a tous les autres. (Daniel) »

« Le nouveau paradigme du changement, c'est l'émergence. Le changement c'est l'émergence de ce qui est là, ce qui est en relation génère du changement. Même du monde qui ne font rien contribuent à quelque chose, parce qu'ils ne font rien. C'est d'arrêter de voir causalité linéaire. C'est un tout qui se transforme en perpétuité. C'est très pensée systémique. » (Simon)

« [...] il y a le côté académique, mais quand tu veux vraiment changer les choses -il y a les gens qui sortent des universités, mais il y a aussi les gens dans la communauté, il y a aussi les citoyens, il faut que ça se fasse tous ensemble, pas juste l'élite qui influence, il faut que tout le monde soit consulté. » (Mireille)

5.4.3. La dimension axiologique

Interrogés sur les finalités, les buts, les objectifs, les principes et les valeurs devant guider une formation universitaire se disant engagée envers la formation d'acteurs de changement, les enseignants se sont exprimés dans des termes contextuellement adaptés à leur propre discipline d'enseignement. Malgré la vaste étendue des énoncés à caractère axiologique recueillis, il est possible, grâce à un processus de synthèse dialectique, de regrouper ces derniers en quelques catégories principales. Nous les présentons selon un ordre qui nous apparaît cohérent du point de vue d'un processus éducationnel.

Tout d'abord, les enseignants expriment tous une préoccupation centrale pour le développement de la criticité des étudiants. Pour plusieurs, cette criticité s'exprime par une remise en question de la réalité, ce

qui implique une capacité à percevoir de manière lucide cette réalité et à en comprendre le fonctionnement structurel. Cela implique également la capacité de prendre de la distance par rapport aux discours dominants et de percevoir comment ces hégémons agissent sur la structuration de leur propre pensée et de leur être-au-monde. La criticité comporte donc également une dimension auto-critique.

« Comprendre ce qui génère les problèmes en profondeur. Qu'est-ce qui fait qu'on les maintienne en place ces structures? [...] Comment former des acteurs de changement s'ils ne sont pas capables eux-mêmes de voir ces référents-là et l'impact que ça a sur eux, de voir les impacts de ces référents sur la société et ses résultats? [...] Être critique, ne pas fuir la réalité. [...] Voir les choses comme elles sont, pas dans une version améliorée, édulcorée. [...] Il faut que tu sois capable de sortir du confort. Avoir la capacité de se poser les bonnes questions, qui font mal, qui sont pas faciles. [...] Voir le monde tel qu'il est. Il est où le lieu où on peut remettre en question? L'Université ce n'est plus le haut lieu de la remise en question. C'est rendu très technique, très professionnalisant. » (Simon)

« Arrêter de croire qu'on vit dans le meilleur des mondes, qu'on vit dans une société juste. » (Jocelyn)

Pour d'autres enseignants, l'apprentissage de la criticité s'actualise par leur engagement à mettre les étudiants en contact avec diverses perspectives afin d'éviter de leur présenter le savoir comme étant une unique vérité immuable. « Moi, mon but est d'ouvrir. Je veux ouvrir la perspective. » (Luc) « Un des problèmes ici à la faculté c'est que les cours de réflexion théorique sur le droit arrivent à la deuxième année. On apprend le droit comme si c'était une science exacte. » (Pierre)

La deuxième grande préoccupation soulevée par les enseignants concerne la capacité des étudiants à soulever des problématiques, à problématiser des enjeux. Cette capacité semble découler, de manière cohérente, du développement de la pensée critique. Il est important de souligner que la problématisation, comme dans toute démarche scientifique, doit précéder la résolution de problème.

« Des gens qui sont compétents et qui ont une crédibilité; qui sont capables de regarder une situation actuelle, de voir quelles sont ses failles -pis de s'en aller vers le changement -il faut faire le constat de quel est le problème de la situation actuelle avant de s'en aller vers de nouvelles situations. Qu'est-ce qui marche pas dans la situation actuelle? Faire un bon diagnostic. [...] Quand on est capable d'établir qu'est-ce qui ne marche pas avec la situation actuelle et pourquoi il faut la changer. » (Luc)

« On a besoin de structurer des actions et des lieux de discussion à l'intérieur desquelles les gens vont être capables d'exprimer leur propre prise de conscience de la situation et ce qu'eux ils voient comme problème pour qu'ensemble on se mette en recherche, dans une démarche collective pour dire c'est quoi maintenant les moyens d'action qu'on peut développer. » (Daniel)

Ensuite, les enseignants soulèvent l'importance que cette compréhension critique et cette problématisation soient accompagnées d'une capacité à dépasser les simples opinions pour arriver à construire un argumentaire solide et bien étayé. On retrouve donc ici une préoccupation centrale de l'éducation supérieure : le passage de la *doxa* au *logos*.

« Pour moi, ce qui est important pour être un acteur de changement c'est d'aller au-delà des opinions -être capable de développer un argumentaire et de l'étayer. Et c'est à partir de là qu'on établit notre propre crédibilité et c'est avec cette crédibilité-là qu'on est capable de faire changer les choses. Parce que des opinions, il y en a plein les réseaux sociaux. [...] Aller au-delà de l'opinion, aller dans l'argumentaire. » (Luc)

« Comment est-ce qu'on fait pour « décamper » du monde qui sont poignés dans des idées complètement aberrantes. » (Daniel)

« Développer un regard critique. Ce que j'essaie de les amener à faire, c'est à partir de données scientifiques, être capable d'argumenter des positions liées à l'éducation. À mon avis, en essayant de développer un regard critique, ils sont aussi des acteurs de changement. Ils ont la perspective de quand ils sont acteurs sur le terrain avec les jeunes et la perspective d'être capable de réfléchir au-delà d'une opinion. » (Lucie)

D'autre part, cette construction de la connaissance critique doit être ouverte à un dialogue des savoirs. C'est-à-dire que l'on s'attend à ce que les étudiants puissent coconstruire leurs savoirs avec l'apport de leurs pairs et d'autres disciplines ainsi qu'avec d'autres types de savoirs : citoyens, locaux, vernaculaires, ancestraux. Ils doivent donc cultiver une attitude d'ouverture à l'égard des positions différentes des leurs. Cela fait appel à des notions en lien avec l'éducation à la démocratie qui dépassent les attitudes de tolérance et de respect pour aller jusqu'à une réelle prise en compte et valorisation des perspectives divergentes.

« On veut rentrer en résonance avec les autres humains. Ne pas blâmer. [...] Être ouvert à faire évoluer son point de vue et à inviter les autres dans une conversation. Il faut qu'il sache communiquer ce qu'il pense d'une façon non violente, une ouverture à la conversation, une curiosité pour l'autre. » (Simon)

« Apprendre à dialoguer. Apprendre à s'écouter mutuellement. Valoriser la différence de l'Autre. Tout ça dans l'idée d'avoir une vie plus intéressante. » (Jocelyn)

Bien entendu, toutes ces préoccupations trouvent un écho dans une volonté de favoriser la réflexivité et l'autoréflexivité des étudiants. Pour certains enseignants, comme Mireille, cette réflexivité est associée à une conscientisation et une responsabilisation personnelle et professionnelle.

« (...) l'impact sur les changements de mentalités chez les étudiants, sur les façons de penser des professionnels de la santé [...] si on veut vraiment transformer la pensée des étudiants [...] Pour qu'ils soient plus préoccupés de la santé au niveau international, des enjeux politiques, environnementaux. [...] On commence à élargir le concept de santé mondiale à santé planétaire, ce qui comprend l'écoresponsabilité ou l'impact sur l'environnement, le développement durable et la responsabilité sociale. » (Mireille)

Pour d'autres, comme Francis, c'est la dimension de la construction identitaire qu'il importe de favoriser et de faire évoluer. « C'est comme ça que t'avances dans la vie, que tu te redéfines, tu replaces ton identité. » (Francis) Pour sa part, Jocelyn souligne l'importance de la conscience historique dans le processus réflexif

qui permet à l'étudiant de se situer ici et maintenant dans un continuum historique en référence à des acteurs de changement du passé, et ce, en vue de donner un sens à son insertion critique dans la réalité.

« Cultiver cette conscience historique là. De savoir qu'il y avait du monde avant nous autres, puis qu'il va y en avoir après nous autres et qu'on est juste des jeux, on passe là-dedans -et de pouvoir s'identifier à des gens du passé qui se sont opposés. On a, nous autres aussi, à s'inscrire dans l'histoire et d'être du bon..., tsé, en tous cas ces valeurs-là, d'enrichir notre vie, devenir quelque chose, de pas être juste du matériel biologique -qu'on veut... Ça nous donne une fierté de soi. » (Jocelyn)

La criticité, l'ouverture à l'Autre, la réflexivité et l'autoréflexivité appellent au développement de l'autonomie de pensée et d'agir des étudiants. Et cette autonomie est liée à la notion de liberté intellectuelle et, plus largement, fait appel à une dimension spirituelle de l'être-au-monde qui construit le sens de sa vie et de ses actions à travers son engagement situé. Cela rejoint aussi ce que nous pourrions appeler le développement et la prise de conscience de son intentionnalité. « Le problème c'est qu'on focus [*sic*] beaucoup sur les compétences, mais pas sur pourquoi on voudrait se mobiliser. Sur ce qui fait que moi je voudrais vraiment me mettre en action. » (Simon)

« Apprendre à devenir plus libre, à devenir engagé, s'engager dans sa propre vie et arrêter de croire que c'est juste le fric et les honneurs qui font qu'une personne est grande. Il y a un rapport vis-à-vis toi-même, t'as juste une vie à vivre, essayes de te respecter, essayes d'avoir des valeurs et que ce soit pas juste de l'hypocrisie. Pensez-y avant de sacrifier votre vie, à la mettre au service de quelqu'un d'autre que de vous-même. [...] s'engager dans sa propre vie, arrêter de consommer, arrêter d'être un objet, devenir un sujet. Un sujet qui réfléchit, qui est à l'université justement, qui a accès à des savoirs qui peut lui permettre de devenir un sujet plutôt qu'un objet du pouvoir, qu'une marionnette qu'on va te manipuler. » (Jocelyn)

« Faire réveiller un sens et non pas leur dire les quinze sens qui ont du sens. Où est-ce que tu es rendu dans ta vie. C'est très *in situ*, c'est très contextuel. De partir de ce qui fait sens pour toi au moment où tu intervies et après c'est de bâtir la confiance. [...] Donner un sens à sa vie, donner un sens à ce qu'on tente d'accomplir. » (Francis)

Avec l'autonomie de penser et d'agir vient, en toute cohérence, une certaine responsabilité à l'égard de l'Autre et du monde. Cette responsabilité doit être guidée par une éthique. Il importe donc de favoriser le développement du jugement éthique des étudiants et cela passe notamment par leur capacité à clarifier et à confronter leur propre système de valeurs. « Le jugement moral ça manque en droit. » (Pierre) « Que les gens puissent créer de façon honnête intellectuellement. Il faut qu'on soit capable de célébrer le fait que plein de choses sont possibles, mais qu'il y a quand même des meilleurs possibles que d'autres. » (Simon)

« Je pense que les grands récits -avant il y avait un idéal qui n'était pas juste de faire du fric et que je me positionne pour que ça aille bien, que je sois confortable, à un moment donné il faut que tu aies certaines valeurs, que tu te mettes au service de ça, et qu'en te mettant au service de ça, tu te mets au service de toi-même parce que tu te respectes. » (Jocelyn)

« Rendre les étudiants le plus conscient possible de la complexité de la situation. [...] Dans la perspective du pragmatisme anglo-saxon notamment avec John Dewey. On veut rétablir le lien entre les connaissances et les engagements au niveau des valeurs. La dotation de sens qui veut dire attribuer une valeur à des choses. Il faut rétablir une connexion à ce niveau-là comme prof. » (Daniel)

Ensuite, tout ce savoir critique, autonome, situé, coconstruit de manière réflexive et appuyé par un cadre éthique doit être arrimé au développement des aptitudes créatrices et imaginatives. L'étudiant doit être amené à imaginer d'autres possibles et à proposer des solutions créatrices. Cela rejoint la notion de l'art de la préfiguration que nous avons évoqué à la section 4.5.2.

« Intègre intellectuellement et être capable de créer des narratifs inspirants. » (Simon)

« Se demander c'est quoi notre société et se demander ce qu'on voudrait avoir comme société. Il faut bâtir un futur, il faut avoir un peu d'ambition et se projeter dans le futur et de rêver d'une société, celle qu'on aimerait vivre. » (Jocelyn)

« Donner cet espace d'apprentissage à des jeunes et moins jeunes à ce qu'ils puissent rêver, penser, imaginer ce qu'ils ont envie de faire et s'entourer et donner une réflexion qui est à la fois dans l'idéation, mais aussi dans la planification et l'exécution. » (Francis)

Ensuite, les enseignants soulignent que pour être acteur de changement, il ne suffit pas d'avoir des bonnes idées sur papier, mais qu'il faut aussi être animé d'une volonté d'agir dans le réel. « Amener les jeunes à s'impliquer à s'investir. » (Pierre) Pour développer ce vouloir-agir, les enseignants proposent des objectifs éducatifs en lien avec le développement du sentiment d'agentivité personnelle. « Se rendre compte que ce monde-là, il a été construit et qu'il y a des rapports de pouvoir dedans et de pouvoir les changer. » (Jocelyn) « Se sentir vraiment impliqué, sentir que vraiment on a potentiellement quelque chose qu'on peut faire. » (Simon)

« Qu'ils ne se positionnent pas en victime ou en mouton, mais en acteur. [...] Il y a toujours une forme de discours-ah, mais la société! Je leur dis toujours vous êtes la société, on est la société. [...] Les réformes qui ont bien fonctionné en éducation ce sont celles dans lesquelles les acteurs étaient parties prenantes. [...] Leur faire prendre conscience qu'ils sont en position de changer les choses au sein de leur profession. » (Lucie)

« [...] il faut qu'il soit conscient qu'il a un certain pouvoir. Au niveau du patient, au niveau de sa communauté ou politique. Qu'il soit conscient de ça, pour pouvoir exercer ce pouvoir à un moment donné dans sa pratique. Que son pouvoir n'est pas seulement relié à son rôle de professionnel, mais aussi à son rôle citoyen. Qu'il soit conscient qu'il a le pouvoir d'influencer les choses au-delà de l'acte clinique -que ce soit par l'éducation du patient, que ce soit comment questionner le patient sur ses habitudes, sur sa façon de vivre, mais aussi plus au niveau de la communauté, problème de développement durable, de mobilité, de transport, de transport actif, tout ça. » (Mireille)

« Un acteur de changement doit savoir qu'il est responsable des transformations de sa société. À partir du moment où on dit que c'est quelqu'un d'autre qui va le faire, que c'est le gouvernement qui va le faire, il y a de bonnes chances qu'on reste dans le statu quo. Une démocratie c'est pas un cadeau, c'est une tâche. » (Pierre)

Jocelyn est l'enseignant qui a le mieux exprimé la nécessité de développer le sentiment d'agentivité collective. La manière dont il l'exprime nous rappelle la théorie de l'action de Hanna Arendt que nous avons évoqué à la section 4.3.2.

« C'est tout ça qu'on dit de faire à nos étudiants, de se mettre en alliance, dénoncer l'injustice [...] Mettre en relation. L'être humain cherche à avoir plus de puissance, plus de pouvoir et il rencontre les autres et il les voit comme une contrainte à son pouvoir, mais s'il est plus intelligent il apprend à se relier à ces gens-là et s'aperçoit qu'il peut gagner du pouvoir par l'association aux autres et il va le vivre immédiatement. »

Nous remarquons aisément que les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire convergent autour de la notion de savoirs émancipatoires et transformatoires comme nous les avons évoqués plus tôt. En effet, pour les enseignants interrogés, former des acteurs de changement renvoie à des finalités de transformation personnelle et sociale dans lesquelles liberté et autonomie se posent comme des principes centraux. Nous pouvons donc dire que la vision des enseignants rejoint celle de la *praxis* sociale. Rappelons que pour Freire (1974), le véritable savoir est celui qui transforme autant la personne que le monde et qui est guidé par l'amour radical. Des paroles prononcées sans une mise en action ne sont que pur verbalisme (p.71) et des actions sans réflexion ne sont que pur activisme (p.72).

« La brute qui marche ira toujours plus loin que l'intellectuel assis (citant feu André Nault, fondateur des Amis de la Terre). Si moi je travaille dans ma tête, mais que je ne fais rien, que je ne transpose pas mon savoir dans l'action, et bien tous les imbéciles qui agissent vont en faire plus que moi. Tous les gens avides de pouvoir qui agissent vont en faire plus que moi. » (Pierre)

« Il y a des notions de gestion de projets, de sens à ce qu'on veut faire et aussi la grosse notion qui est difficile pour beaucoup de gens c'est la notion de validation -rencontrer les gens, pas juste s'imaginer ça dans sa tête. C'est de l'entrepreneuriat démocratique. C'est pas juste de partir une entreprise. [...] Sens, confiance, action, transformation. » (Francis)

« L'intellectuel plutôt que l'expert. Le savant super bollandé, c'est un expert qui peut vendre sa connaissance au pouvoir, aux super puissants. Mais c'est pas un agent émancipateur. Il n'ose pas rentrer dans sa vie, il n'ose pas rentrer dans sa subjectivité. Il est au service de la vérité et la vérité, il est prêt à la vendre aux puissants. L'idéal c'est d'avoir une expertise, mais de doubler ça d'un esprit intellectuel engagé au service de la société. [...] Tout ça doit déboucher sur l'action. Ça peut commencer dans ta famille. De commencer à essayer de te transformer. [...] Les étudiants voient la connaissance comme quelque chose d'objectif qu'on peut s'approprier, qu'on peut consommer et que bon, à un moment donné, tu as un savoir. Si ce savoir-là ne te transforme pas, ça vaut rien! » (Jocelyn)

« Ne pas avoir peur de ce qui peut nous transformer intérieurement. » (Simon)

Les enseignants identifient également plusieurs qualités ou attitudes que devrait chercher à acquérir un acteur de changement. Celles-ci recourent assez aisément les éléments axiologiques mentionnés dans cette section : audace, persévérance, confiance en soi, curiosité, créativité, rigueur intellectuelle. D'autre part, ils identifient des principes et des valeurs qui doivent être vécus dans une formation d'acteur de changement et qui devraient être inculqués auprès des étudiants : bien commun, justice, équité,

transparence, inclusion, écoresponsabilité, collaboration, engagement, satisfaction personnelle et élévation (plus-être).

Pour conclure cette section sur la dimension axiologique de la contribution des enseignants, nous souhaitons souligner que Jocelyn a soulevé l'importance que nous opérons un changement de paradigme relativement à notre vision du monde, et ce, afin de dépasser une vision anthropocentriste pour tendre vers une vision écocentrée ou cosmocentrée, comme nous l'avons abordé à la section 1.2.

« De voir qu'on fait partie de la nature, d'entrer en alliance avec cette vie-là qui nous entoure, comprendre que nous autres aussi -arrêter de croire que l'Univers a été créé pour l'être humain au service de l'être humain. C'est le délire de nos religions. Ça fait longtemps qu'on sait que la Terre c'est pas le centre de l'Univers. Entrer en alliance avec toute sorte de monde, une diversité de monde. La vie chez l'être humain est diversifiée, elle l'est biologiquement, elle l'est culturellement, on n'a pas la même histoire en arrière de nous autres, de s'ouvrir à ce qui nous est différent et chercher à créer l'alliance. Et si on est capable d'aller vers cette différence-là, on se renforce. Et collectivement créer de vraies bases. » (Jocelyn)

5.4.4. La dimension praxéologique

Comme nous l'avons fait pour la dimension praxéologique de l'apport des étudiants, nous présentons la dimension praxéologique de la contribution des enseignants selon les relations de la situation éducative (SOMA) de Legendre (2005).

En ce qui concerne la relation d'enseignement, soit leur relation avec les étudiants, les enseignants interrogés ont tous expliqué qu'ils cherchent à établir une relation de mutualité dans laquelle ils deviennent coapprenants avec les étudiants. Plusieurs d'entre eux ont soulevé le délicat équilibre qui doit être établi entre une posture de mutualité et leur rôle d'éducateur qui doit apporter aussi des contenus et corriger les conceptions, parfois erronées, des étudiants. En ce sens, les enseignants semblent en accord avec Freire lorsque ce dernier explique la différence entre l'autorité et l'autoritarisme.

« À travers la relation d'égal à égal, il y a le plus d'apprentissages possible. Moi j'y gagne tellement, mes idées ont évolué avec l'apport des étudiants. Il y a des nuances qu'ils ont apportées. Il faut que je les ajoute sur comment je pense. Les étudiants c'est comme le contexte. Des fois ils ont mis du vent, du feu, de l'eau, ça a *shaké*. Mes idées sont devenues plus résilientes. » (Simon)

« On est des maîtres. Pas des égaux. Pour moi l'autorité, ça ne m'intéresse pas. J'essaie toujours de créer une relation avec mes étudiants qui est basée sur le respect. Si tu veux être respecté comme maître, tu dois respecter ceux à qui tu t'adresses. Ne pas les rabaisser s'ils n'ont pas compris. Là où c'est plus complexe, on reçoit des éléments qui n'ont aucun sens. C'est difficile aujourd'hui de pouvoir critiquer les étudiants. » (Pierre)

« De la coconstruction, il s'en passe tout le temps. Le défi c'est de vérifier la validité de la coconstruction qui s'est effectuée. Être capable d'écouter le discours, les prises de parole des gens. Là, il faut que le prof soit très attentif à ce qu'il se passe, les problèmes, les failles. C'est là que c'est

le plus compliqué. Il arrive un moment que tel morceau n'a pas été bien compris. Tu veux l'expliquer, tu as un temps limite, tu ne peux pas tout répéter le processus, donc là tu es forcément en posture magistrale, la nécessité de la réitération, reformuler, redire, reprendre. » (Daniel)

Dans cette relation horizontale, les enseignants soulignent l'importance de reconnaître le savoir des étudiants, de bien saisir leurs singularités et de valoriser leurs perspectives tout en les amenant à adopter un réflexe auto-critique et en étant ouverts à complexifier leur pensée par l'apport de l'enseignant et de leurs pairs. Cela devient un enjeu incontournable pour assurer leur motivation intrinsèque et leur engagement autonome dans l'apprentissage. Il est donc question, comme Freire le défend, de partir de la situation des étudiants pour amorcer la relation d'enseignement. Il s'agit d'un enseignement endogène et non imposé de manière verticale. « J'essaie de travailler avec les intérêts des étudiants. » (Pierre)

« [...] l'enjeu important, très central, c'est la question de la reconnaissance. Trouver une façon de maintenir la reconnaissance mutuelle là-dedans. Maintenir ton pôle apprenant dans toute sa force, reconnaître la valeur de ce qui a été dit. Mais vous devez aussi les déstabiliser et apporter un point critique ». (Daniel)

« Il faut être complètement présent, à l'écoute pour saisir ce qui se dit, où ils en sont. [...] Là, c'est peut-être le moment opportun de sortir un article scientifique, de sortir un *TedTalk*, sortir quelque chose que là ils vont dire hey! -là ils vont être super captifs à ce qui s'est passé. » (Francis)

« Ça prend des enseignants qui veulent tracer un chemin qui est compatible avec les étudiants, qui les prend là où ils sont. [...] Les étudiants me l'ont dit souvent : à toutes les fois qu'on disait quelque chose, tu ne disais jamais non. Tu trouvais, dans ce qu'on disait, ce qui avait vraiment de la valeur et du sens. C'est comme si tu nous aidais à raffiner nos idées. » (Simon)

« J'essaie d'organiser chacune de mes séances -le premier point j'essaie de partir d'eux. Après ça, je présente du contenu. J'essaie tout le temps d'avoir cette démarche-là. C'est nouveau, ça aide vraiment. Ça aide à intéresser les étudiants. Ça aide à s'engager dans la réflexion. » (Lucie)

Les enseignants soulignent également que cette relation de mutualité ne peut pas être basée uniquement sur la livraison de contenus. C'est-à-dire qu'il ne s'agit pas de dire aux étudiants ce qu'ils doivent penser et ce qu'ils doivent faire exactement, mais plutôt les amener à se poser de bonnes questions. Ainsi, ils doivent également admettre ne pas connaître toutes les réponses et être capables d'exprimer leurs propres doutes et leurs incertitudes ainsi que leur propre capacité à se poser des questions. Cette vision de l'éducation est associée à sa racine étymologique *educere*, qui veut dire « conduire hors de ». Cette vision est bien différente de son autre racine étymologique qui est *educare*, qui réfère plutôt à l'acte de nourrir, d'instruire.

« Une pédagogie collaborative, tout ce qui est horizontal. Les étudiants ont beaucoup besoin, bien plus de questionnements que de réponses. De toute manière, les profs les ont pas les réponses. Moi, j'ai beau avoir un discours véhément, je le sais pas, on la contrôle pas cette société-là. » (Jocelyn)

« Jusqu'à quel point il faut que je maîtrise, jusqu'à quel point il faut que je sois sûr? À l'inverse, jusqu'à quel point il faut que je montre de la flexibilité, de l'ouverture, dire aux étudiants que je ne le sais pas, que c'est une bonne question? » (Simon)

« Faire réveiller un sens et non pas leur dire les quinze sens qui ont du sens. » (Francis)

Plusieurs des enseignants interrogés se sont attardés sur un enjeu qu'ils considèrent comme important pour un enseignement qui puisse permettre de former des acteurs de changement, soit celui de l'objectivité et de la neutralité de l'enseignant. Ils dénoncent cette posture d'expert qui consiste à se positionner en surplomb et à envisager les savoirs comme étant des entités neutres. Pour eux, les enseignants doivent être davantage des intellectuels que des experts et cela exige qu'ils reconnaissent que l'éducation est toujours politique et que les savoirs sont toujours construits et situés dans un contexte. En ce sens, ils doivent enseigner de manière incarnée et authentique et ils doivent pouvoir prendre position pour des valeurs et des principes de société, sans pour autant les imposer à leurs étudiants.

« L'intellectuel, c'est quelqu'un qui est engagé, qui n'est pas objectif. Tandis que, on dirait qu'à l'université, le scientifique, c'est quelqu'un qui cherche à dire la vérité, des choses en se plaçant en transcendance. Je regarde toute la société et c'est le meilleur système. Moi, j'amène pas les étudiants là. Je dis : mettez-vous en alliance avec certaines populations. Prend position et à partir de cette position-là, regarde la société, mets-toi dans la peau d'un Noir à Montréal et rencontre les flics, analyse le système, là tu vas comprendre quelque chose plutôt que partir comme si tu étais le bon Dieu, ou la Raison ou l'expert qui est neutre. T'es pas neutre! Tu es un militant du statuquo quand tu te prends pour un neutre. » (Jocelyn)

Par ailleurs, les enseignants reconnaissent qu'ils représentent eux-mêmes des modèles pour leurs étudiants et qu'en ce sens ils doivent chercher à être congruents, authentiques et inspirants. Ils doivent montrer l'exemple en incarnant eux-mêmes les attributs d'un acteur de changement.

« S'ils (les enseignants) ne sont pas 100%, eux, des êtres humains, mais qu'ils essaient de faire que les autres vont l'apprendre. Le changement qu'on veut leur enseigner à apporter, est-ce qu'ils l'ont vécu eux? Vont-ils parler d'expérience? Vont-ils être capables de parler émotionnellement de ce que c'est ce changement-là ou vont-ils juste professer des choses : hey il faudrait que vous changiez! Ça ne marchera pas. L'enseignement, ça a toujours été quelque chose d'humain. Quand il faut enseigner quelque chose d'aussi profond qu'acteur de changement. C'est sûr que, inévitablement, ça prend des gens qui le sont eux-mêmes. » (Simon)

Concernant la relation d'apprentissage, plusieurs enseignants mentionnent la centralité de l'approche réflexive et autoréflexive dans une formation d'acteurs de changement. Cette réflexion est favorisée par une dialectique entre subjectivité, objectivité et intersubjectivité. Concrètement, il s'agit de mettre en œuvre une réflexion nourrie par des aller-retour entre des lectures individuelles, l'apport de contenus, des réflexions écrites et des dialogues avec leurs pairs. Quelques enseignants mentionnent l'utilisation d'un journal de bord comme étant un outil intéressant pour favoriser l'autoréflexivité des étudiants. D'autre part, le débat et les jeux de rôles apparaissent comme des outils efficaces pour favoriser la réflexivité à travers le jeu de l'intersubjectivité.

« Ils lisent un texte, je les fais discuter ensemble, là, la pensée chemine. Après ça quand ils lisent des articles, je leur demande une rétroaction écrite et là, ça chemine d'une autre façon et moi je reprends avec mes contenus. » (Lucie)

« Va-et-vient entre écoute, structuration d'espace et prise de parole. Une interaction entre les communications de type plus scientifique et leur propre prise de parole. » (Daniel)

« Fournir un milieu stimulant intellectuellement. [...] Des conférences, des débats. Tu te sens dans un monde réel, tu te sens comme un citoyen qui est pris dans une histoire. [...]. Que l'université devienne un espace stimulant pour l'engagement, les connaissances, les débats. » (Jocelyn)

Les enseignants insistent grandement sur l'importance de l'autonomie dans le processus d'apprentissage. Les étudiants doivent apprendre à apprendre et pour cela, ils doivent s'engager dans des méthodes d'apprentissage actives et interactives. Ils doivent devenir acteurs de leur propre processus d'apprentissage. Ils ne doivent pas être passifs, simplement appelés à assimiler la matière. Ils doivent participer activement à la compréhension de savoirs, à son analyse, à sa remise en question critique, à sa reconstruction et éventuellement, à sa diffusion de manière orale ou écrite. Le travail en équipe et la classe inversée sont présentés comme des stratégies intéressantes pour favoriser cet apprentissage actif. Les enseignants remarquent que les travaux d'équipe et les projets sont beaucoup plus pertinents que les examens pour favoriser cette autonomie d'apprentissage.

D'autre part, plusieurs enseignants mentionnent l'importance de favoriser le contact des étudiants avec la réalité extérieure à celle de l'université. Il s'agit de permettre aux étudiants d'apprendre hors des murs de l'école, en allant dans la communauté, en sortant de leur zone de confort. Il devient, selon eux, alors plus facile de mettre en œuvre une pédagogie expérientielle qui tient compte de la dimension affective des étudiants. Pour plusieurs enseignants, l'approche par service à la communauté est importante pour favoriser les savoir-être et savoir-vivre ensemble.

« La classe 4 murs, des bureaux des chaises, impossible que ce soit *conducting to your learning, to your context, to who you are*. » (Francis)

« On a fait pendant 5 ans la Guignolée de l'Estrie. On parle d'engagement citoyen ou d'acteur de changement. On présentait Moisson Estrie et on remettait en question théoriquement les inégalités sociales. J'obligeais les étudiants à s'impliquer à faire une certaine contribution à cette activité de guignolée et ça permettait aux étudiants à faire leur propre levée de fonds. » (Pierre)

« Ils ont fait un *photovoice* pour photographier la communauté dans laquelle ils allaient aller pour être sensibilisés à qui ils allaient avoir à faire, puis comment on se comporte dans un organisme communautaire, comment on établit un dialogue interculturel. » (Mireille)

Pour ce qui est de la relation didactique, les enseignants se rejoignent sur l'importance d'aborder le savoir avec une approche par problématisation, et ce, avant d'utiliser une approche par résolution de problème. C'est-à-dire qu'il faut d'abord amener les étudiants à analyser une situation ou un phénomène selon plusieurs perspectives (dont une perspective historique : « La complexité des problèmes, l'historicité des problèmes, l'interdisciplinarité et le déploiement dans le temps. Il y a des niveaux de réflexion qui s'étalent dans le temps. » (Daniel)), identifier les failles, les problèmes ou les injustices et ensuite proposer une résolution de problème. Cela nécessite que les savoirs soient approchés de manière multidisciplinaire et

transdisciplinaire. De plus, les enseignants précisent qu'ils doivent éveiller chez les étudiants un sens critique leur permettant de reconnaître le construit social qui sous-tend les savoirs et de pouvoir les déconstruire de manière critique. « Pour moi c'est très très important cette partie-là. La partie qui concerne ce qui est enraciné dans quelque chose. » (Luc) L'approche systémique est présentée par certains comme une approche pertinente pour favoriser le développement de la conscience critique et de la pensée complexe. Par ailleurs, les savoirs ne peuvent être approchés sans un éclairage sur les valeurs qui les sous-tendent. Enfin, une pluralité de paradigmes relatifs à certains savoirs doit être présentée aux étudiants afin que ces derniers puissent s'ouvrir à différentes visions du monde et comprendre également que les savoirs sont porteurs de pouvoirs. « Il n'y a pas une façon de voir le monde. Il y a d'autres paradigmes. L'ouverture à goûter à différents paradigmes est importante. » (Luc)

« La clinique juridique entrepreneuriale : résolution de problème. On n'est pas dans des débats de société. Il est là le problème, il est là le défi. On peut-tu [*sic*] former des juristes qui vont s'asseoir avec d'autres disciplines sur le campus et parler de justice sociale et non pas c'est quoi ton litige, le Code civil, il y a tel article. Attends, attends, pas obligé d'aller là. » (Francis)

« Les faire discuter des questions puissantes, difficiles, émotionnelles entre eux. Il faut qu'ils sentent la tension que même dans un groupe homogène, ils ont des points de vue différents. Et que, même s'ils ont le goût d'être d'accord, ils vont devoir apprendre ne pas être d'accord et développer la capacité de créer ensemble dans un contexte où on n'a pas les mêmes perceptions de valeurs. [...] Une version paysage plutôt qu'une version chemin. Faire des liens entre les concepts, les théories, les modèles pour comprendre et construire du savoir sur une question sociétale. » (Simon)

« Apprendre à formuler et à articuler de bonnes questions. Moi je crois beaucoup à l'interrogation. [...] Pour moi, c'est de susciter un questionnement, après les gens vont être capables de trouver des réponses et ce n'est pas au chercheur d'inventer ces réponses-là. Il y a de la littérature, il y a des outils, mais ce qu'il faut mettre en place, mettre en mouvement c'est un questionnement. » (Daniel)

Certains enseignants ont également souligné que les savoirs transformatoires (de Soi et du monde) doivent être intégrés de manière longitudinale à l'ensemble d'un programme de formation. Ces savoirs demandent du temps pour se déposer, se mettre en forme et se révéler à l'étudiant. Or, il devient incohérent de chercher à les développer dans un cours et un espace-temps limité.

« Il faut que ces activités d'apprentissage soient- pas quelque chose de ponctuel, en silo. Il faut que ce soit tout au long du parcours, qu'il y ait une progression des apprentissages, avec des jalons. [...] Inclure à des activités qui existent déjà, enrichir plutôt que de rajouter. » (Mireille)

6. PROPOSITION DE REPÈRES POUR FORMER DES ACTEURS DE CHANGEMENT EN MILIEU UNIVERSITAIRE DANS LE CONTEXTE D'UNE TRANSITION ÉCOSOCIÉTALE

Cette section constitue l'extrait principal de l'essai. Il s'agit d'une proposition éducative modélisée qui s'adresse à tous ceux qui se sentent interpellés par une éducation juste et inclusive, engagée et subversive, et qui, bien que lucide et critique, se fonde sur l'espoir en un monde meilleur. Elle s'adresse à tous ceux qui fondent leur acte éducatif sur un « amour radical » (Freire, 1974).

Cette proposition procède d'une synthèse réflexive et critique entre les apports du volet théorique et empirique. Nous tenons à préciser que nous avons suivi un processus rigoureux d'anasynthèse tout en prenant le soin et le temps de laisser les diverses contributions se déposer dans notre esprit, afin de faire surgir toute la richesse et les nuances qui les contiennent. Ainsi, nous croyons avoir réussi à saisir avec finesse les diverses significations portées à notre connaissance et avoir réussi à les transposer dans une proposition éducative étoffée et cohérente.

Nous invitons le lecteur à considérer nos propositions avec un esprit critique et comme un modèle évolutif qui doit s'adapter en tout temps et en tout lieu au contexte qui le caractérise, et ce, en considérant toutes ses dimensions (sociales, environnementales, politiques, culturelles, etc.) et en portant sans cesse une attention inquiète aux relations de pouvoir qui marquent les situations éducatives. Nous nous inscrivons en cela dans la perspective des pédagogies critiques (Kincheloe, 2004).

Pour formuler notre proposition de repères, nous présentons d'abord une synthèse des apports issus du volet théorique. Ensuite, nous présentons une synthèse des apports issus du volet empirique : d'abord une synthèse des apports des étudiants, puis une synthèse des apports des enseignants. Enfin, par la réalisation d'une synthèse globale, nous terminons ce chapitre par une discussion qui permet de clarifier les repères théoriques et pratiques d'une formation d'acteurs de changement en milieu universitaire dans un contexte de transition écosociétale.

6.1. Synthèse des apports issus du volet théorique

Dans ce chapitre, nous effectuons à une synthèse des apports issus de chacun des champs mis à contribution dans le volet théorique. Le tableau 6.1 met en évidence les éléments constitutifs des dimensions formelle, axiologique, praxéologique et explicative d'une formation d'acteurs de changement en milieu universitaire dans le contexte d'une transition écosociétale.

Tableau 6.1 Synthèse des apports théoriques pour une formation d'acteurs de changements en milieu universitaire dans le contexte d'une transition écosociétale.

Éduquer au changement dans la perspective d'une transition écosociétale	Dimension formelle	Aspects explicatifs
Apports de l'ERE	L'ERE concerne le développement intégral des personnes dans toutes leurs dimensions. Il ne s'agit pas d'une éducation thématique. L'ERE concerne l'harmonisation du réseau de relations entre les humains et entre les humains et l'environnement (le reste de la Nature). L'ERE des adultes concerne un processus actif de co-apprentissage tout au long de la vie, à propos, dans, par et à travers l'environnement. Les relations à l'environnement des humains sont améliorées à travers le développement d'une conscience et d'un agir critique, individuel et collectif.	L'environnement est écosystémique. Il contient à la fois les dimensions biophysiques et culturelles qui sont en interrelations. L'être humain et son milieu de vie font partie intégrante de l'environnement et sont en interaction constante. L'environnement se réfère à Oïkos, notre maison de vie partagée. Il nous forme et nous trans-forme en même temps que nous le transformons.
Apports de l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie	L'éducation à la citoyenneté et à la démocratie concerne le développement d'une conscience critique à l'égard des injustices sociales et environnementales, et ce, par l'analyse des causes profondes et systémiques à l'origine des maux de société. L'insertion active des citoyens (individus et collectivités) dans la société pour la rendre plus juste se fait à travers un processus émancipatoire. Cette éducation est concernée par la capacité des individus et des groupes sociaux à mettre à distance critique ses désirs (versus ses besoins) pour entrer en dialogue avec le monde.	La démocratie est envisagée comme un idéal dont la poursuite se renouvelle sans cesse et qui est relatif à la participation équitable de tous. La démocratie est engagée envers la diminution des injustices et des inégalités de toutes sortes. La société regroupe, de manière holistique, les éléments naturels biophysiques et l'ensemble des manifestations de la culture des humains.
Apports de l'éducation conscientisante et émancipatrice	À l'opposé d'une éducation bancaire, l'éducation émancipatrice et conscientisante prend part d'un processus de co-construction des savoirs entre l'éducateur et les apprenants. Le monde (les réalités sociétales et environnementales) est au centre de la situation d'apprentissage. C'est « dans », « par » et « à travers » ces réalités que les co-apprenants se rencontrent et s'engagent pour s'expliquer le monde de manière critique et que leur parole dialogique constitue une praxis dans laquelle action et réflexion ne sont plus qu'un seul et même processus dialectique qui contribue à l'émancipation et à la transformation individuelle et sociale. L'éducation transforme les personnes et transforme le monde.	
Apports de l'innovation sociale	L'innovation sociale concerne la création et la mise en œuvre « durable » de nouveaux arrangements sociaux en réponse à des besoins non satisfaits ou à des injustices. Ces nouveaux arrangements sont portés par des acteurs qui se posent en rupture critique avec les structures sociétales dominantes. Les formes que peut prendre l'innovation sociale sont multiples (entreprise sociale, modèle de gouvernance, discours de résistance, etc.) et elles peuvent être réalisées à plusieurs échelles de la société.	Par « durable », il est fait référence au caractère non anecdotique ou temporaire de l'innovation. Éventuellement, pour être reconnue comme une innovation sociale, la « nouveauté » devra s'institutionnaliser.

Tableau 6.1 Synthèse des apports théoriques pour une formation d'acteurs de changements en milieu universitaire dans le contexte d'une transition écosociétale (suite).

Éduquer au changement dans la perspective d'une transition écosociétale	Dimension axiologique	Aspects explicatifs
Apports de l'ERE	L'ERE assume résolument son caractère politique. Les objectifs de l'ERE sont en lien avec le développement de connaissances (savoirs écosystémiques), d'attitudes (participation active, engagée et critique, congruence, etc.), de valeurs (compassion, empathie, altruisme, etc.) et de compétences (habiletés de résolution de problèmes environnementaux, écogestion) favorables à l'optimisation du réseau de relations personnes-société-environnement. Le développement de la conscience critique apparaît comme un pilier fondamental pour articuler prise de conscience, engagement lucide, autonome et authentique envers la transformation des réalités non désirables.	
Apports de l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie	L'objectif principal qui est celui du « vivre ensemble » suppose la capacité de se détacher de Soi pour entrer dans un dialogue authentique et une praxis avec l'Autre. Agir en tant que citoyen dans une démocratie exige la capacité de se questionner relativement à la désirabilité de ses désirs, et ce, au regard des besoins du monde. Ce qui est visé concerne à la fois l'autonomie, la responsabilité et la solidarité des sujets acteurs qui doivent prendre une part active dans l'avènement d'un monde plus juste et équitable pour tous..	
Apports de l'éducation conscientisante et émancipatrice	L'éducation doit viser le « plus-être » des personnes, leur humanisation. Ce « plus-être » se construit à travers l'émancipation et la libération. La finalité relative à la libération de tous les peuples se déploie à travers une éducation et une pédagogie critique qui cherchent à développer la conscience critique des personnes et à stimuler leur engagement solidaire envers la justice sociale et environnementale, qui sont indissociables. Il importe que les personnes comprennent les causes profondes qui sont à la racine des maux de société. Pour arriver à s'émanciper et à transformer les réalités injustes, les personnes doivent allier action et réflexion dans un seul et même mouvement (praxis). Par ailleurs, il importe de stimuler les habiletés créatrices afin que les personnes puissent dépasser leur attitude de fatalité et imaginer d'autres possibles.	Nul ne peut émanciper quelqu'un d'autre, mais les personnes peuvent s'émanciper elles-mêmes à travers leurs résistances et leurs luttes communes. La libération et l'émancipation ne peuvent se réaliser si une personne croit s'émanciper en devenant elle-même l'opresseur de quelqu'un d'autre ou en demeurant complice de situations injustes. C'est pourquoi l'éducation conscientisante et émancipatrice concerne l'« amour radical ». Il ne s'agit pas de charité ou d'un amour mièvre.
Apports de l'innovation sociale (IS)	L'IS doit permettre une participation élargie, plus équitable et démocratique des personnes à la résolution des problématiques qui les concernent. La finalité qui est celle de construire un monde caractérisé par une plus grande justice sociale et environnementale (par ailleurs indissociables) doit se déployer sous l'impulsion d'initiatives orientées notamment envers l'édification d'une économie plurielle, voire post-capitaliste. Pour y arriver, l'IS doit chercher à mettre en œuvre des mécanismes institutionnels permettant aux multiples initiatives de constituer une réelle alternative au modèle sociétal dominant. L'IS cherche à favoriser le développement de l'esprit critique (qui consiste à comprendre la racine des problématiques, les causes profondes), le leadership, la créativité, l'engagement social et la solidarité. La visée transformatrice concerne à la fois la transformation des personnes et des réalités sociétales. Au-delà des visées de transformation structurelles, l'IS est aussi tournée vers la création d'un monde plus beau, plus responsif, humain et convivial.	Les deux processus de transformation devant être menés conjointement afin d'assurer une transformation globale qui soit authentique, éthique et émancipatoire.

Tableau 6.1 Synthèse des apports théoriques pour une formation d'acteurs de changements en milieu universitaire dans le contexte d'une transition écosociétale (suite).

Éduquer au changement dans la perspective d'une transition écosociétale	Dimension praxéologique	Aspects explicatifs
<p>Apports de l'ERE</p>	<p>L'ERE mise sur une complémentarité d'approches pédagogiques : expérientielle, holistique, systémique, interdisciplinaire, coopérative, critique, résolutive, créative et artistique. La multiplicité des approches permet de développer plusieurs des dimensions de la personne : cognitive, affective, morale, sociale, spirituelle, etc. Elles sont cohérentes avec la perspective d'une éducation globale. Une diversité de stratégies pédagogiques permet d'atteindre l'ensemble des objectifs. Le modèle de la recherche-action apparaît comme un modèle inspirant et porteur pour l'atteinte des objectifs associé à l'ERE, principalement pour l'apprentissage de la praxis sociale. Les sujets de la situation éducative (éducateur et apprenants) co-construisent activement et de manière critique le savoir dans le creuset de l'environnement. L'apprentissage est actif et interactif et favorise l'expérimentation. Le dialogue et l'expression de points de vue différents sont encouragés. La construction et l'expression des savoirs peuvent non seulement s'actualiser à travers la lecture et l'écriture, mais également à travers les arts. Les rapports entre les sujets et l'agent de la situation éducative sont basés sur la réciprocité et la mutualité. Le curriculum est négocié entre les acteurs de la situation éducative.</p>	<p>La négociation du curriculum ne signifie pas qu'il s'agit d'une pédagogie autodirigée. L'éducateur assume ses responsabilités pour la planification des activités pédagogiques et ces dernières sont cohérentes avec les objectifs fixés en amont. Soulignons toutefois que les objectifs sont en lien avec les besoins des apprenants et qu'ils tiennent compte du contexte social et culturel dans lequel le programme s'insère. De plus, le contenu du programme tient compte des savoirs écologiques que les apprenants détiennent déjà. Ainsi le programme prévoit l'acquisition de certains savoirs et compétences, mais il se construit à partir des savoirs et des besoins des apprenants. Pour cela, l'éducateur doit chercher à connaître les représentations et les conceptions de départ des apprenants.</p> <p>Les arts ne sont pas seulement mobilisés en vue d'explorer la subjectivité des apprenants, mais permettent également d'objectiver la réalité et ainsi d'approfondir la réflexion critique.</p>

Tableau 6.1 Synthèse des apports théoriques pour une formation d'acteurs de changements en milieu universitaire dans le contexte d'une transition écosociétale (suite).

Éduquer au changement dans la perspective d'une transition écosociétale	Dimension praxéologique	Aspects explicatifs
<p>Apports de l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie</p>	<p>Le groupe de discussion constitue sans doute la méthode pédagogique privilégiée par l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie. Il doit permettre l'apprentissage du dialogue authentique, éthique, respectueux de l'autre et tendu vers la compréhension mutuelle. Il doit être animé afin d'approfondir les réflexions de manière critique et favoriser la confrontation de points de vue différents. Les participants au groupe de discussion doivent être encouragés à s'engager dans la discussion, et ce, par une écoute et une parole active et responsable. D'autre part, l'apprentissage de la vie démocratique peut s'effectuer à travers la discussion grâce à la mise au jour des relations de pouvoir et des inégalités inhérentes au groupe de discussion lui-même et l'engagement conjoint de tous à faire échec à ces dynamiques injustes. L'éducateur n'est pas un simple facilitateur, il doit prendre une part active dans la discussion, mais il doit savoir doser ses interventions. La discussion doit permettre le développement d'une pensée complexe et critique (dépasser la <i>doxa</i>). C'est pourquoi dans le groupe de discussion l'approche de <i>Problem-posing</i> (problématisation) est préférée à celle de <i>Problem-solving</i> (orientée en priorité sur les solutions). L'atelier de <i>brainstorm</i> permet quant à lui de développer la créativité et l'imaginaire et de favoriser l'émergence de solutions. Le plaidoyer permet quant à lui de développer les capacités communicationnelles et d'articuler de manière cohérente et convaincante un argumentaire logique, structuré, crédible, pertinent et cohérent avec les intentions profondes de l'apprenant. De manière générale, toutes les activités doivent permettre le développement d'une pensée systémique et favoriser l'analyse des causes profondes, à la racine des problématiques socioenvironnementales.</p>	<p>L'éducateur doit savoir prendre position relativement à un enjeu ou une problématique socioenvironnementale (et ainsi ne pas prétendre à une fausse neutralité et une fausse objectivité), mais il ne doit pas pour autant imposer sa vision sous peine d'empêcher les apprenants de développer la leur et ainsi s'émanciper vis-à-vis des discours dominants.</p> <p>La pensée systémique doit permettre de situer et de resituer les savoirs dans la sphère du politique. Ainsi, toute activité éducative (notamment les services à la communauté), pour permettre d'atteindre les buts et les objectifs de l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie, doit permettre à l'apprenant d'enchâsser les enjeux locaux dans des perspectives plus globales.</p>

Tableau 6.1 Synthèse des apports théoriques pour une formation d'acteurs de changements en milieu universitaire dans le contexte d'une transition écosociétale (suite).

Éduquer au changement dans la perspective d'une transition écosociétale	Dimension praxéologique	Aspects explicatifs
<p>Apports de l'éducation conscientisante et émancipatrice</p>	<p>Le processus pédagogique critique démarre avec la recherche des thèmes générateurs des apprenants. À partir de leur univers thématique (ce qui les habite au quotidien, ce qui les interpelle, les inquiète, etc.), l'éducateur construit le programme éducatif. C'est par l'intermédiaire de l'expérimentation et de l'analyse des réalités (qui sont au centre de la situation éducative) que les savoirs se co-construisent. L'ensemble du processus éducatif s'appuie sur la dialectique entre subjectivité et objectivité. Ainsi, la parole qui émerge est critique et dialogique. Cette parole est celle d'une personne transformée (qui se libère et s'émancipe) et elle constitue une parole engagée envers la transformation du monde. La réflexion s'effectue à travers l'action et l'action est guidée (voire impulsée) par la réflexion ; c'est la <i>praxis</i>.</p> <p>La réflexion critique doit soulever les injustices sociales et environnementales et s'engager envers la dénonciation, la résistance, le re-questionnement, la re-création et la ré-affirmation d'un monde plus juste et équitable pour les êtres humains et pour le reste de la Nature. La recherche d'alternatives doit être encouragée.</p> <p>L'éducateur est co-apprenant et les apprenants sont co-éducateur. L'éducateur demeure toutefois dans une relation asymétrique avec les apprenants : son autorité est démocratique et bienveillante et ne doit pas être confondue avec un laisser-faire ni avec l'autoritarisme.</p>	<p>Paulo Freire (1974, p. 81-95) explique que ces thèmes générateurs sont des thèmes historiques, car ils sont le reflet des préoccupations contemporaines et ils révèlent les « situations limites » telles que perçues par les personnes. Ce qui doit intéresser l'éducateur engagé envers la conscientisation et l'émancipation c'est de permettre aux personnes de prendre conscience qu'au-delà de ces situations il existe d'autres possibles. Il doit donc leur permettre de dépasser ces situations-limites (qui conduisent à la fatalité) et de poser des « actes-limites ». Ce sont ces actes qui transforment le monde et contribuent à la libération et à l'humanisation de la société.</p>
<p>Apports de l'innovation sociale</p>	<p>L'éducateur doit incarner une attitude d'espoir en un monde meilleur et de confiance envers les apprenants qui sont vus comme des sujets historiques créateurs et re-créateurs des réalités sociétales. L'imagination et la créativité sont mobilisées conjointement avec les valeurs et l'analyse critique afin de proposer d'autres possibles. L'éducateur doit savoir équilibrer et partager cette vision optimiste avec une approche critique des réalités. Pour cela, il doit amener les apprenants à défier les réalités, à les questionner, à comprendre les obstacles et les leviers du changement. Les approches éducatives privilégiées sont les approches systémique, critique, expérientielle, coopérative et résolutive. D'autres approches peuvent également être mises à contribution. Ce sont les approches affective, spirituelle, éthique, morale, psychocognitive et holistique. Ces approches diversifiées ont pour objectif de tendre vers une éducation globale en permettant de développer toutes les dimensions des personnes afin de permettre à la fois une transformation personnelle et sociale. Les approches interdisciplinaire et transdisciplinaire sont inhérentes à l'ensemble de la démarche éducative. Le modèle éducatif préconisé est celui de la recherche-action qui permet l'apprentissage de la <i>praxis</i> sociale. Les stratégies pédagogiques privilégiées sont celles du débat, de l'analyse de discours, de la résolution de problème, des travaux de groupe, du plaidoyer, de l'analyse des valeurs, du scénario du futur.</p>	

6.2. Synthèse des apports du volet empirique

Dans cette section, nous présentons les synthèses des apports issus du volet empirique : d'abord, une synthèse des apports des étudiants, puis une synthèse des apports des enseignants. Nous terminons en dressant quelques constats relativement aux convergences et aux divergences exprimées par les deux groupes de participants.

6.2.1. Synthèse des apports issus des entretiens avec les étudiants

Dans cette section, nous présentons une synthèse globale des apports des étudiants et récents diplômés en fonction des dimensions formelle, axiologique et praxéologique d'une formation d'acteurs de changement en milieu universitaire dans le contexte d'une transition écosociétale. Pour produire une synthèse signifiante, nous avons effectué un effort de dialectisation afin de mettre en exergue les apports qui paraissent convergents et complémentaires entre eux. Le tableau 6.2 résume les apports des étudiants.

Tableau 6.2 Synthèse des apports issus des entretiens avec les étudiants

Éduquer au changement dans la perspective d'une transition écosociétale	Apports des étudiants
Dimension formelle	Le changement, qui est l'inverse du statu quo, est caractérisé par une dimension scalaire et temporelle. Un acteur de changement est une personne congruente, réflexive et critique animée par une volonté de changer les choses et qui sait influencer et mobiliser des ressources pour attirer l'attention sur une problématique et agir pour sa résolution ou l'amélioration des conditions actuelles. Le changement est orienté vers une amélioration des conditions sociales et environnementales.
Dimension axiologique	Une formation d'acteur de changement doit mettre l'accent sur le développement de savoir-être (attitudes) et de savoir-faire (habiletés) relatifs au développement du sens de l'agentivité des étudiants. La finalité doit être orientée envers la transformation des réalités sociétales, mais les buts et les objectifs de la formation ne doivent pas être conditionnés par les résultats de la mise en action. Ce n'est pas l'impact qui doit être mesuré, mais les attitudes et les habiletés. Les attitudes principales à favoriser sont : la conscience critique, la perspicacité, la persévérance, la rigueur, la détermination, l'autonomie, le sens de l'initiative et de la responsabilité, l'audace, la congruence et la réflexion éthique (savoir enchâsser ses actions dans un système de valeurs clarifié). Au niveau des habiletés, il s'agit principalement de développer des savoirs de stratégie, notamment en sachant comment reconnaître, prendre en compte et dépasser les rapports de pouvoir pour réussir à influencer les bonnes personnes dans les bonnes circonstances.

Tableau 6.2 Synthèse des apports issus des entretiens avec les étudiants (suite).

Éduquer au changement dans la perspective d'une transition écosociétale	Apports des étudiants
Dimension praxéologique	<p>La relation d'enseignement doit être caractérisée par un rapport non hiérarchique dans lequel l'enseignant et les étudiants sont tous coapprenants au sein d'une communauté d'apprentissage. Les étudiants sont des personnes à part entière, actives et engagées alors que les enseignants sont des personnes congruentes qui constituent des modèles inspirants pour les étudiants. La relation d'apprentissage doit favoriser une pédagogie active, interactive et expérientielle. Ce sont les réalités sociétales qui doivent être au centre de la situation d'apprentissage. Ainsi, les disciplines et les divers savoirs d'expérience sont mobilisés ensemble afin de construire des savoirs à propos de la réalité qui est posée comme objet de savoirs. Pour favoriser cet apprentissage actif, expérientiel et transdisciplinaire, l'école doit s'ouvrir sur son milieu et des activités éducatives doivent être vécues hors des murs de l'école. D'autre part, les savoirs ne doivent pas être construits uniquement à travers la dimension cognitive des étudiants, mais soit également faire appel aux autres dimensions de leur être au monde : affective, sensible, somatique. La relation didactique doit quant à elle mettre davantage l'accent sur une approche critique des savoirs transmis et construits. Une attitude de résistance épistémologique doit être mobilisée par les enseignants et les étudiants qui se posent non pas en tant qu'expert d'un domaine très précis, mais en tant qu'intellectuel compétent et réflexif. Pour cela, il y a lieu de revoir les modalités d'évaluation, le nombre de livrables exigés et la centralité des compétences transversales (<i>soft skills</i>). Notamment, une moins grande place devrait être accordée à une approche de résolution de problèmes afin de mettre davantage l'accent sur une approche de problématisation des réalités complexes. Enfin les savoirs devraient pouvoir être exprimés et réinvestis à travers une diversité de formes et de canaux alternatifs à la dissertation écrite de type académique, notamment par l'expression à caractère artistique.</p>

6.2.2. Synthèse des apports issus des entretiens avec les enseignants

Dans cette section, nous présentons les apports des enseignants relativement aux dimensions formelle, axiologique et praxéologique d'une formation d'acteurs de changement en milieu universitaire dans le contexte d'une transition écosociétale. Comme nous l'avons fait pour la contribution des étudiants, nous avons mis en œuvre un processus dialectique permettant de mettre en exergue les positions convergentes et complémentaires. Le tableau 6.3 synthétise les apports des enseignants.

Tableau 6.3 Synthèse des apports issus des entretiens avec les enseignants

Éduquer au changement dans la perspective d'une transition écosociétale	Apports des enseignants
Dimension formelle	<p>Un acteur de changement est une personne qui a développé une conscience critique sociale, qui est animée par une volonté d'agir pour transformer les réalités sociétales (incluant la dimension environnementale qui lui est inhérente) non désirables et qui recherche, à travers son émancipation et son alliance avec l'Autre, à tendre vers un plus-être. Le changement n'est pas linéaire et ne doit pas être dirigé par un petit groupe de leaders. Le changement doit être émergent et provenir de la base. Les acteurs de changement s'inscrivent dans un système qui intègre des acteurs de non-changement.</p>
Dimension axiologique	<p>Une formation d'acteur de changement doit viser le développement de la conscience critique sociale (ce qui inclut, mais ne s'y limite pas, la pensée critique de type cognitive) et la capacité de s'autocritiquer. D'autre part, il importe de développer la capacité des étudiants à dépasser l'opinion pour réussir à présenter des idées structurées, bien étayées et dument argumentées. De plus, les étudiants doivent apprendre à dialoguer avec l'Autre (autres disciplines et autres types de savoirs) pour arriver à coconstruire leur savoir. Aussi, il est nécessaire de développer la capacité réflexive et autoréflexive des étudiants, et ce, de concert avec le développement de leur volonté d'agir, de s'engager en cohérence avec leurs valeurs profondes, avec ce qui fait du sens pour eux. Ainsi, il devient également nécessaire de les amener à clarifier leur système de valeurs et à mieux prendre conscience de leur intentionnalité. Par ailleurs, la formation doit permettre aux étudiants d'apprendre à se situer dans l'espace et dans le temps, à prendre conscience qu'ils sont des êtres historiques et qu'ils sont des êtres dans la cité. D'autre part, il importe de favoriser l'autonomie de l'apprentissage afin que le passage à l'université puisse permettre à l'étudiant de devenir apprenant tout au long de la vie. Enfin, l'accent doit être mis sur le développement des capacités créatrices. Les étudiants doivent être amenés à imaginer d'autres possibles. La compréhension des rapports de pouvoir et la confiance en soi doivent concourir au développement de l'agentivité personnelle et collective. Les qualités et les attitudes attendues sont : audace, persévérance, confiance en soi, curiosité, créativité, rigueur intellectuelle. Les principes à mettre de l'avant sont : bien commun, justice, équité, transparence, inclusion, écoresponsabilité, collaboration, engagement, satisfaction personnelle et élévation (plus-être). Finalement, l'éducation doit permettre un changement de vision du monde passant d'une vision anthropocentrée à une vision écocentrée ou cosmocentrée.</p>

Tableau 6.3 Synthèse des apports issus des entretiens avec les enseignants (suite).

Éduquer au changement dans la perspective d'une transition écosociétale	Apports des enseignants
Dimension praxéologique	<p>La relation d'enseignement doit être horizontale, basée sur la mutualité et favoriser le coapprentissage. L'éducateur n'est pas un simple facilitateur, il est responsable d'enrichir la compréhension et les représentations des étudiants, de corriger les conceptions erronées, d'insuffler une curiosité intellectuelle, d'encourager l'autonomie et la volonté à s'insérer dans le monde de manière critique. Les enseignants doivent être intéressés à connaître leurs étudiants et à reconnaître leurs savoirs d'expérience afin de convoquer leurs représentations et conceptions initiales au centre de la situation d'apprentissage. L'enseignant doit se détacher d'une posture en surplomb qui est celle d'expert détenteur de savoirs neutres et objectifs pour se positionner en tant que coapprenant intellectuel habité par des valeurs, des principes et des questionnements. En tant que modèles pour leurs étudiants, les enseignants doivent être incarnés et congruents. La relation d'apprentissage doit être basée sur une approche réflexive et autoréflexive qui favorise les aller-retour entre objectivité et subjectivité et intersubjectivité. Parmi les stratégies proposées, il est question de discussions de groupe, de réflexions écrites, de la tenue d'un journal de bord, le débat et les jeux de rôles. D'autre part, l'autonomie de l'apprentissage doit être favorisée par l'utilisation de méthodes d'apprentissage actives et interactives. À cet égard, les travaux d'équipe et les projets doivent être privilégiés par rapport aux examens. L'autonomie d'apprentissage doit également être développée par la réalisation de projets dans la communauté. En ce qui concerne la relation didactique, il apparaît essentiel de faire précéder une approche par problématisation avant une approche par résolution de problème. Les situations à analyser doivent être éclairées par une multiplicité de cadres d'analyse et de perspectives afin de construire des savoirs complexes. L'approche systémique constitue une stratégie pertinente et doit être accompagnée par une compréhension des paradigmes (visions du monde, croyances et valeurs) qui les sous-tendent. Enfin, une formation d'acteurs de changement doit être intégrée de manière longitudinale et non pas être parachutée de manière ponctuelle et détachée du reste du programme.</p>

6.2.3. Convergences et divergences entre les divers apports empiriques

Nous pouvons aisément remarquer que les perceptions des étudiants et celles des enseignants se rejoignent sur de nombreux points.

Pour les deux groupes de personnes interrogées, l'on observe certaines hésitations en lien avec le terme « acteur de changement ». Ce qui confirme notre postulat de départ à savoir qu'un resserrement de la notion était nécessaire. Pour certains, le problème avec cette expression réside principalement dans le fait que le changement peut être perçu différemment pour les uns et pour les autres. De surcroit, la nature et l'orientation du changement souhaité peuvent être radicalement différents d'une personne à une autre. Pour d'autres, c'est l'étiquette identitaire qui vient avec l'expression « former des acteurs de changement » qui pose problème. En effet, ils font remarquer que cette orientation éducative, malgré ses bonnes intentions, conçoit l'étudiant comme une personne à transformer en vue d'un profil de sortie correspondant à une

certaine vision que l'on se fait d'un professionnel compétent. Nous reviendrons sur ces observations que nous souhaitons perspicaces au prochain chapitre afin d'en tenir compte dans notre proposition de repères théoriques et pratiques.

De manière convergente, l'acteur de changement est perçu comme une personne ayant développé une conscience critique sociale, qui est animée par des valeurs clarifiées et un désir de s'engager individuellement et collectivement pour transformer les réalités sociétales non désirables (enjeux socioécologiques). Il semble que les étudiants insistent davantage que les enseignants sur les moyens d'agir concrètement pour déstabiliser le statu quo.

En ce qui concerne la dimension axiologique, les deux groupes mettent de l'avant l'importance de développer la conscience critique, la réflexivité, l'autoréflexivité et de favoriser la clarification du système de valeurs. Alors que les étudiants insistent davantage sur les savoirs de stratégie plus pragmatiques (comment transformer concrètement le monde), les enseignants insistent d'abord sur la formation de l'intellect, de la créativité, puis de l'être global, situé. Toutefois, tant pour les étudiants que pour les enseignants, la visée ultime consiste à se transformer de manière harmonieuse et émancipatoire tout en contribuant à la transformation du monde. Les transformations sociétales visent l'amélioration des conditions sociales et environnementales, qui sont pensées de manière étroitement imbriquée. Les deux groupes interrogés semblent envisager le monde selon une perspective systémique, voire holistique pour certains.

En ce qui concerne la dimension praxéologique, les étudiants et les enseignants convergent sur la majorité de leurs propositions : relation mutuelle horizontale, coapprentissage, dialogue, pédagogie expérientielle hors les murs de l'école, apprentissage actif et interactif. Néanmoins, les étudiants soulignent certaines limites associées aux situations d'apprentissage-enseignement telles qu'ils les vivent actuellement et qui n'ont pas été soulevées par les enseignants. Il s'agit d'abord de l'importance de faire plus d'espace à la mobilisation d'approches visant d'autres dimensions de leur être-au monde : affective, somatique et spirituelle. D'autre part, les étudiants ont dénoncé l'excès de livrables attendus et la trop grande importance accordée à l'évaluation des apprentissages. Pour eux, le manque de temps associé à la réalisation de « tâches », éventuellement notées, diminue le temps (et la qualité du temps) accordés à la réflexion en profondeur. Enfin, les étudiants soulignent qu'ils souhaiteraient pouvoir construire, coconstruire et exprimer leurs savoirs à travers des canaux plus variés que les seuls canaux de l'expression écrite et orale. Notamment, certains ont fait référence à la création d'œuvres artistiques engagées et critiques.

6.3. Discussion

Dans cette section, nous commentons nos résultats de manière à : 1) rendre plus explicites les apports convergents et complémentaires entre le volet théorique et empirique et 2) à souligner les paradoxes et les éléments qui apparaissent divergents entre eux.

6.3.1. Dimension formelle

La dimension formelle de chacun des quatre champs étudiés ainsi que la dimension formelle issue du volet empirique présentent de nombreuses convergences et complémentarités qui nous permettent de formuler certaines indications conceptuelles afin d'orienter notre compréhension quant aux paradigmes, vision de la société et vision de l'éducation qu'une formation d'acteurs de changement dans le contexte d'une transition écosociétale véhicule et sous-tend.

Le développement et la mise en œuvre d'une formation d'acteurs de changement dans le contexte d'une transition écosociétale prennent appui sur une épistémologie socioconstructiviste et une approche critique et radicale des réalités sociétales. Les injustices et les oppressions structurelles doivent être mises au jour. Ainsi, le paradigme socioculturel de la dialectique sociale (Bertrand et Valois, 1999) est fortement présent. Toutefois, une telle éducation sous-tend également une vision plus holistique du monde dans laquelle les dimensions environnementales et sociales sont perçues comme étant parties d'une seule et même réalité que l'on ne peut appréhender séparément. Pour comprendre, de manière critique, et agir de façon éclairée et pertinente, il est nécessaire de comprendre en contexte les divers phénomènes, dynamiques, situations et enjeux sociétaux et de se percevoir soi-même comme étant une partie constituante du système et comme intégrant en soi chacun des éléments du système, incluant ses multiples contradictions. Ainsi, le paradigme de la symbiosynergie (Bertrand et Valois, 1999) est également mobilisé.

Nous remarquons toutefois que les enjeux environnementaux, dont les multiples dégradations environnementales et les changements climatiques sont peu ou prou mentionnés de manière explicite dans le discours des deux groupes de participants. Nous pouvons alors nous demander si cela peut s'expliquer par une faible conscience environnementale ou si cela s'explique plutôt par le fait que les participants considèrent que les enjeux environnementaux sont sous-jacents aux enjeux sociétaux dont ils font mention. Pour mieux comprendre, nous pouvons nous référer aux réponses données par les participants à l'avant-dernière question des guides d'entretiens. Cette question s'énonçait comme suit :

- Pour chacun des concepts suivants, pouvez-vous nommer trois mots-clés pouvant servir à les cerner : démocratie, citoyenneté, émancipation, pensée critique, environnement, innovation sociale? Comment relier ces concepts entre eux?

Il est intéressant de remarquer que les participants établissent aisément des liens entre tous les concepts, mais la plupart ne relie pas celui d'environnement avec les autres. Un des participants exprime une idée qui, peut-être, illustre cet impensé chez les participants: « celui qui *fit* le moins c'est l'environnement en même temps c'est peut-être parce qu'il *fit* avec tout le reste... (Simon) ». Ainsi, nous voyons que les participants éprouvent une certaine difficulté à penser les réalités sociales et les réalités environnementales de manière interreliée et holistique. L'essayiste Malcolm Ferdinand (2019) explique cette difficulté conceptuelle et philosophique par la « double fracture de la modernité ». Cette double fracture serait visible à travers des mouvements sociocritiques qui ne se parlent pas : d'un côté, les environmentalistes et de l'autre, les défenseurs des droits et libertés des êtres humains. Ainsi, bien que la crise écologique pose la nécessité d'unir ces combats au sein d'une même lutte, des ruptures et des impensés persistent, ce qui est non seulement contreproductif mais, de plus, contribue à exacerber les causes et les conséquences de cette crise plurielle civilisationnelle.

Former des acteurs de changement dans le contexte d'une transition écosociétale, vue elle-même comme un phénomène dynamique en constante mutation et orientée vers des idéaux indéfiniment perfectibles (comme celui de la démocratie et de la justice socioécologique), implique d'adopter une conception de « l'éducation pour la vie ». L'éducation devient donc un processus permanent de formation qui fait appel à l'autoformation et à la coformation. Les personnes se forment à travers leurs expériences au contact de l'environnement (constitué d'éléments biophysiques, culturels et spirituels) qui est le creuset du développement personnel et de l'agir collectif. Ainsi, l'apprentissage est un processus dialogique qu'entretient la personne avec le monde, réalité holistique. C'est le monde qui est situé au centre de la situation d'apprentissage. C'est par son intermédiaire que les personnes se rencontrent, se connaissent et se reconnaissent et c'est en étant situées dans le monde qu'elles peuvent agir pour en améliorer les conditions. L'interaction des personnes entre elles et avec le monde constitue le moteur d'une formation d'acteurs de changement dans le contexte d'une transition écosociétale. En effet, l'éducation participe d'un double mouvement de développement personnel et de transformation sociétale qui ne saurait être conduit séparément. C'est à travers sa mise en action transformatrice des réalités sociétales que la personne se développe, se transforme elle-même et c'est en s'éduquant, en se développant que la personne peut contribuer à la transformation des réalités sociétales. Le changement est donc marqué par des dynamiques de transformation et d'émancipation collectives et individuelles. Il importe de préciser ici que l'émancipation ne peut être que pronominal (s'émanciper et non se faire émanciper), c'est-à-dire que les personnes s'émancipent elles-mêmes par l'intermédiaire de leurs expériences individuelles et collectives dans le monde. Il ne s'agit donc pas pour l'éducateur d'émanciper les étudiants, mais plutôt de mettre en œuvre des situations d'apprentissage permettant ce processus d'émancipation. Dans cette perspective, l'enseignant doit tendre lui-même vers une plus grande congruence afin de constituer un modèle inspirant pour ses étudiants. On attend de lui qu'il incarne les valeurs et les principes qu'il défend. Une formation d'acteurs de changement dans le contexte d'une transition écosociétale doit donc assumer pleinement son orientation sociopolitique et éthique. En effet, cela suppose que soient débattues certaines questions en

lien avec la désirabilité du monde. Un engagement envers l'amélioration des réalités sociétales est nécessaire. Et pour cela, le développement d'un jugement éthique s'avère important. Ainsi, une formation d'acteurs de changement dans le contexte d'une transition écosociétale se situe à mille lieues d'une formation technocratique autoritaire prétendant transmettre des savoirs neutres et objectifs à des sujets agissant sur des objets. Tout au contraire, une telle formation suppose l'adoption d'une vision holistique du monde et de l'éducation, une approche critique et radicale des réalités sociétales pour la mise au jour des structures de domination et d'oppression, un engagement éthique envers leur dépassement et envers la création d'alternatives relativement aux formes d'organisation, de production et de consommation et aux manières de « se raconter » en tant qu'êtres humains et en tant que sociétés. Il importe de mettre en relief la dimension politique et véritablement émancipatrice d'une telle éducation. En effet, les solutions imaginées, les modes d'organisation élaborés, les expérimentations mises en œuvre doivent constamment être mis en relation avec les enjeux plus globaux auxquels ces derniers tentent de répondre. Il s'agit de toujours inscrire les actions de changement, que celles-ci soient locales, communautaires ou sectorielles, au sein d'un plus vaste mouvement de redéfinition de nos sociétés.

Une formation d'acteurs de changement dans le contexte d'une transition écosociétale est donc une éducation intégrale à propos, par, pour et à travers le changement écosociétal. Ce changement étant compris comme un changement profond, radical et holistique des modes de pensée et d'action des êtres humains. Ce changement concerne l'harmonisation des relations entre les êtres humains et la société, comprise comme une réalité globale qui intègre en son sein des réalités socioculturelles et des réalités environnementales ; ces réalités n'étant pas dissociables les unes des autres.

Les apports du volet empirique font apparaître certains malaises chez les acteurs interrogés relativement à la mobilisation du terme « acteur de changement » lorsqu'il est présenté comme un objectif de formation. En effet, autant du côté des enseignants que du côté des étudiants, certaines personnes ont mentionné que ce terme comporte certains risques de réification de l'identité. C'est-à-dire que si ce terme est mobilisé de manière à construire un « profil de sortie » (Belisle, 2011, p.220) des diplômés répondant à certaines caractéristiques identitaires, alors il y a éloignement de la vision même d'une éducation pour la liberté et l'émancipation. Ce risque de glissement de sens peut être mieux compris à la lecture de la définition de la notion de professionnalisation dans le cadre de l'éducation supérieure. Belisle (2011, p.249) indique que la professionnalisation réfère à la « transformation d'un individu en professionnel ». Nous devons donc être très prudents avec l'utilisation de ce terme afin d'éviter une chosification de l'identité professionnelle des étudiants. Aussi, en lien avec la problématique de départ, nous remarquons que l'utilisation de ce terme dans le milieu de l'éducation formelle comporte un risque de récupération (ou de cooptation) par les idéologies dominantes. En effet, une recherche sur Internet permet de rapidement reconnaître que les référentiels de compétences mobilisés dans le milieu de l'éducation supérieure sont, pour la très vaste majorité, issus des demandes formulées par les acteurs du marché du travail, notamment par les divers

ordres professionnels. Or, nous pouvons nous demander si les formations professionnelles offertes par les programmes universitaires (qu'ils se disent ou non d'« acteurs de changement ») sont véritablement engagées envers la transformation des structures sociétales. Notre inquiétude rejoint l'analyse effectuée par Gruenewald (2004) lorsqu'il remarque que l'institutionnalisation des formations en environnement dans le milieu de l'éducation formelle conduit à une cooptation de ses visées au profit des idéologies éducatives dominantes. Ce à quoi nous désirons mettre en garde véritablement les directions de programmes universitaires, c'est le risque de se laisser séduire par le terme « acteur de changement » ainsi que par tout le courant qui lui est associé actuellement dans le monde de l'éducation et donc risquer de perdre de vue que la visée principale doit être d'accompagner les étudiants dans leur émancipation, le développement de leur singularité identitaire et la mise en oeuvre d'une praxis sociale engagée envers la transformation des réalités sociétales non désirables. Un jugement critique est donc de mise.

6.3.2. Dimension axiologique

Les apports du volet théorique et du volet empirique font apparaître certaines finalités de l'éducation qui sont appuyées par des principes et des valeurs que nous adoptons et que nous reformulons dans le cadre du pré-modèle que nous proposons. Tout d'abord, nous affirmons qu'une formation d'acteurs de changement dans le contexte d'une transition écosociétale doit être résolument tournée et engagée envers la transformation des réalités écosociétales qui sont jugées injustes et à la source de dynamiques d'exclusion, d'inégalité, d'aliénation et de domination des humains et des non-humains. Par ses pratiques quotidiennes, elle doit favoriser une réflexion critique accompagnée d'un engagement réel à transformer les réalités non désirables, et ce, tant dans ses dimensions environnementale et sociale, les deux étant comprises comme inextricablement liées. Elle cherche constamment à assurer une compréhension critique du monde, par la recherche des causes structurelles et des schèmes paradigmatiques à l'origine de la reproduction des structures oppressives et aliénantes. Dans le même temps, elle s'efforce d'imaginer, de proposer, d'élaborer et de mettre en oeuvre des solutions alternatives, et ce, dans tous les domaines de la vie en société et à toutes les échelles. Pour y arriver, elle met de l'avant de nombreux principes et valeurs : la liberté, l'émancipation, l'autonomie, l'écoresponsabilité, l'équité, le respect, l'inclusion, la solidarité, l'engagement, la participation, la transparence, la convivialité, etc. Ce sont des principes et des valeurs portés par ce que Freire (1974) appelle l'« amour radical ». La pluralité et l'altérité sont perçues comme la condition *sine qua non* de sa propre existence personnelle. C'est par sa rencontre avec l'Autre, que le Soi peut émerger et devenir acteur. C'est-à-dire que les personnes qui s'engagent en tant qu'acteurs de changement ne doivent pas chercher à atteindre leurs buts en tentant de « combattre » ce qui est différent chez l'Autre, mais plutôt en cherchant à coconstruire, à évoluer avec l'Autre. Ce qui ne signifie pas qu'il faille éviter la controverse, tout au contraire. C'est plutôt la polémique (qu'elle soit directe ou indirecte) et la fausse neutralité qui doivent être évacuées des salles de cours. Cela exige de faire reposer l'éducation sur une éthique de la vérité et de l'altérité. L'action transformatrice est collective et l'émancipation est individuelle et collective.

Le constat que nous avons fait, dans le cadre du volet empirique, relativement aux difficultés éprouvées par les participants de problématiser les enjeux sociaux et environnementaux en tant qu'entités étroitement imbriquées, nous permet de réaffirmer l'importance qu'une formation d'acteurs de changement en milieu universitaire dans le contexte d'une transition écosociétale doit accorder au développement d'une pensée critique, systémique et holistique. Partant, cette visée pose également la nécessité de développer les compétences dialogiques des étudiants et des enseignants : un dialogue démocratique des savoirs.

Étant donné les limites imparties à cet essai, il serait « imprudent » de prescrire des buts et des objectifs (ou des compétences) qui sont spécifiques à une formation d'acteurs de changement. En effet, il appert que pour ce faire il serait nécessaire de poursuivre la recherche en convoquant un plus grand nombre d'auteurs et de travaux et en étendant la recherche empirique à un plus grand nombre de participants. Nous croyons toutefois que les synthèses présentées dans cet essai peuvent, dès à présent, servir d'inspiration pour élaborer des pratiques de formation d'acteurs de changement en milieu universitaire. Notamment, nous pourrions souhaiter inscrire à un programme de formation une compétence globale relativement à la capacité des personnes d'imaginer et de collaborer au développement et à l'expérimentation de modes de consommation ou de production basés sur des principes de justice socioécologique. De telles expérimentations pourraient, en retour, faire l'objet d'études approfondies afin d'alimenter le développement de modèles éducatifs plus complets.

6.3.3. La dimension praxéologique

La dimension praxéologique de notre pré-modèle précise comment devraient être envisagées préférablement les rôles des enseignants et des étudiants, de même que leurs interrelations au sein de la situation éducative.

Tout d'abord, nous soutenons que la relation entre l'enseignant et les étudiants doit être basée sur un principe d'autorité mutuelle, sur la coopération et la réciprocité. Dans une telle relation, les étudiants sont perçus comme des sujets libres et autonomes. Ils sont considérés comme des partenaires dans la coconstruction de sens et de savoirs issus des réalités étudiées. Le curriculum fait ainsi l'objet d'une négociation entre tous les acteurs de la situation éducative (étudiants et enseignant) et doit émerger de la réalité telle que vécue et perçue par les étudiants. Il ne s'agit aucunement de promouvoir une pédagogie libre, dans laquelle nul, soutien, direction ou apport d'expérience ne sont apportés par l'enseignant. Il s'agit plutôt de percevoir le rôle de l'enseignant comme celui d'un chercheur interprétatif critique qui se montre intéressé à connaître et à comprendre les représentations, les présupposés et les conceptions des étudiants relativement aux dimensions du réel étudié. C'est à partir de la compréhension critique des savoirs des étudiants que l'enseignant peut mieux déterminer quels savoirs académiques et expérientiels il peut apporter afin de les aider à élargir leur compréhension du monde. Ainsi, le curriculum est adapté et issu du contexte particulier de la situation éducative. Dans un tel programme éducatif, les savoirs sont constamment

questionnés, mis en contexte et renouvelés. Ils ne sont pas présentés comme étant neutres et objectifs. Les étudiants doivent être encouragés à questionner et à critiquer les savoirs apportés par l'enseignant et véhiculés dans la sphère publique ainsi qu'à les confronter et les mettre en lien avec les savoirs qu'ils détiennent déjà. L'enseignant se montre honnête et transparent face aux étudiants en acceptant de partager avec eux sa vision du monde et ses multiples questionnements. Ses propres incertitudes ne sont pas considérées comme une faiblesse, mais plutôt comme une attitude saine et critique à l'égard du monde. De même, les étudiants doivent être encouragés à soulever des questionnements et à problématiser des enjeux. L'enseignant n'est pas un simple facilitateur, il engage son expérience et sa responsabilité à l'égard des étudiants et du monde. Il apporte des savoirs et son expérience de même qu'il établit le programme en fonction d'objectifs dument formalisés, explicités et adaptés au contexte.

L'enseignant favorise un apprentissage actif et interactif dans lequel les savoirs sont perçus comme des constructions sociales en constant renouvellement et non pas comme des réalités inexorables. La réalité n'est pas comprise comme étant une fatalité, mais bel et bien comme le résultat des pensées et des actions que les sociétés exercent sur le monde. Mentionnons enfin que pour éviter une posture autoritaire, tout en ne se déchargeant pas de ses responsabilités d'éducateur, l'enseignant doit savoir doser ses interventions. C'est-à-dire qu'il doit susciter la curiosité intellectuelle des étudiants de manière à faire émerger leurs questionnements critiques et autocritiques. Ainsi, l'enseignant peut apporter des clarifications, corriger des conceptions erronées, enrichir les représentations initiales des étudiants, etc. Il s'agit d'assurer la prise de conscience par les étudiants de leurs représentations, conceptions, présupposés ainsi que de leurs valeurs, puis de favoriser la mise en dialogue de ces éléments au sein du groupe. Les réalités sociétales, au cœur du processus d'apprentissage, sont donc le média par lequel les acteurs de la situation éducative peuvent coconstruire du sens et des savoirs.

De la même manière que nous l'avons fait valoir en ce qui concerne la dimension axiologique, il nous apparaît également « imprudent » de prescrire des approches et des stratégies spécifiques pour mettre en œuvre des formations d'acteurs de changement en milieu universitaire dans le contexte d'une transition écosociétale. Encore une fois, pour ce faire, il serait nécessaire d'approfondir nos recherches tant sur le plan théorique qu'empirique. Toutefois, les précisions relatives aux situations d'enseignement-apprentissage à privilégier, telles que nous les explicitons dans notre pré-modèle, ainsi que les approches et stratégies présentées dans les synthèses, peuvent constituer des repères inspirants pour guider l'expérimentation de telles formations.

CONCLUSION

Au départ de cette recherche, nous avons remarqué la fréquente utilisation du terme acteur de changement dans le discours accompagnant la promotion de programmes éducatifs (tant dans le milieu formel que dans le milieu non formel) et nous avons constaté que ce terme polysémique et séduisant, dans l'air du temps, ne repose pas sur un patrimoine d'idées, de concepts et de théories qui soit cohérent, explicite et inspirant. Une recherche sur Internet a permis de constater qu'une grande part des formations dites d'« acteurs de changement » base leurs actions et leurs principes sur les lignes directrices de l'organisme Ashoka, organisme issu du milieu de l'entrepreneuriat social et qui promeut une réorientation progressiste du monde de l'entrepreneuriat. L'influence grandissante de cette organisation, dans le monde de l'éducation formelle, se fait remarquer à travers la volonté affichée de plusieurs universités d'obtenir une certification AshokaU. Cette certification leur permettant de suggérer officiellement qu'ils forment des acteurs de changement. Or, l'étroitesse idéologique du champ des préoccupations et des solutions avancées par Ashoka nous permet de douter fortement de leur pertinence et de leur capacité à répondre à l'ampleur, à la complexité et à l'incertitude qui caractérisent les multiples enjeux socioécologiques soulevés par la crise plurielle à laquelle sont confrontées nos sociétés. Face aux lacunes et aux insuffisances évidentes du modèle proposé par cet organisme et en l'absence d'autres repères formalisés pour former des acteurs de changement dans le milieu universitaire, nous avons décidé de nous pencher sur la question de manière rigoureuse et engagée.

Cette recherche avait pour objectif général de proposer des repères théoriques et pratiques pour penser et mettre en œuvre des formations d'acteurs de changement dans le milieu de l'éducation supérieure, dans le contexte d'une transition écosociétale.

Pour mener à bien notre recherche, nous avons élaboré une méthodologie rigoureuse et cohérente composée d'un volet théorique et d'un volet empirique. Les deux volets interreliés se sont nourris mutuellement par un processus d'anasynthèse. La démarche inductive a permis de faire surgir les éléments centraux à une formation d'acteurs de changement dans le contexte d'une transition écosociétale. Dans le volet théorique, nous avons croisé les champs de l'éducation relative à l'environnement, de l'éducation conscientisante et émancipatrice, de l'éducation à la démocratie et à la citoyenneté et le champ de l'innovation sociale. C'est à travers l'exploration des champs notionnels des termes principaux de notre objet d'étude que ces quatre champs d'étude et de pratique sont apparus comme contributifs. Dans le volet empirique, nous avons réalisé des entretiens semi-dirigés avec six étudiants, deux diplômés et huit enseignants de l'Université de Sherbrooke. Les personnes rencontrées étaient issues de disciplines et de domaines variés. Ce choix était fondé sur notre volonté de proposer des repères éducatifs adaptés à l'ensemble des programmes universitaires.

Afin d'assurer la rigueur et l'aspect éthique de notre démarche de recherche, nous avons adopté des critères de validité pour le volet théorique de même que pour le volet empirique. Au terme de la recherche,

nous pouvons affirmer que le volet théorique respecte les critères précisés par Gohier (2004; 1998, 2008). Effectivement, les résultats apportent un éclairage fécond à la problématique de départ, notamment en décortiquant plus largement les multiples enjeux qui la concerne. Par ailleurs, les résultats permettent de dégager de nouvelles significations pour le champ de l'éducation dans le contexte contemporain d'une transition écosociétale. Nous croyons donc être en mesure d'affirmer que notre recherche comporte une valeur euristique. D'autre part, les énoncés contenus dans les résultats sont cohérents entre eux et avec les paradigmes sociaux, éducationnels et environnementaux qui les sous-tendent. De plus, les énoncés sont pertinents au regard des pratiques éducatives concrètes dans le milieu de l'éducation supérieure. Le processus rigoureux d'anasynthèse, qui mobilise une approche dialectique tout au long de la recherche et le très grand nombre d'ouvrages variés de qualité qui ont été consultés contribuent respectivement à l'atteinte des critères d'irréductibilité et de complétude. Enfin, malgré la vaste étendue des thèmes et des enjeux qui concernent l'objet de la recherche, nous sommes arrivés à en assurer la limitation sans pour autant en réduire maladroitement la portée. En effet, les énoncés apparaissent évolutifs et adaptables à plusieurs contextes éducatifs, sociaux et environnementaux. La validité du volet empirique a aussi été permise grâce à un processus de triangulation des données avec d'une part, le volet théorique, par l'entremise de nombreuses boucles de rétroaction, et d'autre part, par un retour réflexif et critique des participants. Effectivement, à l'issue d'une première analyse du volet empirique, nous avons soumis nos résultats aux seize participants de la recherche qui avaient alors l'occasion d'infirmer ou de confirmer nos interprétations. Toutefois, aucun participant n'a émis de commentaires tendant à réfuter nos analyses. Le caractère éthique du volet empirique a également été assuré par plusieurs mesures, dont la lecture et la signature d'un formulaire d'information et de consentement, l'utilisation de pseudonymes pour assurer l'anonymat des participants, l'adoption d'une certaine ouverture et flexibilité dans le cadre des entretiens afin de permettre aux participants de porter un regard critique, réflexif et autoréflexif sur leur expérience étudiante ou enseignante, en lien avec leur histoire de vie. Finalement, soulignons qu'une rencontre de tous les participants de la recherche sera organisée à la suite de la publication de celle-ci. Ces derniers pourront ainsi échanger leurs divers points de vue et peut-être choisir de mettre en œuvre certaines actions pour transformer et améliorer les réalités éducatives concrètes de leur milieu partagé.

Au terme de notre analyse, nous avons été en mesure de proposer des repères théoriques et pratiques sous la forme d'un prototype qui devra ensuite être expérimenté dans des situations éducatives réelles, être alimenté par des boucles de rétroaction et enfin, pouvoir être présenté comme un modèle éducatif. Adoptant le modèle d'une théorie éducative proposé par Maccia (1966) et repris par Legendre (2005), nous avons présenté nos résultats selon les dimensions formelle, axiologique et praxéologique. La dimension explicative a été apportée de manière transversale aux trois premières dimensions.

En résumé, un acteur de changement est envisagé comme une personne dotée d'une conscience critique sociale, réflexive, autoréflexive, engagée envers la transformation des réalités sociétales non désirables, animée par un désir de congruence et portée par des valeurs de justice sociale et environnementale. Le

changement ne concerne pas de simples modifications ou ajustements à la marge, mais de réelles transformations en profondeur de nos systèmes culturels, économiques, politiques et sociaux, de même que des paradigmes à la base du fonctionnement de nos sociétés. L'environnement y est perçu de manière holistique comme notre maison de vie partagée, elle-même marquée par des relations de pouvoir entre les humains et entre les humains et les non-humains. Cette maison inclut l'ensemble des êtres vivants et non vivants. Les problématiques sociales et les problématiques environnementales sont comprises comme étant éminemment complexes et inextricablement liées.

L'éthique sous-jacente à cette vision du monde commande un changement de paradigme anthropocentré pour un paradigme écocentré ou cosmocentré. La vision de l'éducation qui accompagne une formation d'acteur de changement est une vision qui comprend l'éducation comme étant une force pouvant contribuer aux changements de société : l'université doit être un lieu de réflexion « dans » et « sur » les réalités écosociétales, un lieu de transformation du monde. L'éducation devient alors individuellement et collectivement émancipatoire et transformatrice. Dans cette vision, l'université constitue un milieu de *praxis* sociale. La mission de l'université n'est, dès lors, plus perçue comme étant celle d'« adapter » au mieux les individus à une réalité extérieure sur laquelle nous n'avons aucun pouvoir; une réalité que nous devons non seulement subir, mais à laquelle nous devons, de plus, contribuer en développant des compétences recherchées par le marché du travail. Les étudiants ne sont pas vus comme des objets à modeler selon des « profils de sortie », ces derniers étant calqués sur des modèles imposés par les forces dominantes représentées par des ordres professionnels ou d'autres organisations d'influence comme Ashoka. Ils sont plutôt considérés comme des sujets autonomes et situés, capables de réflexion critique et capables d'imaginer et de mettre en œuvre de nouvelles formes d'organisations sociales qui respectent des valeurs et des principes socioécologiques.

Une telle éducation permet de restaurer de manière harmonieuse les relations des êtres humains entre eux et avec l'ensemble du monde vivant et non-vivant. Les milieux de vie, les milieux naturels et les êtres vivants (humains et non-humains) qui y habitent sont considérés et traités avec respect et amour dans leur diversité et leurs différences. La justice socioécologique est défendue et fait l'objet d'une lutte grâce à l'adoption d'un jugement éthique et de la compréhension critique des systèmes et des structures qui composent nos sociétés. Des savoirs plus pragmatiques et stratégiques permettent aux personnes et aux groupes sociaux d'améliorer leur agentivité personnelle et collective. Ces savoirs ont pour objectifs d'organiser leurs moyens de résistance et de lutte en même temps qu'ils leur permettent de préfigurer de nouveaux modes d'organisation sociale et de réaliser des expérimentations relatives à de nouvelles manières de vivre, de travailler, de produire, de consommer, de se raconter, ensemble.

Enfin, une telle éducation suppose que les enseignants soient, pour leurs étudiants et pour leurs pairs, des modèles inspirants, authentiques et congruents. Ces enseignants doivent d'abord reconnaître que toute

forme d'éducation, tout acte éducatif est politique. Ils doivent apprendre à clarifier leurs propres schèmes de pensée et les paradigmes scientifiques et culturels qui fondent leur enseignement. Ces enseignements pourront alors être insérés de manière transparente dans les perspectives qui leur sont sous-jacentes. Des perspectives complémentaires et alternatives devront, par ailleurs, être portées à la connaissance des étudiants afin de les aider à dépasser leurs situations-limites (Freire, 1974) et ainsi ouvrir le champ des possibles. D'autre part, les enseignants, intéressés à connaître leurs étudiants en tant que personnes, à reconnaître leurs savoirs d'expérience et leurs présupposés sont, dès lors, en mesure d'ancrer les apprentissages dans la réalité étudiée, cherchant sans cesse à combler le fossé qui existe, en apparence, entre la théorie et la pratique. Pour ce faire, l'enseignant doit s'assurer de situer les savoirs qu'il s'engage à coconstruire avec les étudiants dans la réalité concrète. Par ailleurs, il doit faire appel à plusieurs dimensions de l'apprentissage : affective, cognitive, morale, spirituelle. Les savoirs ne sont plus des entités isolées, compartimentées et désincarnées. L'attitude de recherche constante, d'investigation des réalités s'effectue à travers une diversité de méthodes pédagogiques. L'enseignant doit convoquer la subjectivité et l'intersubjectivité des étudiants, comprenant que l'objectivité seule n'est pas suffisante pour la construction d'un savoir transformatoire, « trans-formatore » de soi et du monde.

Cet essai comporte certaines limites qu'il convient de préciser. La vaste étendue conceptuelle de notre objet d'étude nous a obligé à effectuer des choix pour limiter la circonscription du corpus théorique à étudier. Par ces choix nous avons dû renoncer à l'étude de plusieurs auteurs et de plusieurs champs théoriques pertinents tels que l'écologie sociale et les théories écoféministes. Des recherches ultérieures pourront continuer d'enrichir cette première réflexion théorique. D'autre part, le volet empirique s'est penché sur les expériences et les perspectives de seize participants (culturellement homogènes), tous issus du même établissement d'enseignement supérieur. Cette fois encore, nous croyons que des études subséquentes pourront permettre d'affiner les analyses effectuées dans cet essai grâce à la réalisation d'entretiens avec une plus grande diversité culturelle d'acteurs.

Notre recherche aura permis d'amorcer une réflexion critique quant aux finalités et aux pratiques de l'éducation supérieure dans le contexte d'une transition écosociétale. Plus spécifiquement, notre contribution aura cherché à proposer un angle de réflexion qui vise à dépasser le morcèlement constaté dans le champ des « éducations à ». En effet, depuis plusieurs années, le foisonnement grandissant des éducations thématiques orientées vers l'amélioration des réalités environnementales et des réalités sociales, en même temps que l'institutionnalisation de ces champs éducatifs et leur formalisation en disciplines dans le milieu de l'éducation formelle, a malheureusement pu contribuer, paradoxalement, à un effritement de leurs visées et à une certaine cooptation de leurs intentions premières par les discours éducatifs dominants (Gruenewald, 2004). Pour notre part, nous envisageons les défis de l'éducation contemporaine dans une vision holistique des réalités environnementales et sociales et nous cherchons à susciter une réflexion éducative qui concerne l'éducation supérieure dans sa globalité. La gravité, l'urgence,

l'ampleur, l'incertitude et la complexité des défis auxquels les sociétés doivent déjà faire face aujourd'hui et auxquelles elles seront confrontées de manière de plus en plus aigüe nous obligent à nous pencher collectivement sur le rôle de l'éducation supérieure, et ce, tous domaines confondus. Nous ne proposons pas une formation spécifique pour acteurs de changement ni des ateliers à la pièce à intégrer de manière ponctuelle au sein de formations universitaires traditionnelles. Notre appel à la réflexion et à l'action se situe à un niveau plus global. Nous souhaitons interpeler l'ensemble des acteurs du milieu de l'éducation supérieure pour les amener à redéfinir leur vision de l'éducation, leurs visées et leurs pratiques. Former des acteurs de changements critiques et engagés envers la transformation des réalités sociétales non désirables, capables d'imaginer et de mettre en oeuvre des solutions éthiques et créatives pour bâtir des sociétés justes, équitables et résilientes, vivant en harmonie avec tous les êtres vivants dans des milieux naturels et de vie dont la qualité est préservée et améliorée, exige plusieurs changements de paradigmes. En tant qu'enseignants, directeurs de programmes, conseillers pédagogiques et étudiants, nous pouvons tous ensemble constituer une communauté d'apprentissage engagée à relever ces multiples défis.

Afin de contribuer à ceux-ci, des recherches devraient poursuivre le travail amorcé dans cet essai afin de mieux poser les fondements d'une pédagogie de la transition écosociétale. Pour cela, nous croyons qu'il faudrait arriver à mieux comprendre les savoirs qui sont créés et mobilisés au sein de collectifs de citoyens et de professionnels engagés dans des initiatives de transition écosociétale. En effet, il devient urgent de mieux arrimer la recherche en éducation avec la recherche citoyenne, qui se construit dans l'action. C'est par le dialogue des savoirs disciplinaires, citoyens, ancestraux et vernaculaires issus de cultures diversifiées que nous pourrions enfin arriver à une meilleure compréhension de la complexité de notre monde. Nous croyons qu'avec une telle approche, nous pourrions arriver à combler le fossé qui s'est creusé entre la théorie et la pratique de même qu'entre l'objectivité et la subjectivité, et ce, tout au long des décennies qui ont marqué l'époque moderne et le développement des sciences.

En terminant, nous souhaiterions rappeler que les réalités complexes dans lesquelles nous évoluons ne sont ni naturelles ni immuables : elles sont le résultat historique d'éléments culturels. L'éducation a pour mission fondamentale de nous aider à mieux comprendre le monde qui nous entoure et à agir sur lui pour le créer, le re-crée dans des mouvements interconnectés de transformation personnelle et sociale. Confiance, foi, humilité, liberté, criticité, émancipation, dialogue, espérance active, résistance, lutte, imagination et créativité sont des mots de Freire (1974) qui doivent guider notre *praxis* éducative et sociale dans le contexte d'une transition écosociétale.

RÉFÉRENCES

- Abraham, Y.-M. (2016). Sortir de l'Entreprise-monde. *Possibles*, 40(2), 102-116.
http://redtac.org/possibles/files/2016/11/Vol40no2_Sortir-de-lEntreprise-monde_Abraham.pdf
- Agundez-Rodriguez, A. (2016). Éducation relative à la consommation au primaire selon l'approche de philosophie pour enfants. *Éducation relative à l'environnement*, 13(2).
- Akoun, A. et Ansart, P. (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Le Robert-Seuil.
- Albert, M. (2003). *Après le capitalisme. Éléments d'économie participaliste*. Agone.
- Allaire, G. et Daviron, B. (2017). *Transformations agricoles et agroalimentaires : entre écologie et capitalisme*. <https://www.quae-open.com/produit/85/9782759226160/transmutations-agricoles-et-agroalimentaires>
- Anadón, M., et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : les questions de l'heure, Hors Série*(5), 26-37.
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* Routledge.
- AshokaU (s.d). AshokaU. Changemaker campus. <https://ashokau.org/changemakercampus/>
- Association québécoise des organismes de coopération internationale (AQOCI). 2020. Éducation à la citoyenneté mondiale. <https://aqoci.qc.ca/education-a-la-citoyennete-mondiale/>
- Baba, S. (2016). Vers un cadre conceptuel socio-constructionniste pour appréhender l'acceptabilité sociale. *Éthique publique*, 18(1).
- Bacqué, M.-H. et Biewener, C. (2015). *L'empowerment, une pratique émancipatrice?* La Découverte.
- Bailhache, G. (2003). Variations sur la rupture instauratrice. *Revue Projet*. <https://www.revue-projet.com/articles/2003-5-variations-sur-la-rupture-instauratrice/>
- Balleux, A. (2002). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286.
- Bandura, A., & Lecomte, J. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). De Boeck.
- Banks, J. (1991). A curriculum for empowerment, action and change. Dans C. Sleeter (dir.) *Empowerment through multicultural education* (p.125-142). Sunny Press.
- Beck, U. (1998). Le conflit des deux modernités et la question de la disparition des solidarités. *Lien social et Politiques*, (39), 15-25.

- Bélanger, P.R. (2007). L'innovation sociale et ses acteurs : innovations sociales et rapports sociaux. Dans J-L. Klein, (dir.), *L'innovation sociale. Émergence et effets sur la transformation de la société* (p.413-423). Presses de l'Université du Québec.
- Belisle, M. (2011). Perceptions de diplômés universitaires quant aux effets d'un programme professionnalisant et innovant sur leur professionnalisation en contexte de formation initiale. (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec)
<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/960>
- Benford, R. D., Snow, D. A. et Plouchard, N. M. (2012). Processus de cadrage et mouvements sociaux : présentation et bilan. *Politix*, 99(3), 217-255.
- Berr, E. (2009). Le développement soutenable dans une perspective post keynésienne : retour aux sources de l'écodéveloppement. *Economie appliquée*, LXII(3), 221-244.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Éditions nouvelles.
- Blanchon, D., Moreau, S. et Veyret, Y. (2009). Comprendre et construire la justice environnementale. *Annales de géographie*, 1(2), 35-60.
- Biehl, J. (1996). Classique : Entretien avec Murray Bookchin. *Ecorev Revue critique d'écologie politique*.
<http://ecorev.org/spip.php?article622>
- Biesta, G. J.J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2014). *The beautiful risk of education*. Taylor and Francis.
- Biesta, G. (2017, mai). *The beautiful risk of education*. Conférence présentée au Schools of tomorrow kick-off conference, Berlin, Allemagne. <https://www.youtube.com/watch?v=QMqFcVoXnTI>
- Bigelow, W. (2001). Inside the classroom: Social vision and critical pedagogy. Dans J. H. Strouse (dir.), *Exploring socio-cultural themes in education: Readings in social foundations* (2^e ed.), (p. 293–301). Merrill Prentice Hall.
- Bilge, S. et Hill Collins, P. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Bishop, M. et Green, M. (2015). Philanthrocapitalism rising. *Society*, 52(6), 541-548.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism, perspective and method*. Prentice-Hall.
- Bonnici, F. (2020). Becoming a changemaker: Introduction to Social Innovation. *Coursera*.
<https://www.coursera.org/learn/social-innovation#syllabus>
- Bookchin, M. (2011). *Une société à refaire. Vers une écologie de la liberté*. Écosociété.
- Bourbonnais, M. et Parazelli, M. (2018). L'empowerment en travail social et les significations de la solidarité. *Reflets*, 24(2), 38–73.

- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Éditions de Minuit.
- Boutet, M., Samson, G. et Bisaillon, J. M. (2009). La construction d'une citoyenneté environnementale au sein des programmes d'insertion socioprofessionnelle de jeunes en grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 111–132.
- Boutin, D., Sanscartier, R., Brunelle, J.-A., Richardson, M. et Debailleul, G. (2011). *Contribution des systèmes de production biologique à l'agriculture durable : Rapport d'étude*. Développement durable, Environnement et Parcs.
http://www.environnement.gouv.qc.ca/milieu_agri/agricole/rapport-contribution-systeme-prod-bio-agriculture-durable.pdf
- Brown, W. (2004). Néo-libéralisme et fin de la démocratie. *Vacarme*, 29(4), 86-93.
- Brunet, N., Vieira, P. F., Saint-Arnaud, M. et Audet, R. (2017). *L'espoir malgré tout : l'œuvre de Pierre Dansereau et l'avenir des sciences de l'environnement*. Presses de l'Université du Québec.
- Câmara, D. H. (1971). *Le désert est fertile : feuille de route pour les minorités abrahamiques*. (réédition numérique FeniXX). <https://hictirpdf.blogspot.com/2020/10/telecharger-le-desert-est-fertile.html>
- Caré, S. et Châton, G. (2016). Néolibéralisme(s) et démocratie(s). *Revue de philosophie économique*, 17(1), 3-20.
- Carr, P. R. (2011). *Does your vote count? Critical pedagogy and democracy*. Peter Lang
- Carr, W. et Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. Routledge.
- Centre de recherche en éducation relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté. (2020). Éducation. Environnement. Écocitoyenneté. <https://centrere.uqam.ca/>
- Centre national de ressources textuelles et lexicales. (s.d.). Ortolang. Outils et ressources pour un traitement optimisé de la langue. *Centre national de ressources textuelles et lexicales*.
<https://www.cnrtl.fr/etymologie/acteur>
- Chambat, G. (2006). *La pédagogie des opprimés de Paulo Freire*. http://www.sanstransition.org/wp-content/uploads/pedagogie_des_opprimés.pdf
- Champoux, M. (2019). *Les formations d'acteurs de changement : une pratique éducative émergente. Le cas de Changemaker residency* [document inédit]. Faculté des sciences de l'éducation, Programme court en éducation relative à l'environnement, Université du Québec à Montréal.
- Changemaker residency. (2019). Changemaker residency. *Changemaker fellows residency*.
<https://www.changemakerfellows.com/>
- Chateauvert, J., Dufort, P., Durand Folco, J., Morales Hudon, A.; Stambouli, J., Tremblay-Pepin, S. et Wilson, A. (2020). *Manuel pour changer le monde*. École d'innovation sociale Élisabeth Bruyère. LUX éditeur.

- Clancy, S. (2019). Being part of the social change: Reclaiming civic adult education. *Soundings*, (72), 105-116.
- Clover, D. E., Jayme, B. de O., Hall, B. L. et Follen, S. (2013). *The nature of transformation: Environmental adult education*. SensePublishers.
- Cottureau, D. (1999). *Chemins de l'imaginaire. Pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement*. Babio.
- Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES). (2021). Présentation. <https://crises.uqam.ca/a-propos/presentation/>
- Daniel, M.-F. (2015). Le développement d'une pensée critique à l'école. Dans S. Demers, D. Lefrançois et M-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation : perspectives critiques* (p. 459). Multimondes.
- Dehler, G. E., Welsh, M. A., et Lewis, M. W. (2001). Critical Pedagogy in the New Paradigm. *Management Learning*, 32(4), 493–511.
- Delafield, J. et Mukherjee, M. (2016). Organization spotlight. Cultivating changemakers: Social innovation at the heart of education. *Childhood Education*, 92(2), 155-157.
- Demailly, D. et Novel, A.-S. (2014). Économie du partage : enjeux et opportunités pour la transition écologique. *IDDRI SciencesPo.*, (3). <http://www.assemblee-nationale.fr/14/evenements/mardi-avenir/2015-02/iddri-economie-du-partage.pdf>
- de Perthuis, C. (2014). Économie circulaire et transition écologique. *Annales des Mines - Responsabilité et environnement*, 76(4), 23-27
- de Perthuis, C. (2013). La « transition énergétique » : Les ambiguïtés d'une notion à géométrie variable. *Les cahiers de la chaire économique du climat*, (21). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01504615/document>
- de Singly, F. (2005). *L'individualisme est un humanisme*. Éditions de l'Aube.
- Desai, D. (2020). Educating for social change through art: A personal reckoning. *Studies in art education*, 61(1), 10-23.
- Descola, P. (2002). L'anthropologie de la nature. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 57(1), 9-25.
- Devine, P. (2020). *Democracy and economic planning: The political economy of a self-governing society*. https://www.researchgate.net/publication/340148308_Democracy_and_Economic_Planning_The_Political_Economy_of_a_Self-governing_Society#fullTextFileContent
- Dewey, J. (2019). *Democracy and education*. <https://earlhaig.ca/departments/socialscience/downloads/Mr.%20Wittmann/2019-2020%20HZT4U1%20Handouts/HZT4U1%20Extra%20Readings/Dewey,%20Democracy%20and%20Education.pdf>

- Dewey, J. (1963). *Experience and education*.
https://books.google.ca/books?id=JhjPK4FKpCcC&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22John+Dewey%22&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwjL8_bFjvbqAhUMnOAKHatFA94Q6AEwAXoECAQQAg#v=onepage&q&f=false
- Dictionnaire de l'Académie française*. (s. d.). <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9A0463>
- Dictionnaire historique de la langue française*. (1865). Académie française, vol. Tome premier A-Acte, p. 741-742.
<https://books.google.ca/books?id=bHIFAAAaAAJ&pg=PA742&dq=L%27acte+est+un+accomplissement+de+la+puissance.&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjZgvPWjvPpAhXrYN8KHfs3DzIQ6AEIKDA#v=onepage&q=L'acte%20est%20un%20accomplissement%20de%20la%20puissance.&f=false>
- Dictionnaire Larousse*. (s.d.). <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/acteur/885>
- Domon, H. (2018). World citizens: Pathways for the development of eco-citizenship in higher education. *Humanities*, 7(93).
https://www.researchgate.net/publication/327950048_World_Citizens_Pathways_for_the_Development_of_Eco-Citizenship_in_Higher_Education
- Dortier, J.-F. (2004). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Éditions Sciences humaines.
- Drapeau, M. et Letendre, R. (2001). Quelques propositions inspirées de la psychanalyse pour augmenter la rigueur en recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 22, 73-92.
https://www.researchgate.net/publication/239925322_Quelques_propositions_inspirees_de_la_psychanalyse_pour_augmenter_la_rigueur_en_recherche_qualitative
- Durand Folco, J. (2018, 16 mars). *Comment décoloniser l'imaginaire : le micro ouvert de Jonathan Durand Folco* (micro ouvert de Jonathan Durand-Folco) [Émission radiophonique]. <https://ici.radio-canada.ca/premiere/emissions/plus-on-est-de-fous-plus-on-lit/segments/chronique/63755/micro-ouvert-jonathan-durand-folco-surmonter-la-crise-imaginaire>
- Durand-Folco, J. (2019). Les trois trajectoires de l'innovation sociale : entre marchandisation, reconnaissance et émancipation. Dans J.L. Klein, J. Boucher L., A. Camus, C. Champagne et Y. Noiseux (dir.), *Trajectoires d'innovation : des émergences à la reconnaissance*. Presses de l'Université du Québec.
- Echoingreen. (2020). <https://echoinggreen.org/about/>
- Elson, D. (1988). Market socialism or socialization of the market? *New left review*, (172), 3-44.
- Etre, L. (2013, 11 janvier). Pour André Tosel, le social et le sociétal s'imbriquent l'un dans l'autre. *l'Humanité*. <https://www.humanite.fr/pour-andre-tosel-le-social-et-le-societal-simbriquent-lun-dans-lautre>
- Favreau, L., et Lévesque, B. (1996). *Développement économique communautaire : économie sociale et intervention*. Presses de l'Université du Québec.

- Fenton, A. (2014). Two loops activity notes. The art of hosting.
https://artofhosting.ning.com/m/discussion?id=4134568%3ATopic%3A92567&fbclid=IwAR383N6xofNJ6hGVj_Yz4n5No0O_Cbq0S1bt0oNUZCgvZeiY96_I4Y-qc-Q
- Ferdinand, M. (2019). *Une écologie décoloniale*. Seuil.
- Fien, J. (1993). *Environmental education. A pathway to sustainability*. Deakin University Press.
- Fontan, J-M. (2007). Innovation et changement social. Dans Klein, J-L. (dir.) *L'innovation sociale. Émergence et effets sur la transformation de la société* (p.405-412). Presses de l'Université du Québec.
- Foray, P. (2001). Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde. *Le Télémaque*, 19(1), 79-101.
- Fountain, S. (1999). Peace education in UNICEF.
https://inee.org/system/files/resources/UNICEF_Peace_Education_1999_en_0.pdf
- Fourez, G. (1997). Qu'entend par "îlot de rationalité"? et par "îlot interdisciplinaire de rationalité"?
<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA025-10.pdf>
- Foutopoulos, T. (2002). *Vers une démocratie générale. Une démocratie directe, économique, écologique et sociale*. Seuil.
- Freire, P. (1972). Éducation : domestication ou libération? *Perspectives*, 2(2).
<https://www.bibliofreire.org/wp-content/uploads/2019/12/L%E2%80%99%C3%A9ducation-domestication-ou-lib%C3%A9ration.pdf>
- Freire, P. (2010). Pédagogie des opprimés. Condensé. http://www.education-authentique.org/uploads/PDF-DOC/FPO_P%C3%A9dagogie_des_opprim%C3%A9s_Freire.pdf
- Freire, P. (1974). Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution. François Maspero.
- Gariépy, M. (2018). *Concepts et tendances du mouvement des initiatives de transition socio-écologique au Québec : une étude exploratoire* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal, QC, Canada). <https://archipel.uqam.ca/12364/1/M15881.pdf>
- Gauvreau, C. (2020. 21 avril). Écologie et pandémies. *Actualités*.
https://www.actualites.uqam.ca/2020/ecologie-et-pandemies?utm_campaign=UQAMHEBDO&utm_medium=email&utm_source=22AVRIL2020
- Gibson-Graham, J. K. (2006). *A post capitalist politics*. University of Minnesota Press.
- Giroux, H. (2016a, 1er mars). Beyond pedagogies of repression. *Monthly review an independent socialist magazine*. <http://monthlyreview.org/2016/03/01/beyond-pedagogies-of-repression/>.
- Giroux, H. (2019, 2 juillet). Henry Giroux: Those arguing that education should be neutral are really arguing for a version of education in which nobody is accountable. <http://lab.cccb.org/en/henry->

giroux-those-arguing-that-education-should-be-neutral-are-really-arguing-for-a-version-of-education-in-which-nobody-is-accountable/

- Giroux, M. (2016b, 5 octobre). Le postmoderne : une réaction moderne contre le moderne? *Philitt*.
<https://philitt.fr/2016/10/05/le-postmoderne-une-reaction-moderne-contre-le-moderne/>
- Goffin, L. (1998). Pour une recherche en éducation relative à l'environnement centrée sur l'objet partagé. *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, 1, 41-63.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Gohier, C. (1998, 2008). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284.
- Grand'Maison, J. (2006). *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation*. Université du Québec à Chicoutimi.
http://classiques.uqac.ca/contemporains/grandmaison_jacques/pour_une_pedagogie_sociale/pedagogie.html
- Gruenewald, D. (2004). A Foucauldian Analysis of Environmental Education: Toward the Socioecological Challenge of the Earth Charter. *Curriculum inquiry*, 34(1), 71-107.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Beacon Press.
- Hackwood college. (2020). *Hawkwood Centre for future thinking*.
<https://www.hawkwoodcollege.co.uk/about-us/>
- Hamidi, C. (2006). Éléments pour une approche interactionniste de la politisation : Engagement associatif et rapport au politique dans des associations locales issues de l'immigration. *Revue française de science politique*, 56(1), 5-25.
- Historica Canada (2020). L'éducation civique en classe : guide pédagogique élémentaire du défi de la citoyenneté. <http://education.historicacanada.ca/fr-ca/tools/653>
- hooks, b. (2010). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. Routledge.
- Huba, M. E. et Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Allyn and Bacon.
- Hungerford, H.R. et Volk, T. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of environmental education*, 21(3), 8-21.
- Jackson, T., Viveret, P. et Robinson, M. (2010). *Prospérité sans croissance : la transition vers une économie durable*. De Boeck.

- Kelly, D. M. et Brandes, G. M. (2001). Shifting out of « Neutral »: Beginning Teachers' Struggles with Teaching for Social Justice. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 26(4), 437-454.
- Kincheloe, J. (2004). *Critical pedagogy*. Peter Lang Primer.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*.
https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
- Kuhn T.S. (1972). *La Structure des révolutions scientifiques*. Flammarion.
- Labadie, F. (2005). Modernité et engagement des jeunes. Dans V. Becquet, C. et C. de Linares (dir.), *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et constructions identitaires* (p. 55-68). L'Harmattan.
- Laboret, L. (2020, 25 avril). La pandémie, « un révélateur très aigu des inégalités ». *Informations. ICI Alberta*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1697063/pandemie-inegalites-sociales-sociologie-acces-sante-covid-19>.
- Lacroix, G. et Slitine, R. (2016). L'économie sociale et solidaire et ses parties prenantes : une étude du discours. *Diplomaties stratégiques*, (3). <https://journals.openedition.org/fcs/2551>
- Lamoureux, D. (2008). Démocratiser radicalement la démocratie. *Nouvelles pratiques sociales*, 21(1), 121–136.
- Larrère, C. (2009). La justice environnementale. *Multitudes*, 36(1), 156-62.
- Larrère, C. (2013). Les éthiques environnementales et la question du pluralisme. Dans *Étant donné le pluralisme*. G. de Latour S. et M.A. Dilhac (dir). Éditions de la Sorbonne.
- Latouche, S. (2019). *Comment réenchanter le monde : la décroissance et le sacré*. Rivages.
- Latouche, S. (1970). La crise de l'économie politique et ses effets épistémologiques. *L'Homme et la société*, 18(1), 215-40.
- Latouche, S. et Séméniako, B. (2004). *Survivre au développement : de la décolonisation de l'imaginaire économique à la construction d'une société alternative*. Mille et une nuits.
- Latouche, S. (2015). *Renverser nos manières de penser. Métanoïa pour le temps présent*. Mille et une nuits.
- Lavolette, S. (2017). *Le processus de croissance spirituelle de leaders de développement de la conscience et de l'innovation sociale : une théorisation émergeant des propositions de Thérèse d'Avila, de Dürckheim et de Scharmer* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec). <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/10120>

- Lecompte, F. (2020, 6 avril). « Edgar Morin: « Nous devons vivre avec l'incertitude » ». *CNRS Le Journal*. https://lejournal.cnrs.fr/articles/edgar-morin-nous-devons-vivre-avec-lincertitude?utm_term=Autofeed&utm_medium=Social&utm_source=Facebook#Echobox=1586189049
- Leff, E. (2015). La complexité environnementale. *Ecologie & politique*, 51(2), 159-171.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2009). Justice sociale et réforme scolaire au Québec : le cas du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté. *Éthique publique*, 11(1).
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.). Guérin.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Éditions Ville-Marie.
- Legendre, R. (1981). *Une éducation... à éduquer* (2^e éd.). Éditions Ville-Marie.
- Lejeune, C. (2019). Justice sociale et durabilité, la rencontre est-elle possible? Portée politique de l'expérience vécue des injustices écologiques. *VertigO La revue électronique en sciences de l'environnement*, 19(1).
- Leroy, M. et Lauriol, J. (2011), 25 ans de développement durable : de la récupération de la critique environnementale à la consolidation d'une dynamique de normalisation, *Gestion 2000*, 28(2), 127-145.
- Lessard, C. (2015). Préface. Dans S. Demers, D. Lefrançois, M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation : perspectives critiques*. Multimondes
- Live wire media. (2020). Character education and social emotional learning: Curriculum, lesson plans, activities, programs & resources. *Good character.com*. <https://www.goodcharacter.com/>
- Maccia, E. (1966). *Educational theorizing and curriculum change*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED018308.pdf>
- Mahy, I. et Carle, P. (2012). Théorie U. Changement émergent et innovation. Modèles, applications et critique. Presses de l'Université du Québec.
- Marie, A. (2007). Communauté, individualisme, communautarisme : hypothèses anthropologiques sur quelques paradoxes africains. *Sociologie et sociétés*, 39(2), 173-198.
- Marleau, M.-È. (2010). *Les processus de prise de conscience et d'action environnementales : le cas d'un groupe d'enseignants en formation en éducation relative à l'environnement* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal, QC, Canada). <https://archipel.uqam.ca/4234/1/M11997.pdf>
- Martin, C. (2005). François de Singly. 2005. L'individualisme est un humanisme. *Lien social et Politiques*, (53), 155-157.
- Martineau, S. et Simard, D. (2010). *Les groupes de discussion*. Presses de l'Université du Québec.

- Massiah, G. (2014). Pour une démarche convivialiste. Sortir du néolibéralisme. *Revue du MAUSS*, 43(1), 47-61.
- McLaren, P. (1989). *Schooling as a ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures*. Routledge and Kegan Paul.
- Meadows, D. H. et Wright, D. (2008). *Thinking in systems: A primer*.
https://www.academia.edu/40342397/Thinking_In_Systems_A_Primer_by_Donella_H.-Meadows
- Meirieu, P. (2020). L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020. *UNESCO : horizon 2020*.
<https://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>
- Meirieu, P. (2008). *Pédagogie : le devoir de résister*. ESF.
- Merchant, C. (2005). *Radical ecology: The search for a livable world*. Columbia University Press
- Messier, G. et Dumais, C. (2016). L'anasynthèse comme cadre méthodologique pour la recherche théorique : deux exemples d'application en éducation. *Recherches qualitatives*, 35(1), 56-75.
- Mézirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (74), 5-12.
- Miguelez, R. (1997). L'éducation au dialogue : éducation pour la paix. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 101-112.
- Morais, S. (2013). Le chemin de la phénoménologie : une méthode vécue comme une expérience de chercheur. *Recherches qualitatives, Hors-Série*(15), 497-511.
- Morin, E. (1999). *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. SEUIL.
- Morin, É., Therriault, G. et Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir. *Éducation et Socialisation*, 51(51).
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Naoufal, N. (2016). Connexions entre la justice environnementale, l'écologisme populaire et l'écocitoyenneté. *VertigO, La revue électronique en sciences de l'environnement*, 16(1).
<https://journals.openedition.org/vertigo/17053#tocto2n5>
- Nieddu, M. et Vivien, F.-D. (2015). La chimie verte, une fausse rupture? Les trajectoires de la transition écologique. *Revue Française de Socio-Économie, Hors-série*(2), 139-153.
- Ninacs, W. A. (1995). Empowerment et service social : approches et enjeux. *Service social*, 44(1), 69-93.
- Nussbaum, M. (2010). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle?* Climats.

- Nussbaumer, J. et Moolaert, F. (2007). L'innovation sociale au coeur des débats publics et scientifiques. Dans Klein, J.L. (dir.) *L'innovation sociale. Émergence et effets sur la transformation de la société* (p.71-88). Presses de l'Université du Québec.
- Olin Wright, E. (2017). *Utopies réelles*. La Découverte.
- Orellana, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal, QC, Canada). <https://archipel.uqam.ca/7213/>
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2020). Qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté mondiale? Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. <https://fr.unesco.org/themes/ecm/definition#:~:text=L'action%20de%20l'UNESCO,comp%C3%A9tences%20n%C3%A9cessaires%20pour%20promouvoir%20le>
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). <https://www.cairn.info/analyse-qualitative-en-sciences-humaines-et-social--9782200614706.htm>
- Paugam, S. (2010). *Les 100 mots de la sociologie*. Presses universitaires de France.
- Payette, A., et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.
- Père Philippe Dautais. (1998). La métanoïa : premier pas sur le chemin de la guérison. <https://www.pagesorthodoxes.net/metanoia/dautais-metanoia.htm>
- Pereira, I. (2016). *Pédagogie entrepreneuriale et pédagogie syndicaliste : deux cultures en conflit...* <https://pedaradical.hypotheses.org/1076>
- Pereira, I et Tolini, G. (2016). Pédagogies et néolibéralisme. *Les cahiers des pédagogies radicales*. https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/5879/files/2019/01/CPR-dossier1_Pedagogies-et-neoliberalisme.pdf?fbclid=IwAR3rQiS6Tz-ZChlqO3yJrZ4piJe7xZHclmJePTTDXC4iSm4NpVtj8G8Guds
- Pérez-Ibáñez, I. (2018). Dewey's Thought on Education and Social Change. *Journal of Thought*, 52(3 et 4), 19-31.
- Pidgeon, N. (1991). The use of Grounded Theory for conceptual analysis in knowledge elicitation. *International Journal of Man-Machine Studies*, 35(2), 151-173.
- Poirier, J., S. Clapier-Valladon, S. et Raybaut, P. (1983). Les usages du récit de vie et la méthodologie d'enquête par récit de vie (p.129-149). Dans J.S. Poirier, S. Clapier-Valladon et P. Raybaut (dir.) *Les récits de vie. Théorie et pratiques*. Presses universitaires de France.
- Pommier, É. (2012). *Hans Jonas et « Le principe responsabilité »*. Presses universitaires de France.
- Pruneau, D. (2019). La pensée design pour le développement durable. Applications de la démarche en milieu scolaire, académique et communautaire.

https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/guide_pedagogique.la_pensee_design_pour_le_developpement_durable_0.pdf

- Ray, P.H. et Anderson, S. R. (2001). *L'émergence des Créatifs Culturels. Enquête sur les acteurs d'un changement de société*. Yves Michel.
- Raymond, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner? : un tandem en piste!* Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Renaud, G. (2008). Individualisme, individualité et travail social. *Nouvelles pratiques sociales*, 8(2), 139-155.
- Riddell, D. J. et Moore, M.-L. (2015). *Scaling out, scaling up, scaling deep: Advancing systemic social innovation and the learning processes to support it*. https://mccconnellfoundation.ca/wp-content/uploads/2017/08/ScalingOut_Nov27A_AV_BrandedBleed.pdf
- Rist, Gilbert. (1996). *Le développement : histoire d'une croyance occidentale*. Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Rivers, B. A., Armellini, A. et Nie, M. (2015). Embedding social innovation and social impact across the disciplines: Identifying "Changemaker" attributes. https://www.researchgate.net/publication/282203275_Embedding_social_innovation_and_social_impact_across_the_disciplines_Identifying_Changemaker_attributes
- Robottom, I. et Hart, P. (1993). *Research in environmental education. Engaging the debate*. Deakin University Press.
- Rodhain, F. et Llana, C. (2006). Le mythe du développement durable. *Préventique sécurité*, (85), 41-47. https://www.entropia-la-revue.org/IMG/pdf/pre_ventique_RodhainLlana.pdf
- Saint-Arnaud, Y., Mandeville, L. et Bellemare, C. (2002). La praxéologie. *Interactions*, 6(1), 29-48.
- Sauvé, L. (2013). « Au cœur des questions socio-écologiques : des savoirs à construire, des compétences à développer ». *Éducation relative à l'environnement*, 11. <https://www.revue-ere.uqam.ca/PDF/volume11/11-1.pdf>
- Sauvé, L. (2009a). Being Here Together. Dans McKenzie, M., Hart, P., Heesoon, B. et Jickling, B. (dir.), *Fields of green*, (p.325-334). Hampton Press. https://www.academia.edu/3760188/Fields_of_green_Restorying_culture_environment_and_education
- Sauvé, L. (2005). Globalisation, résistance et résilience : défis pour l'éducation relative à l'environnement (p. 67-75). Dans M.P. Joigneault et al. (dir.), *Éducation à l'environnement*. http://www.espace-ressources.uqam.ca/images/contenu/chaire-ERE/pdf/Globalisation_resistance%20etc.pdf
- Sauvé, L. (2011). La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement. Un certain vertige. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, (9). <https://journals.openedition.org/ere/1467>

- Sauvé, L. (1997b). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 169-87.
- Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable. *Chemins de traverse*, (4), 31-47.
- Sauvé, L. (1997a). Pour une éducation relative à l'environnement: éléments de design pédagogique : guide de développement professionnel à l'intention des éducateurs. Montréal, Québec : Guérin. [http://www.espace-ressources.uqam.ca/images/Documents/Recherche/Monographies/L.SAUVE\(1997\).pdf](http://www.espace-ressources.uqam.ca/images/Documents/Recherche/Monographies/L.SAUVE(1997).pdf)
- Sauvé, L. (2009b). Vivre ensemble, sur Terre : enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie*, 37(2), 1.
- Sauvé, L., Asselin, H., Marcoux, C. et Robitaille, J. (2018). *Stratégie québécoise d'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté : défis, vision et pistes d'action*. Montréal, Québec : Les Éditions du Centr' ERE UQAM. Université du Québec à Montréal. <https://www.coalition-education-environnement-ecocitoyennete.org/wp-content/uploads/2019/02/Strategie-Edition-complete.pdf>.
- Sauvêtre, P. (2015). Foucault et le conflit démocratique : le gouvernement du commun contre le gouvernement néolibéral. *Astérian*(13). <https://journals.openedition.org/asterion/2648>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation. Étapes et Approches*. (3^e éd.), (p.123-147). ERPI.
- Scharmer, C. O. et Kaufer, K. (2013). *Leading from the emerging future: From ego-system to eco-system economies*. https://www.ottoscharmer.com/sites/default/files/e2e_ulab.pdf
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. The University of Chicago Press.
- Simard, D. (2017). Éducation et culture ou la question du sens dans un monde problématique. *Éthique en éducation et en formation: Les Dossiers du GREE*, (3), 30-46.
- Stamm, C. B. (2015). Si la transition écologique avait lieu... Une prospective sociologique pour élargir la discussion sur la responsabilité des entreprises. *Revue de l'organisation responsable*, 10(2), 75-87.
- Taleb, M. (2009). Le réenchâtement de notre rapport au monde : une valeur centrale de l'éthique subversive de l'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement*, 8. <https://journals.openedition.org/ere/2141>
- The changemaker project*. (2017). The changemaker project. <https://www.thechangemakerproject.org/>
- Thésée, G. (2006). A tool of massive erosion : scientific knowledge in the neo-colonial enterprise. Dans Dei, G.S. et Kemp, A. (dir.), *Anti-colonialism and education. The politics of resistance*, (p.25-42), Sense Publishers.
- Thésée, G. (2014). Quatrième séminaire du Cent'ERE. <https://www.youtube.com/watch?v=mvjbbqk-94FU>

- Thésée, G. et Carr, P. R. (2008a). L'interculturel en environnement : rencontre de la justice sociale et de la justice environnementale, *Éducation canadienne et internationale*, 37(1), 45-70.
- Thésée, G. et Carr, P. R. (2008b). Une proposition d'élargissement de la dimension critique en éducation relative à l'environnement : la résistance éco-épistémologique. *Éducation relative à l'environnement*, 7, 65-90.
- Thésée, G., Carr, P. R. et Potwora, F. (2016). Le rôle des enseignants dans l'éducation et la démocratie : impacts d'un projet de recherche sur la perception de futurs enseignants. *McGill Journal of Education*, 50(2-3), 363-387.
- The Donella Meadows Project: Academy for systems change. System thinking resources.* (2020). <http://donellameadows.org/systems-thinking-resources/>
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur : essai de sociologie*. Fayard.
- Université du Québec en Outaouais. (s.d.). Programme court de deuxième cycle en éducation transformatrice à la démocratie et à la citoyenneté mondiale. *Département des sciences de l'éducation*. Repéré à <https://uqo.ca/dep/sciences-education/programme-court-deuxieme-cycle-education-transformatrice-la-democratie-la>
- Vaillancourt, L. (2010). *La dimension spirituelle de la crise écologique: un appel à la conversion*. Communication présentée au Festival de la Bible. http://www.lemontmartre.ca/wp-content/uploads/PDF/conference_louis_vaillancourt.pdf
- Villemagne, C. (2017). Éducation relative à l'environnement des adultes. Observations théoriques et pratiques. Dans Sauvé, Orellana, Villemagne et Bader (dir.), *Éducation Environnement Écocitoyenneté Repères contemporains*, (p.157-175). Presses de l'Université du Québec.
- Villemagne, C. (2005). *L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain. Un modèle théorique en émergence enrichi de l'exploration collaborative de pratiques éducatives*. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal en cotutelle avec Université de Rennes 2, Montréal, QC, Canada). <http://www.espace-ressources.uqam.ca/images/contenu/chaire-ERE/acteurs/pdf/TheseCVillemagne.pdf>
- Villemagne, C. (2008). Regard sur l'éducation relative à l'environnement des adultes, Vertigo, la revue électronique en sciences de l'environnement, 8(1). <https://journals.openedition.org/vertigo/1915>
- Vygotskiï, L. S. (2013). *Pensée et langage* (4^e éd.). La Dispute.
- Walter, P. (2010). Adult education and the environment (p.184-193). Dans Tom Nesbit, Susan M. Brigham, Nancy Taber, et Tara Gibb (dir.), *Building on Critical Traditions - Adult Education and Learning in Canada*, Toronto, ON, Canada : University of Toronto Press.
- Walter, P. (2009). Philosophies of Adult Environmental Education. *Adult Education Quarterly*, 60(1), 3-25.
- Westheimer, J., et Kahne, J. (2003). Teaching justice: Indoctrination, neutrality, and the need for alternatives. *Annual meeting of the American educational research*.

https://www.academia.edu/1159167/Teaching_justice_Indoctrination_neutrality_and_the_need_for_alternatives

Westheimer, J., et Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269.

Wheatley, M. J. et Kellner-Rogers, M. (1996). *A simpler way*. Berrett-Koehler Publishers.

ANNEXE 1 : Synthèse de l'analyse des formations d'acteurs de changement recensées

Référence du programme	Éléments axiologiques	Éléments praxéologiques	Analyse
<p>Nom du programme : <i>The changemaker project</i></p> <p>Organisation porteuse : <i>The changemaker project</i></p> <p>Milieu : Non formel, associatif</p> <p>Lieu : États-Unis</p> <p>Référence : <i>(The changemaker project, 2017)</i></p>	<p>Divers mots-clés utilisés :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ « <i>Create a better world.</i> » ➤ « <i>Equipe young people with the tools and skills.</i> » ➤ « <i>Social justice issues.</i> » ➤ « <i>Build and launch high impact non profits and social ventures.</i> » ➤ « <i>Taking initiative.</i> » 	<p>Processus :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ « <i>Learn (explore social and environmental topics with other changemakers around the world).</i> » ➤ « <i>Team up (Form a team of 2-5 students (age 13-24) and choose a problem to tackle.</i> » ➤ « <i>Innovate (Choose Stanford's empathy based Design Thinking process to develop a unique solution)</i> ». ➤ « <i>Pitch (Submit your project for a chance to win seed funding at the Global Pitch in San Francisco).</i> » <p>Curriculum :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. « <i>Leadership development: confidence, initiative, empathy, resilience.</i> » 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ On utilise l'approche managériale uniquement. ❖ Notions polysémiques non explicitées (ex : <i>better world</i>). ❖ On ne dit pas comment arriver à comprendre les problèmes (grilles d'analyse mobilisées. Pas de critique sociale. ❖ Pas de perspective critique. Apparaît comme l'imposition d'un moule à penser. ❖ Fort accent sur l'action, pas d'objectifs de conscientisation, d'esprit critique. ❖ Accent mis uniquement sur l'entrepreneuriat

Référence du programme	Éléments axiologiques	Éléments praxéologiques	Analyse
		<p>2. « <i>Understanding the problems: discrimination, social inequity, health and safety, animal welfare, environmental protection.</i> »</p> <p>3. « <i>Building solutions: Stanford's design thinking process.</i> »</p> <p>Approches, stratégies, méthodes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Travail d'équipe. ➤ Mentorat avec un coach. ➤ Utilisation d'outils de développement et de leadership (« <i>project management, mindfulness and selfcare, conflict resolution</i> »). 	<p>comme solution aux problèmes du monde.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ La finalité du processus éducatif est pour l'apprenant d'arriver à convaincre à la mode entrepreneuriale (<i>pitch</i>). ❖ Approche humaniste psychologisante qui renvoie à la responsabilité individuelle. ❖ Méthodes qui puisent exclusivement dans les théories du management.
<p>Nom du programme :</p> <p>Becoming a changemaker: Introduction to social innovation.</p> <p>Organisation porteuse :</p> <p>University of Cape Town</p>	<p>Public visé :</p> <p>« <i>Anyone who wants to make a difference.</i> »</p> <p>But :</p> <p>« <i>Empower youth through innovative and disruptive technology by teaching them vital skills and provided much</i></p>	<p>Processus :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. « <i>Whats our problem? </i>» 2. « <i>What do we have do work with? </i>» 3. « <i>Getting out of your comfort zone.</i> » 4. « <i>Innovating by designing.</i> » 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Axé sur le comment et le quoi, et non pas sur le pourquoi. ❖ Proposition éducative non explicitée, expressions polysémiques non définies. ❖ Le processus pédagogique est

Référence du programme	Éléments axiologiques	Éléments praxéologiques	Analyse
<p>Milieu : Formel</p> <p>Lieu : Afrique du Sud</p> <p>Référence : (Bonnici, 2020)</p>	<p><i>needed support and a sens of community. »</i></p> <p>Objectifs :</p> <p>1. « <i>Exploring the complex problems that surround us and how to start thinking about solutions. »</i></p> <p>2. « <i>Acting as social innovator: form you own approach to social innovation, develop the concept, mindset, skills and relationships that will enable you to start and evolve as a changemaker. »</i></p> <p>Compétences visées :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ « <i>sustainability</i> » ➤ « <i>innovation</i> » ➤ « <i>social entrepreneurship</i> » ➤ « <i>entrepreneurship</i> » 	<p>Approches, stratégies, méthodes, outils :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Observation de cas relatifs à des innovations sociales ailleurs dans le monde par des lectures et des visionnements de vidéos. ➤ Apprentissage de l'utilisation d'outils de management (<i>design thinking</i>) <p>*La formation est entièrement effectuée en ligne, à distance.</p>	<p>entièrement individuel et à distance. Pas de travail d'équipe, pas de dialogue, pas d'intersubjectivité.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ On parle d'« explorer » les problèmes seulement. Donc, très en surface. Pas d'objectifs enlien avec la compréhension critique. ❖ Approche de <i>problem solving</i> et non pas de <i>problem posing</i>. ❖ La proposition « agir comme un innovateur social » n'est pas interrogée par le développement de la pensée critique de l'apprenant. ❖ Ressemble à un moule à penser. ❖ Les compétences visées n'en sont pas. Ce sont des thèmes et ils ne sont pas

Référence du programme	Éléments axiologiques	Éléments praxéologiques	Analyse
			définis. De plus, ces thèmes demeurent limités au domaine de l'entrepreneuriat.
<p>Nom du programme : Organization Spotlight: Cultivating Changemakers: Social Innovation at the Heart of Education</p> <p>Organisation porteuse : University for Peace (Nations-Unies)</p> <p>Milieu : Formel</p> <p>Lieu : Costa Rica</p> <p>Référence : (Delafield et Mukherjee, 2016)</p>	<p>But et finalité : « (...) <i>envision a better future and make the concrete plans necessary to create and sustain positive change in the world.</i> »</p> <p>Compétences : « <i>These “soft skills,” as they are sometimes referred to, are undeniably fundamental to social innovation, and they can be taught. By focusing on individual strengths and everyday leadership skills, by understanding one’s own conflict style, by actively practicing empathy and listening skills, we can work to improve our soft skills. We must, however, strike a balance with the so-called “hard skills” that facilitate doing, in order to provide a comprehensive education in social innovation.</i> »</p>	<p>Processus :</p> <p>1. « <i>Designing your life: innovating from the inside out, for example, encourages participants to think about and truly understand their core strengths, seeking to optimize them and avoid barriers.</i> »</p> <p>2. « <i>Skills for effective negotiations: on the other hand, actually requires participants to role play negotiation scenarios so as to help them gain the specific expertise needed to ensure a positive outcome in interpersonal transactions. The program encourages participants to look first within themselves for their passion, to see the area in which they would like to affect social innovation, and then provides them with the skills and tools they need to make it happen. »</i></p> <p>Approche, stratégie, méthode :</p> <p>1. « <i>A balance between structured time and time to interact freely.</i> »</p> <p>2. « <i>Space for participants to share their work and personal passions.</i> »</p>	<p>définis. De plus, ces thèmes demeurent limités au domaine de l'entrepreneuriat.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ La finalité qui consiste à créer et soutenir un changement positif dans le monde est vague et non définie. ❖ Le changement visé est celui de l'individu (approche psychologisante) et le postulat sous-jacent est qu'en changeant l'individu, on va changer le monde. Perspective responsabilisante. Perspective néolibérale. ❖ Perspective classique du leadership entrepreneurial. Incohérence avec le focus sur l'empathie. ❖ Pas de perspective critique : ni sur le monde, ni sur le programme lui-même, ni de visée autocritique de

Référence du programme	Éléments axiologiques	Éléments praxéologiques	Analyse
		<p>3. « <i>Field visits to organizations engaged in impactful educational work.</i> »</p> <p>4. « <i>Diverse participants working at different levels in the field of education.</i> »</p> <p>5. « <i>A learning community that can endure beyond the time period of the actual course.</i> »</p>	<p>l'étudiant sur lui-même.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Outils et compétences proposées comme un « <i>kit</i> », moule à penser issu des sciences du management. ❖ La structure des activités prévoit l'interaction entre les participants, mais aucun indice ne nous indique qu'il s'agit d'une approche dialogique. La controverse et la diversité des perspectives ne semble pas être mise au cœur des échanges. <p>L'impression que ça nous laisse est plutôt qu'il s'agit d'échanges amicaux dans lesquels la parole est donnée tout à tour. Il est plus qu'incertain que les différences d'opinions sont favorisées. La communauté d'apprentissage est</p>

Référence du programme	Éléments axiologiques	Éléments praxéologiques	Analyse
			mentionnée sans être définie.
<p>Nom du programme : <i>Changemaker residency</i></p> <p>Organisation porteuse : Hawkwood Centre for future thinking</p> <p>Milieu : Non formel</p> <p>Lieu : Angleterre</p> <p>Référence : (Hackwood college, 2020)</p>	<p>But :</p> <p>1. « <i>Support social and ecological justice, and new ways of thinking and being, in order to catalyse positive change for the future.</i> »</p> <p>2. « <i>Create positive social change or protect our planet.</i> »</p>	<p>Approche, strategies, méthodes pédagogiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ « <i>We have a huge range of creative and inspiring courses: focus on movement and creativity with yoga or an art workshop, get involved with social change, reconnect with nature, or join us for a poetry, storytelling, classical music, woodwork, blacksmithing or embroidery course.</i> » ➤ « <i>The solutions to the societal, cultural and environmental challenges we face are bound to come from bold innovative thinkers.</i> » ➤ « <i>Changemakers are provided with full bed and board and working space for one week, Monday-Friday.</i> » ➤ « <i>Based in beautiful surroundings near Stroud, in southwest England, Hawkwood's residencies offer a period of project incubation, allowing changemakers to focus entirely on the development</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Les concepts de justice sociale, de justice environnementale et de changement positif pour le futur demeurent non définis. La proposition reste vague. ❖ Les enjeux sociaux et environnementaux sont envisagés de manière séparée les uns des autres. ❖ Il semble que la structure du programme (sur une semaine seulement!) ne favorise pas les interactions, ni la rencontre de l'altérité. Tout semble être mis en place pour que ce soit « facile » et « agréable », presque des vacances!

Référence du programme	Éléments axiologiques	Éléments praxéologiques	Analyse
		<p><i>of work, away from the demands of everyday life and within a relaxing environment. »</i></p> <p>Format :</p> <p>Une semaine intensive</p>	
<p>Nom du programme :</p> <p>Fellowship</p> <p>Organisation porteuse :</p> <p>Echoingreen</p> <p>Milieu :</p> <p>Non formel</p> <p>Lieu :</p> <p>États-Unis</p> <p>Référence :</p> <p>(Echoingreen, 2020)</p>	<p>Mission :</p> <p>« <i>Supporting bold ideas and extraordinary leaders</i> »</p> <p>« <i>Providing seed funding to social entrepreneurs launching bold new organizations to create positive systemic change.</i> »</p> <p>« <i>Find and support people with the best ideas to positively impact the world.</i> »</p> <p>Finalités :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ « [...] <i>make de world better in a big way.</i> » ➤ « <i>Solving the world's biggest problems, raising up the transformational leaders willing to speak truth to power and challenge the status quo.</i> » 	<p>Format :</p> <p>Deux ans, à temps plein</p> <p>Approche, stratégie et méthodes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ « (...) <i>provide the tools they need to bring their solutions to life and lead transformative change.</i> » ➤ « <i>Building leadership skills and developing the structures and strategies needed for ideas to thrive.</i> » ➤ « <i>Personalized framework, wellbeing support, dedicated portfolio manager, seed funding, retreats and networking events, expert advisory groups</i> ». 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Utilisation de nombreux mots-valise et de notions polysémiques non définies. ❖ Perspective limitée à l'entrepreneuriat et au philanthrocapitalisme. ❖ Approche humaniste axée sur le bien-être de la personne et le développement d'aptitudes et de compétences professionnelles en lien avec l'entrepreneuriat. ❖ Focus sur les solutions sans critique sociale approfondie. Donc,

Référence du programme	Éléments axiologiques	Éléments praxéologiques	Analyse
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ « <i>Focusing on mental and emotional wellbeing, as well as self-care workshops designed specifically for the struggles of entrepreneurship.</i> » 	<p>approche par « <i>problem solving</i> », mais pas par « <i>problem posing</i> ».</p>
<p>Nom : Changemaker residency</p> <p>Organisation : Changemaker fellows</p> <p>Milieu : Non formel</p> <p>Lieu : Québec, Canada</p> <p>Référence : (Changemaker residency, 2019)</p>	<p>Finalité : « <i>Make the world a better place.</i> »</p> <p>Buts : 1. « <i>Equip fellows with the tools, skills, and mindsets needed to work with just about anyone, anywhere, anytime on any world-changing project.</i> »</p> <p>2. « <i>Empower aspiring changemakers to develop social impact projects.</i> »</p> <p>Valeurs et principes : « <i>Diversity as a strength, process over endpoint, critical & systems thinking, dedication & perseverance, transparency & copylefting, fulfilling lifestyles, good food & fitness, environment.</i> »</p> <p>« <i>Be the change you want to see in the world - Mahatma Gandhi.</i> »</p>	<p>Processus : 1- « <i>Life-changing (the inner journey).</i> ».</p> <p>2. « <i>Ikigai (finding your calling).</i> »</p> <p>3. « <i>World changing (the outer journey).</i> »</p> <p>Format : 4 semaines intensives</p> <p>Approche (ce qu'ils en disent) « <i>Our approach: combining best practices and innovative pedagogies around the world to create an education system that adapts to our fast-changing world.</i> »</p> <p>Focus sur l'apprenant : « <i>Our driving force: By investing in education, we are investing in the potential of each individual. By</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Le concept de « monde meilleur » demeure vague, imprécis. ❖ Le concept de « projets à impact social » demeure aussi non défini. ❖ Le vocabulaire emprunte exclusivement au champ de l'entrepreneuriat social et de la psychologie. ❖ L'acte éducatif semble limité à une approche techniciste (offrir des outils) et humaniste (favoriser le développement de qualités, de vertus et d'attitudes). ❖ Conception selon laquelle en

Référence du programme	Éléments axiologiques	Éléments praxéologiques	Analyse
		<p><i>cultivating their ability to affect change, we leverage the power of the ripple effect, supporting individual to create change beyond the classroom. »</i></p> <p><i>« Our philosophy: Our programs are inspired by the Japanese philosophy of Ikigai (reason to live) which propose a way of balancing our life by encouraging us to combine our strengths and passions with the cause we care about in a way that is meaningful to the world and to us. »</i></p>	<p>changeant l'individu, on va changer le monde. Pas de critique sociale.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ L'individu est au centre de la situation d'apprentissage et non pas le monde. L'esprit critique semble peu sollicité. Perspective néolibérale de responsabilisation de l'individu. ❖ Il semble il y avoir confusion entre valeurs et principes. ❖ La justice sociale n'est pas mentionnée. ❖ L'environnement est présenté comme une sphère déconnectée du reste du monde. La représentation de l'environnement apparaît étriquée et est présentée comme une valeur instrumentale.

Référence du programme	Éléments axiologiques	Éléments praxéologiques	Analyse
			<ul style="list-style-type: none"> ❖ L'approche éducative n'est pas formalisée ni même conscientisée, encore moins auto-critique. On se contente de la définir comme un répertoire des meilleures pratiques à travers le monde! ❖ Il semble il y avoir confusion entre une éducation qui vise à changer le monde et une éducation qui vise à adapter les jeunes aux changements rapides imposés par le monde.

ANNEXE 2 : Lettre d'invitation transmise aux étudiants pour solliciter leur participation

Bonjour Monsieur Madame X,

Tel que discuté au mois de juillet dernier, je vous convie à une rencontre amicale ayant pour but d'éclairer les propositions éducatives relatives à une formation d'acteurs de changement en milieu universitaire dans le contexte d'une transition écosociétale. Cette entrevue semi-dirigée s'insère dans le cadre de la réalisation de mon essai de maîtrise en environnement à l'Université de Sherbrooke. Votre participation à cette recherche permettra de faire entendre la voix des étudiants, principaux intéressés par l'acte éducatif. Le temps estimé de l'entretien est d'une heure et quinze minutes. Je vous suis extrêmement reconnaissante d'avoir accepté de contribuer ainsi à l'avancement des savoirs en éducation.

Afin de faciliter notre prise de rendez-vous, je vous soumetts un calendrier dans lequel vous pouvez indiquer vos disponibilités.

Étant donné le caractère subjectif de l'entrevue, il est grandement préférable que nous nous rencontrions en personne. Je vous recontacterai sous peu afin que nous puissions convenir ensemble du lieu et de la date de la rencontre.

Au grand plaisir de vous rencontrer!

Mélanie Champoux

ANNEXE 3 : Lettre d'invitation transmise aux enseignants pour solliciter leur participation

Bonjour Monsieur Madame X,

En tant qu'étudiante inscrite à la maîtrise en environnement à l'Université de Sherbrooke (CUFE), je réalise actuellement un essai qui a pour objectif de proposer des repères théoriques et pratiques afin de penser et de mettre en œuvre des formations dites d'acteurs de changement en milieu universitaire dans le contexte d'une transition écosociétale.

Par la présente, je souhaite vous inviter à prendre part à un entretien semi-dirigé qui permettra de faire entendre la voix des enseignantes et des enseignants engagés envers cette vision de l'éducation. Les entretiens auront lieu en septembre de cette année. Le temps estimé de l'entretien est d'une heure et quinze minutes.

Le processus de recherche prévoit la réalisation d'entretiens avec des enseignants oeuvrant dans divers programmes académiques de même que la réalisation d'entretiens avec des étudiants, également inscrits à divers programmes d'étude. La comparaison des résultats issus des deux groupes d'acteurs (enseignants et étudiants) vous sera communiquée vers la fin de la session d'automne et, selon l'intérêt des participants, un groupe de discussion réunissant les enseignants et les étudiants ayant participé à la démarche de recherche pourra être organisé.

Veuillez, s'il-vous-plaît, me signaler votre intérêt par retour de courriel. À la suite d'une réponse positive de votre part, je recommuniquerai avec vous afin que nous puissions convenir de la date et du lieu de cette rencontre.

Je vous remercie à l'avance avance de votre précieuse contribution à l'avancement des savoirs en éducation.

Mélanie Champoux

ANNEXE 4 : Formulaire de consentement éclairé pour les étudiants

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Invitation à participer à une étude portant sur la proposition de repères théoriques et pratiques pour le développement et la mise en œuvre de formations dites d'acteurs de changement en milieu universitaire dans le contexte d'une transition écosociétale.

Réalisée par Mélanie Champoux, Centre universitaire de formation en environnement et développement durable (Université de Sherbrooke)

Cette étude prendra la forme d'un essai réalisé dans le cadre du programme de maîtrise en environnement sous la supervision de Carine Villemagne

Madame,
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à l'étude en titre. L'objectif principal de cette recherche s'énonce de la manière suivante: proposer des bases théoriques et pratiques visant la modélisation d'une proposition de formation d'acteurs de changement. Cette modélisation, par la clarification des dimensions formelle, axiologique, praxéologique et explicative (Maccia, 1996; Legendre, 1993) permettra d'inscrire notre proposition globale dans une vision cohérente ouvrant sur une diversité de possibilités créatives et contextuellement adaptées en matière de pratiques éducatives universitaires. Cette proposition à construire devra contribuer à la formation d'étudiants, citoyens et futurs professionnels de divers domaines ou disciplines, qui seront conscients, critiques et compétents à s'engager dans une transition écosociétale. Cette dernière étant comprise comme étant l'expression et la mise en œuvre de multiples choix de société dont les contours demeurent à définir, mais qui s'enracinent dans des paradigmes différents de la société actuelle.

En quoi consiste la participation à l'étude?

Votre participation à cette étude consiste à répondre à quelques questions en lien avec vos préoccupations, vos intérêts, vos aspirations et vos attentes relativement à votre parcours universitaire. Vous aurez à répondre à certaines questions sous la forme d'un entretien semi-dirigé individuel. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à l'étude, soit environ une heure et quinze minutes. Il est possible que vous ressentiez un malaise par rapport à certaines questions qui vous seront posées. Si c'est le cas, vous êtes libres de refuser de répondre à toute question.

Qu'est-ce que l'étudiant ou l'étudiante fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette étude, les données recueillies seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée grâce à l'utilisation d'un pseudonyme. Les résultats de l'étude ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés à travers la diffusion écrite d'un essai de maîtrise. Les données seront détruites dès que les travaux seront publiés et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici [risque d'identification, malaise par rapport à certaines thématiques abordées, inconvénient de temps ...], la direction de la recherche considère que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des savoirs au sujet des formations d'acteurs de changement sont les bénéfices prévus. Aucune compensation financière n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant cette étude, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

[Signature de l'étudiant ou étudiante] [Date de la signature]

Mélanie Champoux, étudiante à la maîtrise en environnement (Université de Sherbrooke) et au programme court d'éducation relative à l'environnement (Université du Québec à Montréal)

819 888-1001

melanie.champoux2@usherbrooke.ca

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet les formations d'acteurs de changement. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à cette étude.

Participante ou participant :

Signature :

Nom :

Date :

S.V.P., signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre à l'étudiante.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à cette étude ou si vous avez des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec madame Judith Vien, coordonnatrice des productions de fin d'étude au CUFE à l'adresse courriel suivante : Judith.Vien@Usherbrooke.ca ou au (819) 821-8000 poste 63636

ANNEXE 5 : Formulaire de consentement éclairé pour les enseignants

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Invitation à participer à une étude portant sur la proposition de repères théoriques et pratiques pour le développement et la mise en œuvre de formations dites d'acteurs de changement en milieu universitaire dans le contexte d'une transition écosociétale.

Réalisée par Mélanie Champoux, Centre universitaire de formation en environnement et développement durable (Université de Sherbrooke)

Cette étude prendra la forme d'un essai réalisé dans le cadre du programme de maîtrise en environnement sous la supervision de Carine Villemagne

Madame,
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à l'étude en titre. L'objectif principal de cette recherche s'énonce de la manière suivante: proposer des bases théoriques et pratiques visant la modélisation d'une proposition de formation d'acteurs de changement. Cette modélisation, par la clarification des dimensions formelle, axiologique, praxéologique et explicative (Maccia, 1996; Legendre, 1993) permettra d'inscrire notre proposition globale dans une vision cohérente ouvrant sur une diversité de possibilités créatives et contextuellement adaptées en matière de pratiques éducatives universitaires. Cette proposition à construire devra contribuer à la formation d'étudiants, citoyens et futurs professionnels de divers domaines ou disciplines, qui seront conscients, critiques et compétents à s'engager dans une transition écosociétale. Cette dernière étant comprise comme étant l'expression et la mise en œuvre de multiples choix de société dont les contours demeurent à définir, mais qui s'enracinent dans des paradigmes différents de la société actuelle.

En quoi consiste la participation à l'étude?

Votre participation à cette étude consiste à répondre à quelques questions en lien avec votre expérience enseignante et vos opinions, conceptions en lien avec les dimensions formelles, axiologiques et praxéologiques des formations dites d'acteurs de changement en milieu universitaire. Vous aurez à répondre à certaines questions sous la forme d'un entretien semi-dirigé individuel. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à l'étude, soit environ une heure et quinze minutes. Il est possible

que vous ressentiez un malaise par rapport à certaines questions qui vous seront posées. Si c'est le cas, vous êtes libres de refuser de répondre à toute question.

Qu'est-ce que l'étudiant ou l'étudiante fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette étude, les données recueillies seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée grâce à l'utilisation d'un pseudonyme. Les résultats de l'étude ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés à travers la diffusion écrite d'un essai de maîtrise. Les données seront détruites dès que les travaux seront publiés et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici [risque d'identification, malaise par rapport à certaines thématiques abordées, inconvénient de temps ...], la direction de la recherche considère que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des savoirs au sujet des formations d'acteurs de changement sont les bénéfices prévus. Aucune compensation financière n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant cette étude, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

[Signature de l'étudiant ou étudiante] [Date de la signature]

Mélanie Champoux, étudiante à la maîtrise en environnement (Université de Sherbrooke) et au programme court d'éducation relative à l'environnement (Université du Québec à Montréal)

819 888-1001

melanie.champoux2@usherbrooke.ca

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet les formations d'acteurs de changement. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à cette étude.

Participante ou participant :

Signature :

Nom :

Date :

S.V.P., signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre à l'étudiante.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à cette étude ou si vous avez des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec madame Judith Vien, coordonnatrice des productions de fin d'étude au CUFE à l'adresse courriel suivante : Judith.Vien@Usherbrooke.ca ou au (819) 821-8000 poste 63636

ANNEXE 6 : Guide d'entretien avec les enseignants

Question 1 : Pour commencer, pouvez-vous résumer votre cheminement professionnel en enseignement en insistant, s'il y a lieu, sur les incidents de parcours, réorientations, questionnements?

Question 2 : Selon votre propre perception-compréhension, qu'est-ce qu'un acteur? qu'est-ce que le changement ? qu'est-ce qu'un acteur de changement?

Questions 3 : Comment décririez-vous en quoi consiste votre intérêt pour ce qui est convenu d'appeler une formation d'acteurs de changement?

Question 4 : Selon vous, quels devraient être les intentions éducatives sous-jacentes à une formation d'acteurs de changement (finalités, buts et objectifs opératoires, compétences ciblées)?

Question 5 : Selon votre jugement, quels devraient être les principes et les valeurs guidant l'élaboration et la mise en œuvre d'une formation d'acteurs de changement?

Question 6 : Quelles sont, d'après vous, les approches/stratégies pédagogiques les plus pertinentes à une formation d'acteurs de changement?²⁵

Question 7 :

7.1. Jusqu'à maintenant, dans le cadre de votre pratique éducative, avez-vous intentionnellement poursuivi des objectifs en lien avec une formation d'acteurs de changement? Si oui, comment? Si non, pourquoi?

7.2. Avez-vous, jusqu'à aujourd'hui, mis en œuvre des approches, des stratégies, des méthodes ou un modèle pédagogique que vous jugez particulièrement pertinent dans le cadre d'une formation d'acteurs de changement?

7.3 Si oui, comment et quel retour réflexif faites-vous de ces expériences? Si non, pour quelles raisons?

Question 8 : D'après votre expérience, quelle sont les attentes des étudiantes et des étudiants au sujet d'une formation d'acteurs de changement? Où se situent-ils par rapport aux idées que vous venez de développer dans le cadre de cet entretien?

²⁵ Selon Sauvé (1997, p.124-125), une approche pédagogique « correspond à une première vision d'ensemble de la situation pédagogique; elle détermine les traits dominants et l'importance relative de chacune des composantes de cette dernière. » Par exemple, une approche humaniste, culturaliste, acad miste, constructiviste. « La stratégie s'inspire d'une approche globale et précise les caractéristiques de la situation pédagogique, dont elle propose un plan d'organisation, en vue de favoriser les adéquations les plus harmonieuses entre ses composantes » (agent, sujet, objet, milieu).

Question 9 : Pour chacun des concepts suivants, pouvez-vous me nommer trois mots-clés pouvant servir à les cerner : démocratie, citoyenneté, émancipation, pensée critique, environnement, innovation sociale? Comment relier ces concepts entre eux?

Question 10 : En terminant, y a-t-il des éléments sur lesquels vous souhaitez revenir ou de nouveaux sujets que vous voudriez aborder?

Fin de l'entretien

ANNEXE 7 : Guide d'entretien avec les étudiants

Question 1 : Pour commencer, pouvez-vous résumer votre parcours académique en insistant, s'il y a lieu, sur les incidents de parcours, les réorientations, les questionnements?

Question 2 : Comment qualifiez-vous votre niveau de satisfaction relatif à votre expérience universitaire (par exemple, en ce qui a trait à la pertinence des objectifs et des contenus curriculaires et relativement aux approches et aux méthodes pédagogiques mises en œuvre par vos enseignants)?

Question 3 :

3.1. Pouvez-vous penser à un exemple d'une expérience éducative (soit un enseignant, un cours ou une activité spécifique) que vous avez détesté ou qui vous a particulièrement déçu? Pouvez-vous développer sur les raisons qui expliquent que vous l'avez vécu ainsi (le ressenti) et les raisons qui expliquent que ce se soit passé ainsi (le pourquoi critique)?

3.2. A contrario, pouvez-vous penser à un exemple d'une expérience éducative (soit un enseignant, un cours ou une activité spécifique) que vous avez particulièrement apprécié? Selon vous, qu'est-ce qui explique fondamentalement ces impressions positives?

3.3. Dans le cas de l'expérience négative, comment pensez-vous que cela aurait pu en être autrement?

Question 4 : Que signifie selon vous l'expression acteur de changement?

Question 5 : D'après vous, en quoi il est pertinent de nous interroger sur cette question relative à l'idée de former des acteurs de changement à l'université?

Question 6 : Pensez-vous que l'éducation universitaire peut actualiser concrètement cette vision de l'éducation? Pourquoi? Si oui, comment?

Question 7 : Pour chacun des concepts suivants, pouvez-vous me nommer trois mots-clés pouvant servir à les cerner : démocratie, citoyenneté, émancipation, pensée critique, environnement, innovation sociale? Comment relier ces concepts entre eux?

Question 8 : En terminant, y a-t-il des éléments sur lesquels vous souhaitez revenir ou de nouveaux sujets que vous voudriez aborder?

Fin de l'entretien

ANNEXE 8 : Modèle de l'iceberg

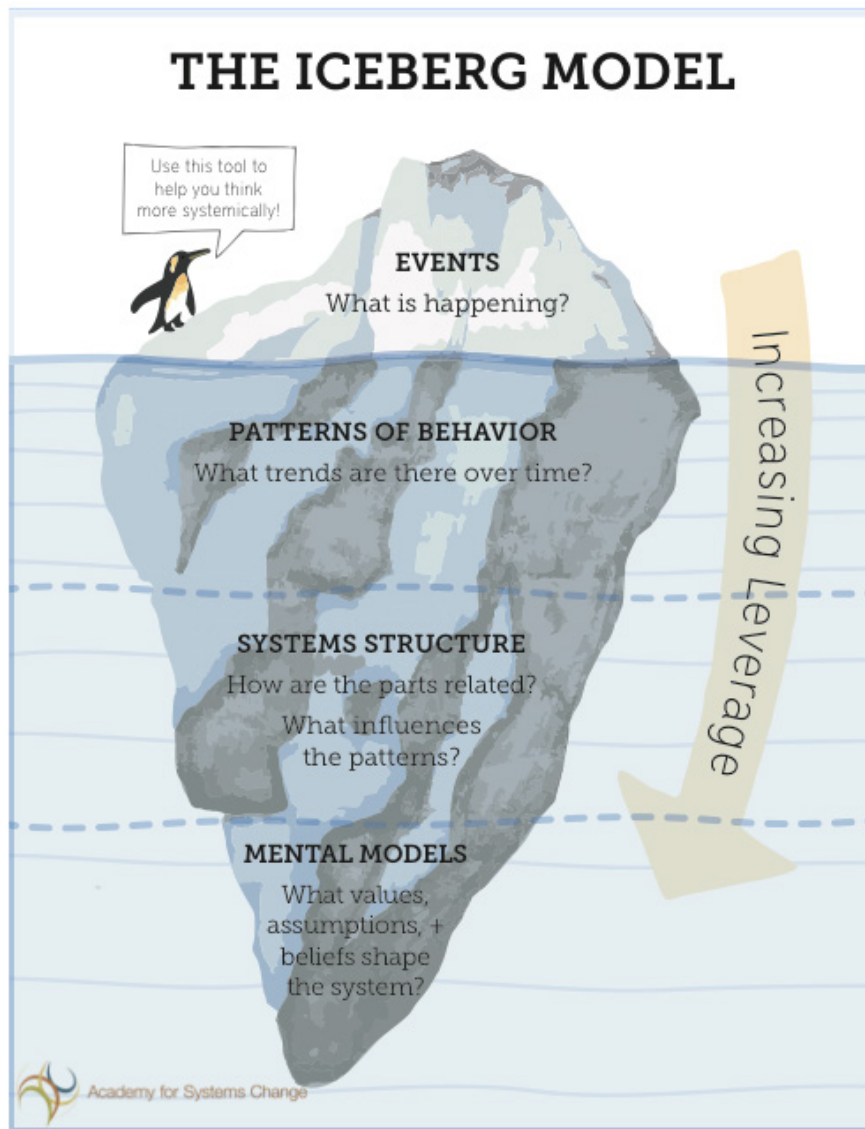


Figure A.1 Modèle de l'iceberg (Tiré de *The Donella Meadows project: Academy for systems change*, 2020).

ANNEXE 9 : Synthèse des éléments praxéologiques du champ de l'innovation sociale (adapté de Chateauvert et al., 2020).

Citation	Mots clés repérés	Extrapolation conceptuelle
<p>« Comme l'explique Hartmut Rosa, la résonance n'est pas qu'un simple état psychologique, mais une forme de relation aux autres, à soi-même et au monde. Elle se manifeste lorsque nous sommes affectés par une chose et que nous y réagissons, ce qui a généralement pour effet d'augmenter notre sentiment d'efficacité personnelle et collective. Lorsque nous apprenons à fabriquer des choses, à décider ensemble, à démarrer un projet d'innovation sociale, à résister contre un projet qui affecte notre qualité de vie, nous nous mettons en mouvement et nous nous relions autrement au monde. Cela a pour conséquence de laisser une trace, une expérience significative qui peut nous transformer à différents degrés. » (p.162)</p> <p>« Agir collectivement aide à développer son autonomie, à entrer en résonance avec les autres et à retrouver une prise sur ses conditions d'existence. Expérimenter, vivre et apprendre ne sont que divers moments d'un même processus d'autotransformation de la réalité. » (p.162)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Résonance - Sentiment d'efficacité personnelle et collective - Décider et agir collectivement - Résister - Se mettre en mouvement - Reliance au monde - Transformation personnelle - Développer son autonomie - Expérimenter, vivre, apprendre - Prise sur ses conditions d'existence - Autotransformation de la réalité 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Praxis</i> sociale émancipatrice et transformatrice. - Pédagogie expérientielle de groupe. - Recherche-action collaborative. - Approches affective, spirituelle, éthique, morale, psychocognitive, holistique, confluente. - Paradigme symbiosynergique (Bertrand et Valois, 1999)
<p>« Elle [l'innovation] s'appuie sur une compréhension critique des grands problèmes sociaux, bien entendu, mais également sur une réflexion concernant les stratégies d'action collective et sur des connaissances pratiques quant à la création d'organisations sociales efficaces. Tout cela permet d'ancrer les gens dans leur communauté et d'activer la capacité d'engagement et d'expression collective des individus et des groupes. Ultimement, s'il doit y avoir une transformation en profondeur des institutions et des structures de la société, c'est par cette expérimentation complexe que nous pourrons élargir la portée de nos actes et construire les piliers d'un nouveau système. Ensemble, nous pouvons comprendre, juger, agir, réfléchir, raconter, résonner, recommencer, innover encore, dans l'espoir, peut-être, de changer le monde. » (p.163)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension critique - Grands problèmes sociaux - Stratégies d'action collective - Création d'organisations sociales (connaissances pratiques) - Ancrer - Communauté - Engagement collectif - Expérimentation complexe - Comprendre - Juger - Agir - Réfléchir - Raconter - Résonner - Recommencer - Innover encore - Espoir 	<ul style="list-style-type: none"> - Pensée complexe et systémique. - <i>Praxis</i> sociale. - Praxéologie (Saint-Arnaud et al., 2002). - Communauté d'apprentissage (Orellena, 2002). - Recherche-action. - Contenu d'apprentissage : modèles organisationnels démocratiques et alternatifs. - Pédagogie de l'espoir (relecture de l'œuvre de Dansereau par Brunet et al. (2017). - Paradigme de la dialectique sociale (Bertrand et Valois, 1999)

Citation	Mots clés repérés	Extrapolation conceptuelle
<p>« [...] expérimentations concrètes qui tentent de changer le monde par l'auto-organisation, l'entraide et la créativité collective » (p.12-13)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-organisation - Entraide - Créativité collective 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestion de projets. - Communauté d'apprentissage (Orellena, 2002). - <i>Praxis</i> sociale. - Paradigme inventif (Bertrand et Valois, 1999). - Paradigme socio-interactionnel (Bertrand et Valois, 1999) - Pédagogie de l'imaginaire (Cottureau, 1999).
<p>« Fournir une connaissance historique et explicative des dynamiques des mouvements sociaux qui sont au cœur de l'innovation sociale. Cette perspective vise à bien saisir où se situent les organisations dans lesquelles s'impliquent les AdC, afin de les aider à accroître l'efficacité de leur action. » (p.14)</p> <p>« Pour changer les choses et apprendre à se mobiliser, il faut comprendre les mécanismes et les stratégies de l'action collective. » (p.16)</p> <p>« Diverses stratégies peuvent aider à exprimer des idées qui bien que minoritaires à l'origine, pourront former le sens commun de l'époque à venir. » (p.70)</p> <p>« [...] l'action qui résulte d'une addition de comportements individuels non coordonnés ne peut être qualifiée d'action collective. (...) L'action collective ne repose pas d'abord sur le nombre de personnes impliquées, mais sur la concertation de l'action dans la poursuite d'un objectif commun. » (p.55)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mouvements sociaux - Compréhension ancrée, contextuelle, systémique - Se mobiliser - Mécanismes et stratégies de l'action collective 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenu axé sur les dynamiques des mouvements sociaux (connaissances politiques et historiques, compétences politiques). - Éducation à propos du changement. - Pédagogies actives, pédagogies de projets (engagement concret dans un projet collectif qui vise à changer les choses). - Étude et mobilisation de divers modèles pour le changement social (Wheatley et Kellner-Rogers, 1996), (Meadows et Wright, 2008), (Olin Wright, 2017). - Projets de groupe alliant réflexion et action. - Paradigme socio-interactionnel (Bertrand et Valois, 1999).
<p>« Développer les outils nécessaires à la gestion démocratique d'organisations sociales. [...] Modèle organisationnels, techniques d'autogestion et compétences stratégiques nécessaires pour démarrer de nouvelles organisations. » (p.14)</p> <p>« La mise en place d'initiatives concrètes susceptibles de changer le monde repose sur l'implication de personnes créatives, capables de bien évaluer les risques et de sortir des sentiers battus pour emprunter de nouvelles avenues, convaincre des partenaires, mobiliser des ressources et démarrer des projets réalistes, viables et porteurs de changement social. (...) L'entrepreneur est souvent anti-conformiste, dynamique et visionnaire (...) » (p.101)</p> <p>« [...] le fait d'entreprendre autrement consiste à établir des organisations économiques qui mettent l'humain, la collectivité et la planète au centre de leurs préoccupations. Le démarrage d'une nouvelle organisation se fait toujours par étapes. Il faut d'abord commencer par bien définir son projet, qui doit</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Outils de gestion - Gestion démocratique - Techniques d'autogestion - Créativité - Mobiliser des ressources - Convaincre - Évaluer les risques - Sortir des sentiers battus - Démarrer des projets - Anti-conformiste - Dynamique - Visionnaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenus d'apprentissage en lien avec des modèles et des outils de gestion démocratique et collective. - Pédagogie entrepreneuriale de la résistance et syndicaliste. (Pereira, 2016) - Compétences managériales. - Développer l'entrepreneuriat, des habiletés pour le travail collaboratif, une attitude de persévérance et d'engagement à long terme. - Théories et pratique de l'entrepreneuriat social ancrées dans la critique sociale et une perspective d'<i>empowerment</i> dans la lignée de Freire.

Citation	Mots clés repérés	Extrapolation conceptuelle
<p>répondre à un besoin réel. Il est d'une importance cruciale d'effectuer une étude approfondie du milieu, de consulter les groupes concernés et de vérifier si d'autres organisations répondent déjà à ce besoin, ainsi que de cerner précisément les causes du problème à l'origine du projet. Contrairement à l'entrepreneur classique qui cherche à dénicher une possibilité d'affaires et à entrer en concurrence avec d'autres entreprises, la personne qui porte un projet d'innovation sociale soit chercher à combler les besoins insatisfaits par les institutions et le marché, ainsi qu'à établir un lien de complémentarité et de collaboration avec d'autres organisations sociales. L'objectif premier des innovateurs sociaux, dans l'esprit de l'École d'innovation sociale, consiste à transformer une situation afin d'augmenter le pouvoir d'agir des individus et des groupes concernés. » (p.110)</p> <p>« Une fois le besoin validé, il faut porter le projet en formant une équipe de personnes motivées et compétentes possédant des expertises des talents et des ressources complémentaires. Bien des gens aiment réfléchir, dénoncer les problèmes du monde ou s'impliquer ponctuellement pour appuyer une cause, mais la réalisation d'un projet d'innovation sociale exige en outre une bonne dose de persévérance et un engagement à long terme. Il faut savoir concrétiser une idée et la développer sous la forme d'un modèle d'organisation sociale, ou encore un modèle d'entreprise dans le cas d'organisations économiques à volet marchand. Un projet d'entreprise sociale ou collective demande entre autres une bonne étude du marché et de l'environnement. Celle-ci consiste principalement à analyser sa concurrence (les organismes qui répondent aux mêmes besoins et qui peuvent devenir de futurs partenaires), à mieux comprendre les contraintes du marché ainsi qu'à déterminer les clientèles cibles, les bénéficiaires et les partenaires potentiels. » (p.111)</p>		
<p>« Lier la pédagogie et l'action, la recherche et l'engagement dans la communauté. La pédagogie émancipatrice et la recherche-action visent à déstabiliser nos habitudes, ainsi qu'à lier les réflexions théoriques et les expériences pratiques au sein d'organisations afin de mieux saisir les conditions réelles de production de l'innovation sociale. Compréhension, explication, application et recherche-action. » (p.15)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pédagogie et action - Recherche et engagement dans la communauté - Pédagogie émancipatrice - Recherche-action - Lier théorie et action - Compréhension - Explication - Application - Recherche-action 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Praxis</i> sociale. - Pédagogies actives. - Pédagogies émancipatrices. - Recherche-action.
<p>« À nos yeux, une formation en innovation sociale se doit d'être tout à la fois théorique et pratique. Elle renvoie à la création de nouveaux modèles d'organisation, de pratiques sociales et d'engagement</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Théorie et pratique - Création 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Praxis</i> sociale. - Développement de la créativité.

Citation	Mots clés repérés	Extrapolation conceptuelle
<p>citoyen favorisant la lutte contre les inégalités sociales et les différentes formes d'oppression y compris par la réduction de la pauvreté. » (p.13)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nouveaux modèles d'organisation - Nouvelles pratiques sociales - Engagement citoyen - Lutte - Inégalités sociales - Oppression - Réduction de la pauvreté 	<ul style="list-style-type: none"> - Développer le vouloir et le savoir relatifs à l'engagement citoyen. - Pédagogie critique engagée pour la justice sociale. - Pédagogie émancipatrice et transformatrice.
<p>« Pour mieux comprendre la dynamique des innovations sociales, et apprendre par le fait même à transformer les structures, institutions et relations de pouvoir qui sont à l'origine de souffrances inutiles, il est essentiel de dégager un espace pour la réflexion et l'action. » (p.15)</p> <p>« Poser un diagnostic juste sur les inégalités et problèmes sociaux actuels, d'en déceler les causes afin de pouvoir transformer la situation de façon durable plutôt que de se contenter de solutions palliatives. » (p.16)</p> <p>« En outre, l'analyse des problèmes sociaux est indissociable d'une certaine conception de la justice et d'une théorie normative et critique capable de mettre en lumière ce qui ne tourne pas rond, d'abord mais également pourquoi des changements s'imposent. » (p.16)</p> <p>« Cette construction de sens n'est pas que descriptive, elle est critique et normative, c'est-à-dire qu'elle met en lumière des relations de domination cachées, ainsi qu'une évaluation morale d'une situation considérée comme nuisible, injuste ou immorale. » (p.72)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les dynamiques - Transformer les structures - Transformer les institutions - Transformer les relations de pouvoir - Souffrances inutiles - Réflexion et action - Poser un diagnostic - Inégalités - Problèmes sociaux - Déceler les causes - Solutions palliatives (insuffisantes) - Conception de la justice - Théorie normative et critique - Pourquoi - Dominations cachées - Évaluation morale 	<ul style="list-style-type: none"> - Développer la pensée systémique : la capacité à identifier les sources des problèmes et des leviers d'action (Wheatley et Kellner-Rogers, 1996), (Meadows et Wright, 2008), (Olin Wright, 2017). - Alphabétisation politique, notamment sur la dynamique des mouvements sociaux et citoyens. - Développer la pensée critique et auto-critique. - Clarifier son système de valeurs et développer un cadre éthique pour juger de la désirabilité de situations. - Approche morale. - Approche éthique. - Pédagogie critique. - Savoir élaborer une grille d'analyse normative. - <i>Praxis.</i>
<p>« On doit tout d'abord prendre conscience de l'origine du discours sur les innovations sociales, de leur contexte historique d'émergence ainsi que des multiples significations parfois contradictoires qu'on leur prête selon les acteurs en présence. » (p.15)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre conscience - Origine du discours - Contexte historique - Multiples significations - Contradictoire - Acteurs en présence 	<ul style="list-style-type: none"> - Conscientisation (Freire, 1974). - Développement de la pensée complexe et critique en contexte. - Analyse du discours. - Savoir mobiliser diverses grilles d'analyses. - Se familiariser avec une pensée socioconstructiviste.
<p>« [...] capacité à bien exprimer un message, à lire le contexte social et à présenter des idées qui trouvent écho dans la population. Cela implique tout un travail de cadrage des enjeux, de formation des identités collectives et de communication publique pour se faire entendre et maximiser son impact</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exprimer un message - Lire un contexte social - Présenter des idées qui trouvent un écho dans la population 	<ul style="list-style-type: none"> - Développer la pensée complexe et en contexte : savoir analyser de manière complexe, critique et systémique un contexte sociétal dans toutes ses dimensions.

Citation	Mots clés repérés	Extrapolation conceptuelle
<p>sur la société. C'est pourquoi il est utile de comprendre les stratégies discursives et le pouvoir des mots pour propulser le changement. » (p.17)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cadrage des enjeux - Formation des identités collectives - Communication publique - Stratégies discursives 	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir se situer (ses valeurs, ses visées, ses objectifs) et les enchâsser dans un contexte dument analysé. Faire preuve d'autocritique et éventuellement revoir son projet. - Développer des compétences et des aptitudes pour la communication publique, pour les stratégies discursives, pour le plaidoyer. - Développer des compétences en politique stratégique comme les stratégies de cadrage des enjeux (Benford, Snow et Plouchard, 2012).
<p>« Plutôt que de miser avant tout sur la nouveauté ou l'impact mesurable, par exemple, l'École d'innovation sociale met l'accent sur la prise en compte des relations de pouvoir et des structures de domination, l'action collective et le besoin d'allier pensée critique et créativité, sciences sociales et techniques de management, stratégies de mobilisation et autogestion. Les valeurs au cœur de sa philosophie sont le savoir, l'esprit critique, le leadership, la créativité, l'engagement social et la solidarité. » (p.14)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relations de pouvoir - Structures de domination - Action collective - Allier pensée critique et créativité - Allier sciences sociales et techniques de management - Allier stratégies de mobilisation et autogestion. - Savoir - Esprit critique - Leadership - Créativité - Engagement social - Solidarité 	<ul style="list-style-type: none"> - Pédagogie critique émancipatrice et transformatrice. - Compétences managériales. - Développer savoir et savoir-agir en matière de mobilisation collective, d'action sociale. - Développement de la créativité, de la capacité à imaginer des solutions contextuellement ancrées. - Développer des attitudes et des aptitudes de leader. - Développer des compétences en lien avec le praticien réflexif.
<p>« [...] pour changer le monde et avoir une prise sur le réel, l'innovation sociale ne peut se contenter de réflexions morales. Au désir de justice sociale, il faut ajouter la nécessité de comprendre le monde de façon critique. Cela implique de considérer les problèmes sociaux comme une manifestation de relations de pouvoir, plutôt que comme le résultat d'un problème individuel, d'un mauvais choix ou d'une malchance. S'il est fort utile de tenir compte de la dimension individuelle et psychologique des problèmes de la vie quotidienne, il ne faut pas négliger les causes sociales structurelles à la source de ces situations. » (p.46-47)</p> <p>« On observe aussi un entrecroisement complexe de ces formes d'oppression, qui peuvent être analysées à partir de la perspective de l'intersectionnalité. Selon Sirma Bilge et Patricia Hill Collins (Bilge</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Changer le monde - Prise sur le réel - Insuffisance des réflexions morales - Comprendre de manière critique - Relations de pouvoir - Problème individuel (conception inadéquate) 	<ul style="list-style-type: none"> - Approche critique des réalités sociales (Antony et Samuelson, 2003). - Pédagogies critiques. - Pédagogies émancipatrices et transformatrices. - Développer la capacité d'effectuer des analyses critiques qui tiennent compte des rapports de pouvoir et des inégalités (par exemple, savoir mobiliser des grilles d'analyse féministe, écoféministe, écosocialiste, de l'intersectionnalité (Bilge et Hill Collins, 2016).

Citation	Mots clés repérés	Extrapolation conceptuelle
<p>et Hill Collins, 2016), l'intersectionnalité est une sensibilité analytique qui permet de cerner la complexité des situations sociales à partir de l'intersection des rapports de pouvoir. » (p.49)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à relier le local au global, à effectuer des montées en généralité, à politiser les actions individuelles.
<p>« Il est essentiel de trouver des façons d'articuler prise de conscience et volonté de changement, recherche de vérité et construction de la puissance d'agir. Trop d'analyses critiques ne laissent aucune place aux alternatives, aux possibilités de transformation, aux contradictions qui pourraient faire bifurquer la situation. À l'inverse, l'attitude positive à tout prix, qui tend à ignorer la critique, la négativité et les conflits pour se concentrer sur les solutions, les histoires à succès et d'autres initiatives locales à célébrer, mène trop souvent à ignorer les limites des solutions, ainsi que les contraintes qui empêcheront leur développement futur. Ce qu'il nous faut, c'est un équilibre entre pensée critique et ouverture aux possibilités. C'est pourquoi l'innovation sociale émancipatrice suppose une politique de la possibilité. Selon Gibson-Graham, une telle politique vise à créer un nouvel imaginaire politique, à développer un nouveau langage qui élargit notre compréhension des processus économiques, à nourrir une réflexion éthique sur les diverses façons d'organiser la société et à expérimenter de nouvelles formes de vie. » . (p.50)</p> <p>« [...] politique préfigurative qui vise à incarner dans le présent des manières d'être que nous voudrions voir advenir à large échelle dans une société future. » (p.52)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prise de conscience - Volonté de changement - Puissance d'agir - Alternatives - Contradiction - Histoires à succès 	<ul style="list-style-type: none"> - Approche critique de l'ERE. - Articuler prise de conscience et volonté d'agir (approches psychocognitives) (Marleau, 2010). - Pédagogie de l'espoir. - Pédagogie de l'imaginaire. - Approche éthique - Développer la pensée préfigurative. - Savoir élaborer une vision. - Savoir créer des récits. - Développer la pensée éthique. - Identification et analyse des paradoxes. - Savoir relier le local au global. Enchâsser les actions et les projets locaux dans une dimension politique. Effectuer des montées en généralité. - Pensée systémique (freins et leviers). - Auto-critique, engagement personnel, développement du sentiment de congruence.
<p>« L'échelle peut renvoyer à plusieurs aspects : s'il s'agit de la taille ou de la dimension d'une entreprise, l'élément considéré pourrait être son volume d'affaires, le nombre d'employés ou la croissance de l'organisation. Mais le changement d'échelle peut aussi désigner la capacité d'une innovation à passer du palier local au palier national, voire internationale. Dans cette perspective, le changement social découlerait de la capacité d'une innovation à augmenter son impact social par sa diffusion et sa capacité à être exportée à travers le monde. Or, il ne s'agit là que d'une forme possible de changement d'échelle. Des auteures comme Michele-Lee Darcy J. Moore et Riddell distinguent à ce titre trois formes complémentaires de changement social : <i>scaling out</i>, <i>scaling up</i> et <i>scaling deep</i>. » (p.152)</p> <p>« Pour passer des initiatives locales à des changements à large échelle, les villes représentent aujourd'hui un espace incontournable pour quiconque souhaite accélérer la transition vers une société plus écologique, démocratique, juste et inclusive. Une foule d'innovations sociales dans les domaines économique, social et environnemental voient le jour dans les villes un peu partout sur la planète. » (p.143)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Changement d'échelle - Inclusion - Villes - Municipalisme - Transformation démocratique 	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser diverses stratégies de montées en échelle (<i>scaling</i>) comme celle de Riddell et Moore (2015) - Développer des compétences relatives au fonctionnement de la politique municipale et aux différents leviers municipaux pour promouvoir des projets démocratiques collectifs ou communautaires.

Citation	Mots clés repérés	Extrapolation conceptuelle
« Le municipalisme est un mouvement citoyen émergent et un projet global qui considère la municipalité comme le tremplin privilégié d'une transformation démocratique de la vie sociale, économique et politique ». (p.145)		

