

La problématique de l'asymétrie de connaissances dans l'éducation pour la durabilité : linéaments dialogués pour une auto-réflexion pédagogique

NICOLA BANWELL

Centre interdisciplinaire de recherche en éthique (CIRE), Université de Lausanne
Quartier UNIL-Chamberonne, Bâtiment Anthropole, Bureau : 5062, CH-1015 Lausanne
nicola.banwell@unil.ch

CAMILLE ROELENS

Centre interdisciplinaire de recherche en éthique (CIRE), Université de Lausanne
Quartier UNIL-Chamberonne, Bâtiment Anthropole, Bureau : 5062, CH-1015 Lausanne
camille.roelens@unil.ch

TYPE DE SOUMISSION

Point de vue

RESUME

Nous présentons ici les résultats de réflexions et dialogues éthiques interdisciplinaires entre un philosophe de l'éducation et une enseignante centrée sur les défis de l'enseignement pour la durabilité dans les établissements d'enseignement supérieur, en particulier quant à la nature même du sujet d'étude, qui est chargé de valeurs, et à l'asymétrie des connaissances entre enseignant-e-s et étudiant-e-s. Les auteurs réfléchissent ainsi à leurs propres pratiques d'enseignement et proposent l'adoption d'une posture d'accompagnement et de facilitation, l'inclusion d'une pluralité de visions et de voies de la durabilité, et des approches didactiques axées sur le processus afin de relever ces défis et de faciliter l'apprentissage transformatif des étudiant-e-s. L'apprentissage expérimental et pratique est important dans le contexte de l'éducation pour la durabilité, où les approches traditionnelles de la connaissance, qui cherchent à identifier des principes et des lois universels, peuvent apparaître inadéquates pour comprendre la complexité et la diversité des voies potentielles de la durabilité. Le texte présente trois exemples de méthodes d'enseignement basées sur des processus qui peuvent soutenir cette approche : le travail de groupe basé sur des projets interdisciplinaires, la réflexion critique par le débat et l'auto-réflexion. Ces méthodes permettent d'intégrer une pluralité de perspectives et de valeurs, et donnent aux élèves l'occasion de clarifier et d'affiner leurs propres opinions, de réfléchir à leurs valeurs et d'envisager leur rôle dans la création d'un avenir durable.

SUMMARY

Here we present results from interdisciplinary ethical reflections and discussions between a philosopher of education and a teacher centered on the challenges of teaching sustainability in higher education institutions, particularly the value-laden nature of the subject and the knowledge asymmetry between teachers and students. The authors reflect on their own teaching

practices and propose the adoption of a supportive and facilitating teaching posture, the inclusion of a plurality of sustainability visions and pathways, and process-focused didactic approaches in order to address these challenges and facilitate transformative learning for students. Experiential, hands-on learning is important in the context of education for sustainability where traditional approaches to knowledge, which seek to identify universal principles and laws, could be inadequate for understanding the complexity and diversity of potential sustainability pathways. The text presents three examples of process-based teaching methods that can support this approach: interdisciplinary project-based groupwork, critical reflection through debate, and self-reflection. These methods allow for the incorporation of a plurality of perspectives and values. They also provide opportunities for students to clarify and refine their own opinions, reflect on their values, and consider their role in creating a sustainable future.

MOTS-CLÉS (MAXIMUM 5)

Enseignement, durabilité, éducation pour la durabilité, asymétrie des connaissances

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Teaching, Sustainability, Education for sustainability, Knowledge asymmetry

1. Introduction

Les établissements d'enseignement supérieur jouent un rôle de plus en plus important dans la promotion de la durabilité. Former les apprenants aux pratiques durables et développer des compétences en matière de durabilité pour promouvoir le changement social et la transformation est de plus en plus considéré comme une mission à part entière des universités. L'éducation pour la durabilité contribue ainsi à la sensibilisation et à la compréhension des interconnexions entre les différents aspects de la durabilité, mais aussi à la mise en place de compétences de pensée critique et de résolution de problèmes et à la capacité à travailler en collaboration en vue d'un avenir commun. Alors que la durabilité devient une part de plus en plus importante de l'enseignement supérieur, il est donc d'autant plus important de considérer les implications de l'introduction dans les cours de théories compréhensives et surtout normatives qui ne sont pas neutres quant au type d'avenir durable souhaité.

On connaît sur ce point la doctrine de neutralité axiologique de Max Weber, qui se réfère à l'idée que les scientifiques sociaux devraient être objectifs dans leurs recherches et analyses, et ne pas laisser leurs valeurs et croyances personnelles influencer leurs recherches ou les conclusions qu'ils tirent (Weber, 1949), reflétant une position positiviste logique en ce qui concerne les faits et les valeurs (Vandenberghe, 2017). Dans le contexte de l'enseignement, cela implique que les enseignants doivent s'appuyer sur la présentation de faits et la transmission de

connaissances en mettant de côté leurs valeurs personnelles afin qu'elles n'influent pas sur leur enseignement (O'Brien & Howard, 1996). Cependant, il a pu être objecté qu'une telle séparation des valeurs et de l'enseignement entraîne la perte du potentiel de l'éducation de former une citoyenneté morale (O'Brien & Howard, 1996). Dans tous les cas, la pertinence et la viabilité de la neutralité axiologique dans les écoles est aujourd'hui l'objet de débats académiques contradictoires et croissants (Chauvigné et al., 2022; voir en particulier la contribution du deuxième auteur de ce texte, Roelens, 2022).

À l'horizon pédagogique de la durabilité, la distinction de Stephen Sterling entre l'éducation à la durabilité et l'éducation pour la durabilité met en évidence des tensions épistémologiques importantes. L'éducation à la durabilité se réfère à la transmission de connaissances sur les bases scientifiques des problèmes de durabilité tels que le changement climatique, la perte de biodiversité ou l'épuisement des ressources naturelles, tandis que l'éducation *pour* la durabilité vise à fournir aux apprenants les connaissances, compétences et valeurs nécessaires pour contribuer au changement (Sterling, 2003). L'éducation pour la durabilité est considérée comme un processus qui est « participatif et émancipateur » (Sterling & Huckle, 2014, p. xiv) et est donc considérée comme un contributeur au changement social et à la transformation pour la durabilité (Rieckmann, 2018; Sterling, 2003). Dans ce contexte, la séparation des faits et des valeurs, en particulier la poursuite de la véritable neutralité axiologique, peut apparaître comme une falsification (Skill et al., 2022). On peut également soutenir que la neutralité axiologique dans l'éducation à la durabilité, basée uniquement sur des faits scientifiques, est une erreur car l'interprétation des connaissances scientifiques et des faits est elle-même chargée de valeurs (Vandenberghe, 2017).

La charge axiologique que porte l'éducation pour la durabilité présente en fait un défi pour les enseignants dans les nombreux cas où l'asymétrie de connaissances existe non seulement entre l'enseignant·e·s et les étudiant·e·s, mais aussi entre les étudiant·e·s. Les enseignants sont ici confrontés à un paradoxe. Les valeurs, fréquemment motivées par le désir de changement et de transformation sociale, sont souvent à la base des pratiques d'enseignement (O'Brien & Howard, 1996; Wilhelm et al., 2019). Cela est juxtaposé à la nécessité de ne pas endoctriner ce faisant les apprenants (Reinhardt, 2016) avec des visions particulières de la vie bonne, d'un avenir durable ou d'un ensemble de valeurs, en particulier dans les établissements d'enseignement supérieur où l'asymétrie de connaissances entre apprenants et enseignants est présente. L'asymétrie des connaissances se réfère à une situation dans laquelle une partie dans une transaction ou interaction a significativement plus d'informations ou de connaissances que

l'autre partie. Comme l'écrit Philippe Foray : "ce qui caractérise une relation asymétrique, c'est le fait qu'une personne (a) agit sur (b), de sorte que (b) apprend, se transforme et grandisse. L'asymétrie éducative signifie que les places occupées par les protagonistes de la relation ne sont pas interchangeable" (2016, p. 94). Dans le contexte de l'enseignement, l'asymétrie de connaissances peut entraîner des déséquilibres de pouvoir (O'Brien & Howard, 1996) et peut avoir des impacts non négligeables sur les visions des apprenants de ce à quoi devrait ressembler un avenir durable, et sur les valeurs qu'ils attribuent à cet avenir. Face à de tels défis, O'Brien et Howard proposent le concept « d'autorité responsable », qui stipule que "nous devons déconstruire nos propres valeurs dans l'intention de reconstruire un programme d'enseignement délibéré" (O'Brien & Howard, 1996, p. 238 ; notre traduction de l'anglais). Cette approche comporte des parallèles avec le modèle heuristique de l'arbre de la science utilisé par Wilhelm et al. (2019), qui peut être utilisé pour promouvoir une relation cohérente entre les valeurs des enseignants, leurs hypothèses méta-théoriques et leurs pratiques d'enseignement. Cependant, de telles approches soulèvent des questions éthiques clés concernant l'asymétrie de connaissances et les pratiques d'enseignement. Plus précisément, *comment l'éducation pour la durabilité, chargée de valeurs, peut-elle être abordée de manière responsable dans un contexte d'enseignement supérieur où l'asymétrie de connaissances est sans doute irréductible ?*

Nous présentons ici les résultats de nos réflexions éthiques interdisciplinaires, ayant débouché sur un dialogue entre un philosophe de l'éducation et une enseignante en durabilité centrées sur le développement en cours de la posture et de la pratique d'enseignement de la première autrice. Tout d'abord, nous présenterons et analyserons une anecdote qui a servi de moment transformateur dans l'évolution de la philosophie d'enseignement de Banwell. Cela sera suivi d'une réflexion sur les adaptations concrètes aux postures et pratiques d'enseignement qui ont évolué depuis ces expériences.

2. Réflexion sur les pratiques d'enseignement

2.1 Une anecdote de transformation des pratiques d'enseignement

Selon John Dewey (1929), les idées que nous transmettons aux autres sont une extension de nos expériences, dont la formation dépend du contexte dans lequel nous les rencontrons et des façons dont nous les interprétons et en comprenons le sens. Nous partageons ici une anecdote d'une expérience de classe de la première auteure pour illustrer un tournant dans les pratiques d'enseignement.

C'était ma deuxième année en tant qu'assistante d'enseignement dans un cours sur le rôle de l'ingénierie dans le développement durable de niveau master suivi par les étudiant·e·s de toutes les disciplines de l'ingénierie. Je présentais les fondements théoriques du développement durable lorsqu'un étudiant m'a demandé « Mais n'est-ce pas simplement d'un seul cadre de durabilité ? » À quoi j'ai répondu que c'était en effet le cas. À ce moment-là, le responsable du cours est intervenu pour défendre le modèle à « trois piliers » du développement durable sans parler des écueils de ce modèle.

Cette anecdote représente ce que je qualifierais me concernant de moment d'apprentissage auto-transformateur. Cela mettait en lumière, pour moi, les risques d'une présentation biaisée des voies pour un avenir durable. Nous n'étions pas, en effet, revenus sur des connaissances critiques qui sont importantes pour contextualiser le discours sur le développement durable dans les critiques actuelles et valides, et les récits alternatifs existants pour le parcours vers la durabilité. Seuls les étudiant·e·s qui étaient également conscients des autres cadres de durabilité possédaient ces connaissances. La réflexion rétrospective sur cette expérience me rend aiguëment conscient de l'asymétrie de connaissances polymorphe qui existait et continue d'exister dans les cours axés sur la durabilité. Cela a conduit à de nombreuses adaptations dans mes pratiques d'enseignement qui servent de base à nos réflexions.

2.2 Adaptations des pratiques d'enseignement

Dans le contexte de l'éducation pour la durabilité, où il existe l'asymétrie de connaissances et des perspectives pluralistes chargées de valeurs, il semble y avoir trois axes de pratiques d'enseignement pouvant être pertinents (développés ci-dessous) : une posture d'humilité de l'enseignant·e face à l'incertitude et à la complexité ; un pluralisme de visions et de voies de durabilité et de leurs valeurs associées ; des approches didactiques axées sur les processus.

2.2.1 Posture d'enseignement vis-à-vis de l'autorité

La prise de conscience des enjeux de la durabilité environnementale, ainsi que les difficultés impliquées dans l'enseignement de problèmes pernicious (Lönngrén & Van Poeck, 2021), rend plus nécessaire que jamais de nous éloigner des conceptions d'autorité pédagogique qui ont traditionnellement eu cours (Roelens & Banwell, 2022). Reconnaisant tant les multiples possibilités de voies pour un avenir durable dans nos sociétés, il est nécessaire de se concentrer sur le développement des compétences des étudiants pour faire face à l'incertitude, à la complexité et à la divergence de valeurs (McCune et al., 2021). À cet égard, nous avons précédemment proposé l'adoption de postures d'enseignement soutenantes et facilitantes

comme reconstruction de l'autorité pédagogique nécessaire face à de tels défis (Roelens & Banwell, 2022). Dans ce contexte, les postures d'enseignement adaptées peuvent comprendre une combinaison de celles de (1) facilitateur, posture axée sur la création d'un environnement d'apprentissage soutenant et inclusif; (2) « coach », posture axée sur l'aide aux étudiant·e·s pour développer des compétences spécifiques pour la durabilité; et (3) « mentor », posture axée sur le soutien au développement personnel et professionnel des étudiant·e·s grâce à la promotion de pratiques réflexives. Les sous-sections suivantes présentent des exemples de ce à quoi cela peut ressembler, en s'appuyant sur des exemples de pratiques d'enseignement.

2.2.2 Pluralité des visions et des chemins de durabilité

Les bases épistémologiques de compréhension des crises environnementales en cours et parallèles, en particulier dans ce contexte la perte de biodiversité et le changement climatique, reposent sur un consensus scientifique. En revanche, les conclusions que nous pouvons tirer de ces cadres en ce qui concerne les potentiels futurs chemins d'action soulèvent principalement des jugements normatifs et des positionnements éthiques sur l'apparence qu'un avenir durable devrait avoir et sur la manière dont nous devrions atteindre un tel avenir. Ainsi, on peut arguer que la durabilité est un sujet intrinsèquement normatif (Nicholson & Kurucz, 2019) et que la manière dont la durabilité est présentée dans le contexte d'un cours peut influencer les visions que les étudiants ont d'un avenir durable et des moyens corrects pour y parvenir. Par exemple, l'examen des ressources d'enseignement disponibles en Suède a montré que ces dernières suggèrent que la situation mondiale s'est améliorée et progresse dans la bonne direction, plutôt que d'être dans un état de crise, ou que les problèmes liés à la durabilité sont complexes et nécessitent des solutions adaptées (Skill et al., 2022). Cela soulève la question de savoir s'il est éthiquement acceptable de prescrire la vision d'un avenir durable aux générations futures qui qui sont devant nous dans une salle de classe.

Présenter une vision pluraliste de la durabilité en explicitant son caractère normatif peut offrir un moyen pour les enseignant·e·s de naviguer ce défi. Cela peut d'abord aider les étudiant·e·s à apprécier la complexité et la diversité des perspectives sur la durabilité et à développer une compréhension plus nuancée du concept. C'est ce que peut illustrer un exemple tiré des pratiques d'enseignement de la première auteure, où trois définitions de durabilité sont présentées (Figure 1) dans le but de maintenir un esprit ouvert sur les définitions de la durabilité. Après cette présentation, les visions normatives et les valeurs associées à ces cadres de durabilité sont discutées avec les étudiant·e·s dans le but de devenir réflexifs et critiques face à l'état actuel des connaissances dans le domaine (Figure 2). Cela vise à permettre aux étudiant·e·s

de formuler leur propre définition normative de la durabilité et les étapes nécessaires pour y parvenir tout en présentant comme telles les connaissances scientifiques de l'état de l'environnement. Sur cette base, une série de méthodes d'enseignement axées sur le processus et basées sur les compétences peuvent alors être utilisées (discutées dans la section suivante).

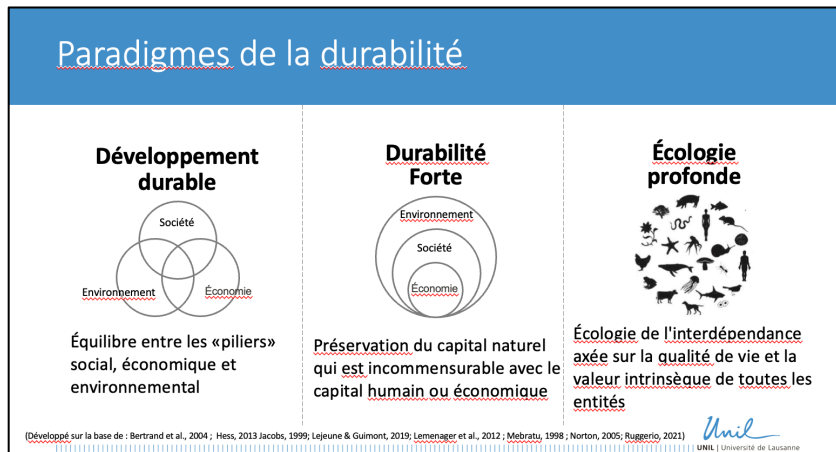


Figure 1. Trois définitions de durabilité mobilisées dans l'enseignement

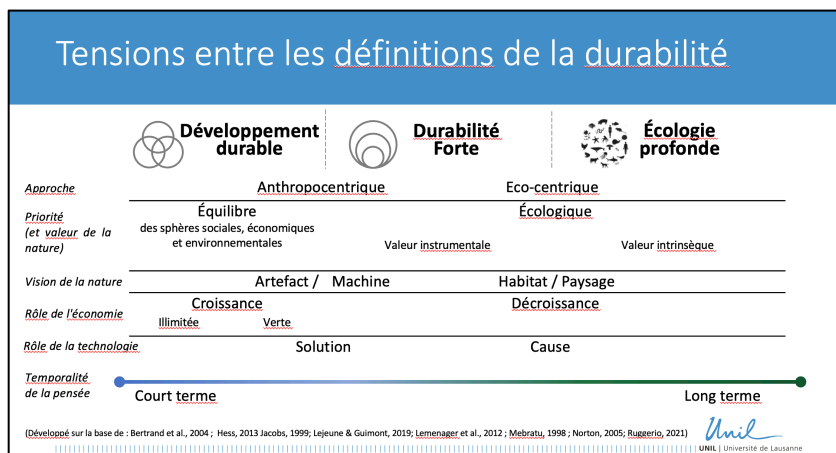


Figure 2. Définitions plurielles de la durabilité

2.2.3 Approches pédagogiques axées sur le processus

Il est précieux ici d'en revenir heuristiquement à la philosophie de l'éducation de John Dewey, dont nous avons rappelé qu'il a souligné l'importance de l'apprentissage pratique et expérientiel, soutenant que les élèves devraient être activement impliqués dans le processus de construction de leur propre connaissance et compréhension par une interaction directe avec le monde qui les entoure. Il soutient que notre compréhension du monde évolue constamment et est façonnée par nos expériences, et que nous devrions être ouverts à la révision de nos croyances et à l'adaptation à de nouvelles preuves et perspectives. Comme l'écrit Michel Fabre, l'un des principaux commentateurs et développeurs de l'œuvre de Dewey, l'humanisme éducatif d'aujourd'hui (2015) consiste donc à éduquer les jeunes pour un monde problématique (2011),

dans lequel ils auront besoin de boussoles et de cartes pour s'orienter et non pas de réponses toutes faites. Dewey soutient que les approches traditionnelles de la connaissance, visant à atteindre la certitude grâce à l'identification de principes et lois universelles, sont limitées et insuffisantes pour comprendre la complexité et la diversité du monde. Or, comme mentionné ci-dessus, l'éducation *pour* la durabilité est axée sur le processus avec un accent sur la participation et l'autonomisation (Sterling & Huckle, 2014). Les valeurs et l'éthique, ainsi que l'étayage de l'autonomie des apprenants et de leur capacité à apporter des changements grâce à des approches d'apprentissage transformatrices, sont importantes pour soutenir le développement des compétences des étudiant·e·s pour la durabilité (Wals, 2019).

Voici trois exemples de ces méthodes basées sur le processus basées sur les pratiques d'enseignement de Banwell : le travail en groupe interdisciplinaire axé sur les projets, la réflexion critique par le débat, et l'auto-réflexion. Le travail en groupe basé sur des études de cas traitant de défis de durabilité crée une opportunité pour une réflexion interdisciplinaire qui apporte une pluralité de perspectives et de valeurs qui doivent être explorées pour arriver à une réponse possible au défi de durabilité. Le développement des études de cas grâce à des partenariats avec des organisations non gouvernementales travaillant sur le terrain garantit que les cas sont actuels, orientés vers le monde réel et sera potentiellement utilisé pour répondre à un défi de durabilité concret. Les débats en classe sur, par exemple, le rôle de la technologie dans la transition écologique, permettent aux étudiant·e·s de clarifier et affiner leurs propres opinions sur les questions de durabilité contemporaines grâce à un processus de réflexion critique sur ces idées et à la réception de retours basés sur les pairs par le biais d'un dialogue ouvert modéré par l'enseignant·e. Enfin, offrir l'opportunité de rentrer dans un processus auto-reflexif en ce qui concerne les visions de durabilité auxquelles les étudiant·e·s adhèrent et le rôle qu'ils/elles se voient jouer en termes de leur futur métier, grâce à des processus tels que des essais réflexifs, est important pour créer un espace de mise à l'épreuve et de décantation des valeurs personnelles entourant les conceptions de la durabilité. Le temps et l'espace pour l'articulation de ces valeurs ont le potentiel de servir de base pour le développement ultérieur de compétences et d'intérêts en matière de durabilité si les étudiant·e·s souhaitent suivre cette voie professionnelle. Comme l'a souligné Wals (2019), ces valeurs et principes spécifiques ne sont pas forcément partagés par tout le monde, de sorte que la mise à disposition d'un espace de réflexivité autour du pluralisme, de la diversité et de processus qui favorisent la participation et le désaccord respectueux est un élément crucial de l'éducation pour la durabilité.

3. Conclusion

Les établissements d'enseignement supérieur accordent de plus en plus d'importance à la durabilité dans leur mission. L'éducation pour la durabilité vise à renforcer l'autonomie des étudiant·e·s et à contribuer au changement social, mais soulève aussi la question de l'asymétrie des connaissances. Le concept d'autorité responsable suggère que les enseignant·e·s doivent être conscients de leurs valeurs et biais et adopter une posture de soutien et de facilitation pour reconstruire l'autorité pédagogique face à ces défis. En travaillant à partir d'une base de pluralité de chemins de durabilité et en facilitant la réflexion critique autour de ces chemins, les enseignant·e·s peuvent s'assurer que leur enseignement n'est pas biaisé et que tous les étudiant·e·s ont une opportunité de former leurs propres opinions sur la durabilité.

Références bibliographiques

- Chauvigné, C., Fabre, M., & Monjo, R. (2022). Dossier thématique : La neutralité à l'école: Entre repères, apprentissages et postures. *Éducation et socialisation*(64), p. 3-156.
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty*.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique: la carte et la boussole*. Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (2015). *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*. Vrin.
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*. ESF Sciences Humaines.
- Lönngren, J., & Van Poeck, K. (2021). Wicked problems: A mapping review of the literature. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 28(6), 481-502.
- McCune, V., Tauritz, R., Boyd, S., Cross, A., Higgins, P., & Scoles, J. (2021). Teaching wicked problems in higher education: ways of thinking and practising. *Teaching in Higher Education*, 1-16.
- Nicholson, J., & Kurucz, E. (2019). Relational leadership for sustainability: Building an ethical framework from the moral theory of 'ethics of care'. *Journal of Business Ethics*, 156(1), 25-43.
- O'Brien, J., & Howard, J. A. (1996). To be or not to be: The paradox of value-neutrality and responsible authority. *Teaching Sociology*, 24(3), 326-330.
- Reinhardt, S. (2016). The Beutelsbach Consensus. *Journal of Social Science Education*, 15(2).
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in Education for Sustainable Development. *Issues and trends in education for sustainable development*, 39, 39-59.
- Roelens, C. (2022). Des conditions de légitimité de l'institution scolaire dans une société des individus. *Réflexions à partir du concept libéral de neutralité axiologique de l'État*. *Éducation et socialisation*(64), p. 39-55.
- Roelens, C., & Banwell, N. (2022). L'autorité enseignante est-elle soluble dans l'éducation au développement durable? *Éducat*ions, 23.
- Skill, K., Axell, C., & Gyberg, P. (2022). Facts, Values and Perspectives on Sustainable Development in Free Teaching Materials in Sweden. *Sustainability*, 14(19), 12290.

Sterling, S. (2003). Whole Systems Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education: Explorations in the Context of Sustainability University of Bath].

Sterling, S., & Huckle, J. (2014). Education for sustainability. Routledge.

Vandenberghe, F. (2017). Critical Realism. Anti-Utilitarianism and Axiological Engagement. *Revue du MAUSS*(2), 347-353.

Wals, A. E. (2019). Sustainability-oriented ecologies of learning: A response to systemic global dysfunction. In *Ecologies for Learning and Practice* (pp. 61-78). Routledge.

Weber, M. (1949). " Objectivity" in social science and social policy. *The methodology of the social sciences*, 49-112.

Wilhelm, S., Förster, R., & Zimmermann, A. B. (2019). Implementing competence orientation: Towards constructively aligned education for sustainable development in university-level teaching-and-learning. *Sustainability*, 11(7), 1891.