

Possibilité d'une intégration des ODD dans la formation des futurs enseignants au Québec : étude de cas à l'Université du Québec en Outaouais

Marco Barroca-Paccard¹ et Stéphanie Demers²

¹Professeur à l'Université du Québec en Outaouais, Canada. Marco.barroca-paccard@uqo.ca

²Professeure à l'Université du Québec en Outaouais, Canada. Stephanie.demers@uqo.ca

Introduction

La prise en compte des enjeux de développement durable au sein des formations universitaires constitue un enjeu fondamental. Le 2 octobre 2019, 193 établissements supérieurs d'éducation ont signé l'Accord des ODD (EAUC, 2019) et s'engagent notamment à augmenter l'éducation à l'environnement et au développement durable dans l'ensemble de leurs curricula. Cependant, au-delà des intentions, la mise en place d'une véritable formation universitaire visant à « former à une vision systémique, prospective et collective du monde de demain, en intégrant une prise de responsabilité tout en conservant une vision éthique, et en permettant et en accompagnant les changements nécessaires pour vivre ensemble demain » (CPU et CGE, 2016) nécessite plus que de simplement introduire ponctuellement des contenus de développement durable pour « verdir » des curriculums préexistants. Il est donc nécessaire de penser une intégration plus systémique qui articule des savoirs, des compétences transversales (dont la vision long terme, systémique et dynamique ; le sens critique ; l'éthique socio-environnementale ; la responsabilité) à la grande diversité des cultures universitaires (CPU, CGE et B&L évolution, 2018). Nous pensons donc qu'il est essentiel, pour intégrer l'éducation à l'environnement et au développement durable, de penser une mise en œuvre dynamique et respectant la culture universitaire de chaque filière. En ce sens, cette proposition propose une étude de cas sur les premiers éléments développés au sein du département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Nous commencerons par présenter rapidement le cadre des ODD dans lequel nous nous situons pour ensuite présenter notre positionnement actuel dans le cadre des sciences de l'éducation.

I. Présentation des ODD à l'université et en éducation

Les objectifs de développement durable (ODD) pour 2030 définissent 17 objectifs et cibles pour réaliser des progrès économiques, sociaux et environnementaux. Ces ODD constituent un changement de paradigme en considérant que la question du développement durable concerne **l'ensemble de la planète et est par essence multidimensionnelle**. Les ODD mettent ainsi de l'avant la complexification, les interdépendances, les analyses multiacteurs et multiniveaux, conduisant à un rapprochement des problématiques du Nord et du Sud (Hugon, 2016). Il nous apparaît important de placer notre réflexion dans ce cadre international et en particulier dans le cadre de l'ODD numéro 4 qui vise à assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

Cet Objectif très large est décliné en différentes cibles, dont la cible 4.7 qui propose :

D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable (UNESCO, 2015)

Cet objectif constitue évidemment un objectif important pour la formation des futurs enseignants qui devront l'actualiser. Nous considérons que l'intégration de cet objectif à la formation des enseignants requiert que soient mobilisés les acteurs de la formation initiale à l'enseignement qui constituent les départements de sciences de l'éducation, dont le nôtre. En ce sens, l'objectif est bien ici de former les futurs enseignants à être capables de déployer les pratiques susceptibles de favoriser l'atteinte de cette cible 4.7 dans le cadre de leur action professionnelle. Cependant, si nous faisons nôtre cet objectif, le cadre général des ODD nous conduit aussi à développer une certaine vigilance vis-à-vis de la structuration par objectifs quantifiables.

II. Positionnement du projet

II.1. Les approches basées sur des indicateurs

Les ODD se structurent largement autour d'indicateurs. L'UNESCO propose dans le *Guide rapide des indicateurs de l'éducation* pour l'ODD 4 que les indicateurs « sont des marqueurs de changement ou de continuité qui nous permettent de mesurer, par exemple, le chemin parcouru en matière de développement. Dans le cadre des ODD, ils décrivent la façon dont une unité donnée (élève, école, pays ou région) progresse en relation avec une cible spécifique. » (UNESCO, 2018, p.8).

Cette approche basée sur les indicateurs est cependant très discutable dans le contexte scolaire. En effet, elles peuvent conduire facilement à des dérives notamment en favorisant une importation à l'école de la logique marchande qui conduit à :

- Une obsession des tests et de la performance ;
- le pilotage de l'enseignement par l'aval, orienté vers le rendement aux tests ;
- Une absence de recul critique envers le curriculum ou de problématisation des savoirs;
- Une centration sur l'effet maître sans prise en compte des besoins, préoccupations et désirs des élèves.

Ce centrer sur les indicateurs peut conduire à une posture épistémologique en contradiction avec « des finalités scolaires émancipatrices », et peut supposer « une adhésion à des finalités scolaires qui confinent à la reproduction et à la stabilité de réalités sociales que nous jugeons injustes et inégalitaires » Demers (2016 ; 2019). De plus, lorsque « les indicateurs deviennent l'objet d'intervention éducative et conditionnent les actions posées à son égard, ils réduisent de façon importante les horizons d'action, l'innovation, la créativité, la recherche de solutions nouvelles » (Demers, à paraître, p. 77-78) et obnubilent la finalité poursuivie. « S'ensuit une itération toujours plus ciblée, orientée vers l'intensification des mêmes interventions plutôt qu'une analyse plus holistique des conditions, contextes et possibilités d'intervention » (Demers, *Ibid.*).

Pour éviter cette dérive, il semble intéressant de mettre de l'avant le rôle des enseignants-chercheurs. En effet, le constat des possibles dérives d'une approche de l'enseignement de l'environnement et du développement durable doit conduire les enseignants-chercheurs à développer des propositions alternatives. (Barthes, 2017).

II.2. Repères pour intégrer l'éducation à l'environnement et au développement durable

Il semble important que les enseignements de développement durable ne se contentent pas d'un rôle de descripteur ou de prescripteur, mais intègrent des visions critiques et systémiques qui intègrent les controverses et prennent en compte la capacité des personnes (figure 1). Des ODD qui ne se contentent pas de cette proposition, mais développent aussi d'autres approches basées sur la critique des modèles socio-économiques actuels et la prise au sérieux des approches alternatives basées sur des modèles économiques ou utopiques de société (Dardot et Laval, 2014; Wright, 2010) sont impératifs.

La proposition de Nussbaum (2012), inspirée de Sen (2003) et concernant les capacités comme outils fondamentaux pour vivre une vie digne et libre, offre une approche systémique et éducative des droits, de la reconnaissance réciproque, de la solidarité et de la citoyenneté qui s'inscrit dans une prise en compte de l'interdépendance des êtres et des systèmes vivants. Elle avance notamment que le progrès humain n'est pas question d'expansion économique ou technologique, mais bien « des libertés ou des possibilités créées par une combinaison de capacités personnelles et d'un environnement politique, social et économique» (p.39), c'est-à-dire d'une agentivité que l'on définira comme un pouvoir agir «temporellement ancré, informé par le passé et l'évaluation pragmatique du présent, mais dirigé vers l'avenir, notamment dans la capacité d'imaginer prospectivement un répertoire de possibilités alternatives (Emibayer & Mische, 1998)» (Demers, Bachand et Leblanc, 2016, p. 43). Les capacités se résument ainsi :

1. La vie : être capable de mener une vie de longueur normale.
2. La santé du corps : être capable d'être en bonne santé, d'être nourri convenablement et d'avoir un abri décent.
3. L'intégrité du corps: être capable de se déplacer, d'être protégé, d'avoir des satisfactions sexuelles et de faire des choix en matière de reproduction.
4. Les sens, l'imagination et la pensée : être capable d'utiliser ses sens, d'imaginer, de penser, d'être informé, de recevoir une éducation adéquate, de s'exprimer librement, d'avoir des expériences qui procurent du plaisir, d'éviter les peines inutiles.
5. Les émotions : être capable d'attachement, d'amour, d'association, ne pas voir son développement émotif contraint par la peur et l'angoisse.
6. La raison pratique : être capable de former une conception du bien et de participer à une réflexion critique sur l'organisation de sa vie, de définir sa vie bonne, en liberté de conscience et de culte.
7. L'affiliation :
 - A) être capable de vivre avec et pour les autres, d'interaction sociale, d'imaginer la situation d'autrui. Implique la liberté d'assemblée et de discours.

- B) avoir les bases du respect de soi, être traité avec dignité. Suppose l'interdiction de toute discrimination.
8. Les autres espèces : protection des systèmes vivants.
 9. Le jeu : être capable de rire, de jouer, d'avoir des loisirs.
 10. Le contrôle de son environnement : A) Politique : être capable de participation politique. B) Matériel : être capable de posséder, d'avoir un emploi, d'être protégé contre des arrestations arbitraires.

En ce sens, l'éducation est une capacité fertile qui alimente à la fois l'exercice des droits, libertés et solidarités et les conditions de cette action. Elle peut aussi être conçue, tout comme peut l'être le développement durable, comme « commun » au sens proposé par Dardot et Laval (2014), soit « comme co-activité, et non comme co-appartenance, copropriété ou copossession » (p. 48), inappropriable et constitué d'une praxis instituante, un agir collectivement engagé dans le développement des capacités des sujets qui crée de nouvelles institutions.

Ces repères mettent donc largement de l'avant l'importance de l'intégration des différents acteurs. Ils nous conduisent à envisager une mise en œuvre d'une démarche basée sur un développement itératif, collectif et collaboratif.

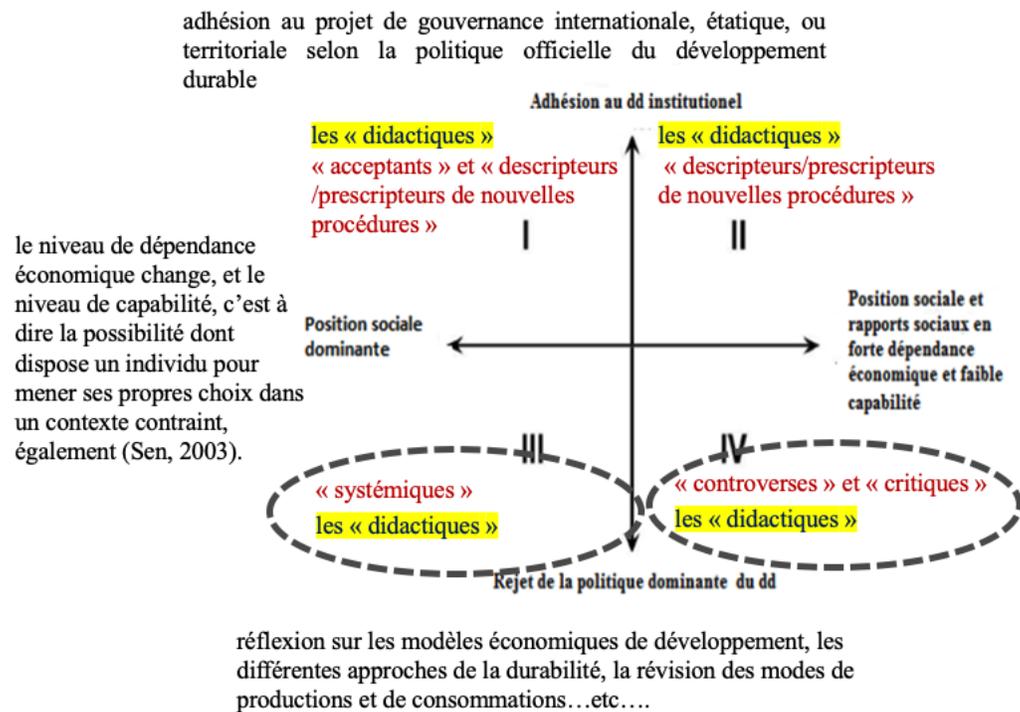


Figure 1 : Positionnement des enseignants pour une éducation au développement durable (Modifié d'après Barthes, 2017).

III. Démarche de mise en œuvre

III.1. Démarche collaborative et dynamique

Les repères construits pour penser la mise en œuvre d'un enseignement en environnement et en développement durable mettent de l'avant la nécessaire diversité des positionnements sociaux et du rapport aux politiques internationales. Ceci nous conduit à structurer notre approche en terme collaboratifs visant à la fois la participation des différents acteurs, mais aussi la mise en place progressive d'une culture commune, voire d'une praxis instituante. Cette approche considère donc la mise en place de communauté de pratiques qui associent différents acteurs :

- Des professeurs du département qui portent déjà un regard sur les questions de développement durable ou d'environnement soit par leurs thématiques de recherche, soit par leurs enseignements;
- Des professeurs et des personnes chargées de cours qui n'enseignent pas de contenus liés au développement durable;
- Des étudiants des différents programmes;
- Des membres du comité de développement durable de l'université;
- Des membres des organismes non-gouvernementaux impliqués dans les activités de développement durable à l'extérieur de l'Université.

III.. Approche de développement basée sur la méthode AGILE

En complément de ce positionnement collaboratif, il semble aussi important de mettre en place une approche de développement qui favorise globalement l'innovation, la collaboration et la créativité. Le cadre de la pensée design, dont l'intérêt dans le cadre d'une éducation à l'environnement a été notamment mis de l'avant par Diane Pruneau, offre une proposition basée sur l'intelligence collective. La pensée design repose sur une démarche itérative qui se centre sur les besoins des « usagers » et nous nous sommes inspirés de la méthode AGILE pour construire un cadre opérationnel de développement. Cette approche se structure par des groupes de pratiques, de pilotage et de réalisation de projets utilisée initialement pour le développement de logiciels informatiques. L'objectif est ici d'adopter les principes de base du Manifeste Agile indépendamment d'une méthode clé en main dans l'esprit de ce que proposait initialement ce manifeste (Jeffries, 2018). La transposition des éléments exposés en 2001 dans le cadre du manifeste pour le développement Agile de logiciels nous permet de proposer les valeurs suivantes (Agile Alliance, 2001), lesquelles se rapprochent de la co-activité orientée vers le développement plutôt que la production :

- 1) Valeurs 1 : Valoriser les individus et leurs interactions plus que les processus et les outils;
- 2) Valeurs 2 : Valoriser des contenus opérationnels plus qu'une documentation exhaustive;
- 3) Valeurs 3 : Valoriser la collaboration avec les étudiants plus que la négociation contractuelle de rôles, attentes et exigences ;
- 4) Valeurs 4 : Valoriser l'adaptation au changement plus que le suivi d'un plan ;

Ces valeurs conduisent à formuler quelques principes inspirés de 10 des 12 principes sous-jacents du manifeste pour le développement Agile (Agile Alliance, 2001):

- 1) Notre plus haute priorité est la formation des étudiants en livrant rapidement et régulièrement des enseignements à grande valeur ajoutée (Potvin, 20180;
- 2) Nous accueillons positivement les changements de besoins, même tard du projet de formation;
- 3) Les étudiants et les professeurs et chargés de cours doivent travailler ensemble tout au long du projet;
- 4) Les projets sont réalisés avec des personnes motivées, qui y définissent leurs aspirations. Nous leur fournissons l'environnement et le soutien dont ils ont besoin et leur faisons confiance pour atteindre les objectifs codéterminés.
- 5) Nous privilégions le dialogue face à face comme la méthode la plus simple et la plus efficace pour transmettre de l'information à la communauté co-éducative et à l'intérieur de celle-ci.
- 6) Les processus Agiles encouragent un rythme de développement soutenable. Les personnes impliquées devraient être capables de maintenir indéfiniment un rythme constant.
- 7) Une attention continue à l'authenticité épistémologique et didactique renforce l'Agilité.
- 8) La simplicité – c'est-à-dire l'art de minimiser la quantité de travail inutile – est essentielle.
- 9) Les meilleurs enseignements émergent de communautés co-éducatives auto-organisées, autogérées.
- 10) À intervalles réguliers, la communauté co-éducative réfléchit aux moyens de devenir plus efficace, puis règle et modifie son comportement en conséquence.

Sur la base de ces valeurs et principes sous-jacents, nous envisageons une première phase de développement itératif sur deux ans conduisant au développement d'un premier curriculum d'enseignement du développement durable et de l'environnement (Figure 2). L'objectif est d'intégrer des outils partagés dans différents enseignements réalisés au cours de l'année 2019-2020. Cette première phase va rapidement passer d'une vérification des besoins des étudiants (automne 2019) à une première opérationnalisation (hiver 2020). Cette mise en œuvre rapide conduira à une seconde boucle d'itération visant la validation des premiers construits au cours de l'année 2020-2021.

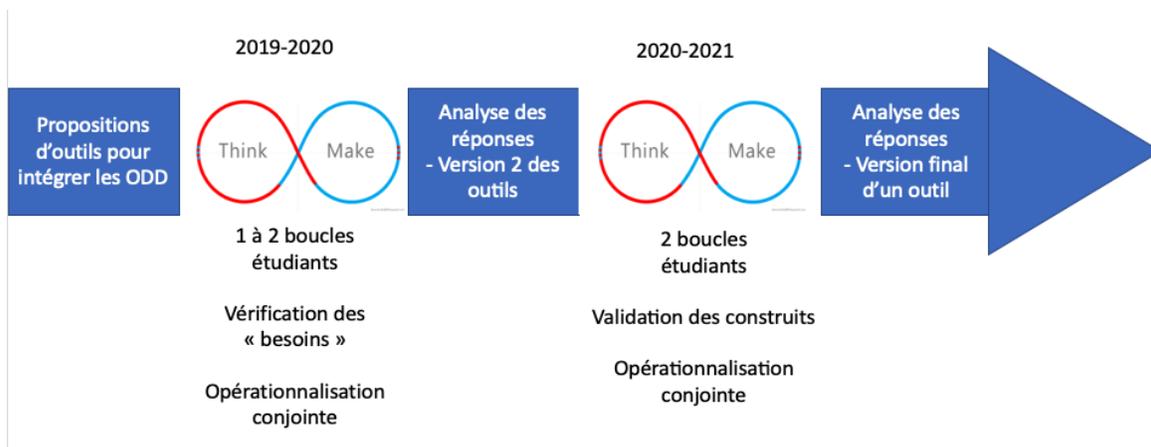


Figure 2 : Processus de construction curriculaire envisagé

Conclusion

Intégrer les ODD dans les curricula de formation initiale des enseignants afin d'assurer leur actualisation dans la salle de classe exige de repenser et de dépasser leur formulation en termes d'indicateurs. Cela implique de cibler l'utopie réelle à laquelle nous aspirons et de la définir en termes pratique et éthique. Or, ni la praxis ni l'éthique ne sont innées, elles requièrent toutes deux d'être apprises, c'est-à-dire l'éducation du sujet, le développement des capacités qui sous-tendent l'agentivité humaine. C'est ainsi que nous avons proposé de porter un regard systémique et critique sur les ODD et particulièrement l'ODD 4, lequel engage à notre sens l'éducation comme capacité fertile pour le développement des autres capacités définies par Nussbaum (2012) et comme co-activité radicale essentielle à l'émergence de communs inappropriables et protégés contre l'exploitation des ressources humaines, naturelles. Cela appelle l'éclatement des frontières typiquement érigées entre le personnel enseignant et les étudiants, une rupture avec l'individualisation du développement des personnes et le cloisonnement disciplinaire, le refus de la propriété des savoirs et du statut d'autorité d'expertise, la correction des injustices épistémiques par le développement de rapports de reconnaissance, notamment.

À quoi cela peut-il ressembler, dans les faits ? Nous envisageons notamment une co-activité développementale, des interactions « en dialogue » avec l'environnement par le biais de questionnements critiques et du déploiement d'agentivité créative et libérée, autour de controverses socioscientifiques, dans une perspective transdisciplinaire et collaborative. Non pas des objectifs et contenus de cours greffés artificiellement à ce qui leur préexiste, mais une praxis éducative instituant de nouvelles pratiques pédagogiques, de nouveaux modes d'apprentissage.

Bibliographie

- Agile Alliance (2001). Manifeste pour le développement Agile de logiciels. Repéré à <https://agilemanifesto.org/iso/fr/manifesto.html>
- Barthes A. (2017). Quels outils curriculaires pour des « éducations à » vers une citoyenneté politique ? *Educations*, Vol 17-1, p. 25-40 Repéré à <https://www.openscience.fr/Numero-1-327>
- CPU et CGE (2016). Le guide de compétences DD&RS Repéré à : http://reunifedd.fr/wp-content/uploads/2016/07/Guide-de-compétences-DD-diffusion_8avrilFinale.pdf
- CPU, CGE, et B&L évolution (2018). Objectifs de développement durable, quelles contributions des métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche en France ? Repéré à http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2018/06/Guide-ODD-métiers-ESR_web_1.1-1.pdf
- Dardot, P. et Laval, C. (2014). *Commun. Essai sur la révolution au XXIe siècle*. Paris : La Découverte.
- Demers, S., Bachand, C.-A. et Leblanc, C. (2016). Les approches inductives au service de l'agentivité épistémique et des finalités éducatives émancipatrices. *Approches inductives*, 3(2), 41-70
- Demers, S. (2016). L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 961-972.
- Demers, S. (à paraître). *La guerre contre l'école publique, ses enseignantes et ses enseignants*. Saint-Joseph-du-Lac : M Éditeur.
- EAUC (2019). L'Accord des ODD. Repéré à https://www.sdgaccord.org/files/sdg_accord_-_french_version_1.pdf
- Jeffries, R. (2018). Developers Should Abandon Agile. Repéré à <https://ronjeffries.com/articles/018-01ff/abandon-1/>
- Nussbaum, M. (2012). *Capabilités: Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Paris : Flammarion.
- Potvin, P. (2018). *Faire apprendre les sciences et la technologie à l'école. Épistémologie, didactique, sciences cognitives et neurosciences au service de l'enseignant*. Québec : Presses de l'université Laval
- UNESCO (2015). ODD, Objectif 4 : Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Repéré à <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/>
- UNESCO (2018). Guide rapide des indicateurs de l'éducation pour l'ODD 4 Repéré à http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/uis_sdg4_indicators_quickguide-fr-f-web.pdf
- Wright, E.O. (2017). *Utopies réelles*. Paris : La Découverte

