

Éducation et socialisation

Les Cahiers du CERFEE

51 | 2019 :

Environnements culturels et naturels : apprendre pour agir ensemble - Varia

Dossier

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 ensemble

ÉMILIE MORIN, GENEVIÈVE THERRIault ET BARBARA BADER

Résumés

Français English

Pour faire face aux problématiques sociales et environnementales ayant un impact direct sur les environnements culturels et naturels, l'éducation pour le développement du pouvoir agir semble constituer une avenue incontournable (Schreiner, Henriksen & Kirkeby Hansen, 2005). En outre, pour permettre des transformations au regard des discours et des pratiques éducatives, il apparaît nécessaire de clarifier et de cerner les limites des outils conceptuels identifiés comme pertinents par les chercheurs du domaine de l'éducation à l'environnement (Stevenson, Brody, Dillon & Wals, 2013). Dans cet article, issu du cadre théorique d'une recherche doctorale en cours, les concepts de développement du pouvoir agir, d'agentivité et de sentiment d'efficacité personnelle seront approfondis afin de faire ressortir la nécessité de l'émergence d'un nouveau concept, celui de sentiment de pouvoir agir, pour une éducation transformatrice et critique à l'environnement.

To cope with complex environmental issues that have a direct impact on cultural and natural environments, education for empowerment seems to be an unavoidable avenue (Schreiner, Henriksen & Kirkeby Hansen, 2005). However, to allow transformations in terms of educational

discourses and practices, it seems necessary to clarify and define the limits of the conceptual tools identified as relevant by researchers in the field (Stevenson, Brody, Dillon & Wals, 2013). In this article, inspired by the theoretical frame of a doctoral research in progress, the concepts of empowerment, agency and self-efficacy beliefs will be further explored. They will then be connected to highlight the concept of sense of empowerment for a transformative and critical environmental education.

Entrées d'index

Mots-clés : éducation à l'environnement, agentivité, sentiment d'efficacité personnelle, développement du pouvoir agir, sentiment de pouvoir agir, capacités, jeunes

Keywords : Environmental education, agency, self-efficacy beliefs, empowerment, sense of empowerment, capabilities, youth

Texte intégral

Problématique de recherche : vers une conceptualisation du pouvoir agir

- 1 Les jeunes¹ d'aujourd'hui sont amenés à jouer un rôle prépondérant face aux problématiques sociales et environnementales², entre autres parce qu'ils représentent la génération qui a le plus à gagner, ou à perdre, des décisions prises par les générations plus âgées (Corner et al., 2015). Ils sont également vulnérables compte tenu qu'ils devront vivre plus longtemps avec les conséquences de ces décisions et que leur voix n'est, malheureusement, que peu prise en considération (Corner et al., 2015 ; Hayward, 2012).
- 2 C'est dans ce contexte que le développement du pouvoir agir (empowerment) des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales est devenu une priorité en éducation à l'environnement³ (Stevenson et al., 2013). En fait, cette idée est si bien établie qu'il devient, selon Ferreira (2013), difficilement convenable de la remettre en question. Cependant, ce concept demeure, encore à ce jour, peu défini de façon opérationnelle dans le domaine de l'éducation à l'environnement en ce sens que de nombreux chercheurs qui s'en réclament n'en fournissent qu'une définition simple et n'en ressortent pas les principales dimensions (Ferreira, 2013). Qui plus est, il ne semble pas y avoir de consensus entre ces chercheurs sur ce qui est entendu par pouvoir agir. Certains chercheurs en éducation à l'environnement réfèrent au sentiment d'efficacité personnelle (Corner et al., 2015 ; Goldman, Pe'er & Yavetz, 2015 ; Mead et al., 2012 ; Tseveni, 2011), tandis que d'autres privilégient le concept d'agentivité (Blanchet-Cohen, 2008 ; Doyle, 2015 ; Glithero, 2015 ; Hayward, 2012 ; Lotz-Sisitka, 2017 ; Oliveira et al., 2015 ; Vongalis-Macrow, 2013) ou encore celui de développement du pouvoir agir (Birdsall, 2010 ; Blanchet-Cohen & Brunson, 2014 ; Dimick, 2012 ; Hayden, 2011 ; Schreiner et al., 2005). Or, pour permettre des transformations véritables au regard des discours et des pratiques éducatives, il devient nécessaire de cerner au plan théorique ce qui est entendu par pouvoir agir, de préciser et de distinguer les concepts qui y sont liés afin d'éviter de tomber dans le piège d'un allant-de-soi (Samman & Santos, 2009).
- 3 Pour Zeyer et Kelsey (2013), il semble clair que l'éducation formelle telle qu'elle se réalise actuellement dans les classes peut conduire au désengagement et à un certain désespoir des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales et cette situation est à leurs yeux moralement indéfendable. Dès lors, il faut réfléchir à savoir comment il est possible de développer, à l'école, un sentiment plus positif envers les environnements naturels et culturels, tout comme la capacité à agir, ensemble, face à ceux-ci.

- 4 À cet égard, l'étude des dimensions affectives face aux problématiques sociales et environnementales s'impose de plus en plus dans la littérature scientifique (Brown, 2016 ; Garvel & Pruneau, 2004 ; Ojala, 2016). Selon Zeyer et Kelsey (2013), il apparaît pertinent de poursuivre les recherches autour des dimensions affectives puisque trop souvent l'éducation aux sciences et à l'environnement qui se réalise dans les classes produit l'effet inverse de ce qui est attendu, c'est-à-dire qu'elle conduit à une diminution de ce que nous appellerons le sentiment de pouvoir agir des jeunes. Pour ces chercheurs, il faudrait chercher à mieux comprendre pourquoi il en est ainsi et développer des pratiques éducatives tenant compte de ces résultats. En ce sens, la conceptualisation du sentiment de pouvoir agir constitue une étape incontournable pour développer le pouvoir agir des jeunes. C'est ce qui sera réalisé dans la portion empirique de la thèse de la première auteure de cet article. Mais pour l'instant, dans cet article qui se veut une réflexion d'ordre théorique issue de cette thèse en construction, sont décrits les concepts de développement de pouvoir agir, d'agentivité et de sentiment d'efficacité personnelle, concepts fréquemment utilisés dans les domaines connexes à l'éducation à l'environnement. La théorie des capacités permet par la suite de préciser les liens existants entre ces concepts et à illustrer la pertinence du recours au concept de sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales.

Précisions méthodologiques

- 5 Deux phases de recension des écrits, réalisées en août 2016 et en mai 2017, ont permis la réflexion théorique présentée dans cet article. Elles ont été principalement axées sur les concepts, tant en français qu'en anglais, de développement du pouvoir agir (empowerment), d'agentivité (agency), de sentiment d'efficacité personnelle (self-efficacy belief et autres formulations), de sentiment de pouvoir agir (sense of empowerment), d'activisme (activism) et d'engagement (engagement et autres formulations). Différentes bases de données, telles que EBSCO (ERIC, Academic Search Complete, Psychology and Behavioral Sciences Collection), CAIRN, Érudit, Repère, Dissertations & Thesis (ProQuest) et Web of Science, ont été consultées. Divers *handbook*, ouvrages collectifs et livres ont également été retenus à la suite de recherches effectuées dans Google Scholar et dans les bibliothèques universitaires. Près de 800 articles, chapitres ou autres textes ont été répertoriés à partir des concepts retenus et environ 200 se sont avérés pertinents à la présente recherche.
- 6 Puisque les trois concepts que sont le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle ne sont pas toujours conceptualisés finement, a priori du moins, dans les écrits consultés en éducation à l'environnement, il est devenu nécessaire d'explorer des travaux issus d'autres domaines. Par exemple, des travaux dans les domaines de la psychologie communautaire (Rappaport, 1981, 1987), du développement social (Calvès, 2009 ; Ibrahim & Alkire, 2007 ; Samman & Santos, 2009 ; Sen, 1985, 2010), des études féministes (Damant, Paquet & Bélanger, 2001), de l'anthropologie (Genard, 2013 ; Lancy, 2012), de la psychosociologie (Le Bossé, 2004), de la neuropsychologie (Frith, 2014), de la sociologie (Emirbayer & Mische, 1998 ; Giddens, 1984) et de la psychologie sociale (Bandura, 2003) ont été consultés. Ceci dit, quelques travaux issus de domaines connexes à l'éducation à l'environnement qui ont contribué à l'articulation au plan théorique de l'un ou l'autre des concepts ont également été explorés (Bai, 2012 ; Blanchet-Cohen, 2008 ; Glithero, 2015 ; Hayward, 2012). Certaines de ces contributions se sont révélées plus pertinentes que d'autres (parce que plus détaillées, plus rigoureuses et mieux argumentées) et sont davantage présents dans cet article. Pensons par exemple à Bandura qui est à l'origine du concept de sentiment d'efficacité personnelle, à Sen (et Nussbaum) à qui nous devons l'approche des capacités ou encore à Ibrahim et Alkire qui ont produit une vaste recension des écrits autour des concepts d'agentivité et de développement du pouvoir agir.

Le développement du pouvoir agir (empowerment) comme premier concept exploré pour un agir ensemble

- 7 En 2004, Le Bossé a élaboré une première réflexion théorique sur les traductions possibles du terme empowerment. Des différentes traductions qu'il analyse (appropriation, appropriation psychosociale, habilitation, pouvoir, pouvoir d'influence, pouvoir d'agir), c'est celle de « pouvoir d'agir » qui est retenue comme la plus pertinente. Cependant, l'expression « pouvoir d'agir » ne serait pas tout-à-fait adéquate pour définir correctement l'empowerment puisque celui-ci fait simultanément référence au processus et aux résultats qu'il produit, ce qui n'est pas le cas, selon Le Bossé, de l'expression « pouvoir d'agir ». Il conviendrait donc davantage d'utiliser l'expression « développement du pouvoir agir » pour mieux faire valoir cette idée de processus⁴. Dufort et Guay (2001) en proposent également une brève analyse linguistique fort éclairante :

D'un point de vue linguistique, cette expression peut être décomposée en trois éléments. Le premier est le radical power qui signifie « pouvoir » en anglais. Le second est le préfixe em qui, ajouté au radical power, exprime un mouvement d'accession au pouvoir. L'association de ces deux éléments forme le verbe empower qui désigne généralement une augmentation d'une forme ou l'autre de pouvoir. Le dernier élément est le suffixe ment qui suggère la présence d'un résultat tangible lié à l'augmentation du pouvoir (p. 83).

- 8 Dans la section qui suit, quelques définitions du concept de développement du pouvoir agir sont présentées.

Définitions du développement du pouvoir agir

- 9 L'ouvrage intitulé Black Empowerment : Social Work in Oppressed Communities (Solomon, 1976) est réputé comme l'un des premiers à décrire l'idée de développement du pouvoir agir (Cantelli, 2013). Solomon y abordait la portée de l'idée de développement du pouvoir agir dans la dénonciation des inégalités et injustices vécues par les Afro-américains. Elle proposait alors des méthodes participatives pour contrer les inégalités et les injustices. Par la suite, le développement du pouvoir agir est défini de manière plus générale, en psychologie communautaire, comme la capacité des personnes et des communautés à exercer un contrôle sur la définition et la nature des changements qui les concernent (Rappaport, 1987). En sciences de l'éducation, Legendre (2005) ajoute que le concept de développement du pouvoir agir se rapporte autant au développement d'un état psychologique, comme le sentiment de compétence, qu'à la modification des conditions de l'environnement permettant de redistribuer ce pouvoir (Legendre, 2005, p. 560).
- 10 Dans une note de synthèse autour de ce concept, Ibrahim et Alkire (2007) ont répertorié 32 définitions différentes du développement du pouvoir agir entre le début des années 1990 et 2007. De leur point de vue, « d'autres définitions de l'empowerment ne se concentrent pas seulement sur la liberté d'action de la personne, mais sur les conditions matérielles, sociales et institutionnelles concrètes requises pour exercer son agentivité » (traduction libre de Ibrahim & Alkire, 2007, p. 11). Alsop, Bertelsen et Holland (2006) décrivent entre autres le développement du pouvoir agir comme un concept ayant deux composantes principales, la première pouvant être considérée comme une extension de l'agentivité (la capacité d'agir en fonction de ce qu'un individu valorise et a des raisons de valoriser), la deuxième portant sur l'environnement ou les structures sociales qui offrent ou non à l'individu la possibilité d'exercer son agentivité (Ibrahim & Alkire, 2007). En ce sens, pour certains auteurs, le développement du pouvoir agir pourrait avoir une influence sur l'agentivité des individus (Alsop et al., 2006).

- 11 Comme le suggère Alkire (2005), en développant le pouvoir agir, il y a augmentation d'une forme d'agentivité (dite sociale selon Alkire), dans un contexte ou une situation particulière. Cependant, en augmentant l'agentivité, il n'est pas dit qu'il y aura véritablement développement du pouvoir agir. Pour ce faire, il devrait y avoir intervention sur le contexte ou les possibilités offertes par l'environnement. Le développement du pouvoir agir est à la fois le **processus** d'accroissement de l'agentivité, mais également des autres capacités d'individus et de collectivités afin qu'ils puissent effectuer des choix et, s'ils le désirent, transformer ces derniers en actions et résultats désirés, et le **résultat** de ce processus.
- 12 De plus, le développement du pouvoir agir est un concept qui permet de penser la prise de pouvoir de collectifs en contexte de vulnérabilité sociale afin qu'ils puissent développer les capacités nécessaires pour vivre dans un monde plus juste (Friedmann, 1992). Ce n'est pas forcément le cas de l'agentivité, qui elle s'exerce dans n'importe quel contexte, et peut ou non refléter des préoccupations plus critiques ou transformatrices. Pour qu'il y ait empowerment, il ne s'agit pas simplement d'intervenir sur les capacités des individus, mais également sur le contexte dans lequel les dominations sont présentes, ou, plus généralement, sur les capacités, pour plus d'égalité sociale et de justice. Il sera question de ce dernier élément dans une section subséquente de cet article, la prochaine section se consacrant plutôt au concept d'agentivité.

L'agentivité comme deuxième concept exploré pour un agir ensemble

- 13 Considéré comme central pour comprendre comment les individus agissent, s'engagent et participent socialement, l'agentivité (agency) semble constituer un outil conceptuel indispensable en éducation à l'environnement pour le développement du pouvoir agir. Ce concept est cependant peu défini dans la littérature scientifique en éducation à l'environnement (Bai, 2012 ; Blanchet-Cohen, 2008 ; Glithero, 2015 ; Hayward, 2012 ; Lotz-Sisitka, 2017). Néanmoins, des écrits des domaines de la psychologie sociale (Bandura, 2003 ; Miller, Das & Chakravarthy, 2011), de l'éducation (Arnold & Clark, 2014 ; Doyle, 2015 ; Reunamo, 2007), de la neuropsychologie (Frith, 2014), du développement social (Ibrahim & Alkire, 2007 ; Samman & Santos, 2009) et de la sociologie (Giddens, 1984) ont contribué à définir le concept d'agentivité. Au fil du temps, l'agentivité aurait été associée à diverses thématiques de recherche dont « l'autonomie, la motivation, la volonté, les finalités, l'intentionnalité, le choix, l'initiative, la liberté et la créativité » (traduction libre de Emirbayer & Mische, 1998, p. 962), rendant sa conceptualisation assez éclatée. Comme le mentionne Hayward, diverses disciplines s'attardent à examiner comment les individus exercent leur agentivité.

Les psychologues attirent l'attention sur la façon dont nous exprimons notre agentivité par des actions d'habitude, d'imagination et de jugement ; les économistes ont examiné le rôle de l'agentivité sur le marché ; la science politique considère l'agentivité comme une expression du pouvoir ; la théorie du développement de l'enfant explore comment les occasions d'exercer l'agentivité améliorent notre compréhension et notre bien-être ; les géographes reconsidèrent l'agentivité comme une source de résilience créative face aux catastrophes ; tandis que les sociologues ont attiré notre attention sur le potentiel et les limites de notre agentivité dans le contexte social (traduction libre de Hayward, 2012, p. 65).

- 14 C'est au cours des années 1980 que le concept d'agentivité (et celui de sentiment d'efficacité personnelle) sont décrits dans le domaine de la psychosociologie. De nombreuses théories avaient préalablement été élaborées au fil des années pour expliquer l'action humaine. L'idée de contrôle des actions était alors centrale et, comme le précise Bandura (2003), chercheur à l'origine du concept de sentiment d'efficacité personnelle, les

recherches réalisées à propos de cette idée « ont pour thème majeur la croyance des individus en leur capacité d'être à l'origine de causalités » (p. 12). Dans la prochaine section, le concept d'agentivité est donc précisé, d'abord en exposant les principales définitions répertoriées dans la littérature scientifique, puis en en déclinant les composantes issues de la synthèse des écrits se rapportant à ce concept, de manière à le distinguer du sentiment d'efficacité personnelle, mais également de cerner leurs interrelations.

Principales définitions de l'agentivité

- 15 Sen (1985, 2010), qui a contribué de façon importante à la conceptualisation de l'agentivité, la définit comme l'habileté d'un individu à agir en fonction de ce qu'il considère comme valable. En éducation à l'environnement, Hayward (2012) la définit pour sa part comme une capacité à développer une pensée indépendante et une capacité à choisir librement d'agir en fonction de ses idées. Il s'agit donc d'une habileté, d'une capacité ou d'une capacité propre à un individu. La plupart des chercheurs consultés aborde alors l'individu comme un agent et souligne l'intégration de cet agent dans une collectivité (par exemple : Alkire, 2008 ; Glithero, 2015 ; Hayward, 2012 ; Sen, 2010). Cet agent agirait, non pas sous la contrainte, mais librement en fonction de ses propres désirs ou objectifs. L'agentivité serait également intrinsèquement sociale, relationnelle et dynamique puisqu'elle se centre sur l'engagement d'agents inscrits dans un contexte social et temporel précis (Samman & Santos, 2009).

Composantes de l'agentivité

- 16 Généralement, les chercheurs qui se sont intéressés à l'agentivité supposent que l'agent, pour poser une action, doit d'abord en avoir la **capacité** ou l'habileté (Alkire, 2008 ; Cantelli, 2013 ; Glithero, 2015 ; Hayward, 2012). Cet agent aurait la capacité d'aménager les conditions de faisabilité des diverses réalisations (Alkire, 2008) ou encore la capacité de se distinguer des actions des autres pour agir en fonction de ses propres idées ou valeurs (Hayward, 2012). Selon Glithero et Hayward, l'idée de capacité doit être appréhendée dans son contexte social et collectif. De leur point de vue, la capacité des jeunes citoyens à agir ensemble se développe lorsque ces derniers ont l'occasion de participer aux prises de décision qui se présentent dans leur communauté. De même, cette agentivité peut s'accroître si elle est encouragée de manière soutenue, à l'école par exemple. Ainsi, il s'agirait d'une capacité qui dépend avant tout du contexte social et collectif en ce sens qu'un contexte peut être plus facilitant (ou **capacitant**) qu'un autre dans le développement de l'agentivité.
- 17 L'agentivité s'exerce également sous forme **de contrôle direct et de pouvoir efficace** qui mènent à la réalisation des buts fixés (Alkire, 2008 ; Sen, 1985). Le contrôle direct serait en fait le contrôle des procédures par lesquelles l'agent fait des choix et agit (Sen, 1985). Ainsi, selon plusieurs chercheurs dont Alkire, si les actions posées ne sont pas contrôlées directement par l'individu, on ne peut parler d'agentivité chez cet individu. Le pouvoir efficace serait quant à lui exercé lorsque l'action est en concordance avec ce qui est choisi par l'agent (Sen, 1985). Ainsi, l'action doit être non seulement contrôlée par l'individu, mais elle doit également être directement liée à ce qui était prévu au départ par l'individu. Ce contrôle ou ce pouvoir, ainsi que la liberté qui en découle, sont donc contraints par les libertés des autres ainsi que par les ressources disponibles (Hayward, 2012).
- 18 La question du **choix** serait tout aussi centrale dans la compréhension de l'agentivité (Bandura, 2001 ; Miller et al., 2011). En fait, il y aurait agentivité lorsqu'il y a possibilité de faire les choses autrement et donc lorsque d'autres possibilités s'offrent également à

l'agent (Miller et al., 2011). De plus, l'agentivité ne peut être définie que par rapport à des **résultats attendus** (Alkire, 2008). Ces buts deviennent en quelque sorte des éléments motivateurs ou des régulateurs de comportement. Toutefois, comme le précise Bandura, ces buts peuvent ne pas être atteints, ce qui n'enlève rien à l'agentivité du geste, mais peut contribuer à diminuer le sentiment d'efficacité personnelle face à une action précise.

19 Le passage à l'**action** est aussi un élément central de l'agentivité. Sans ce passage à l'action, il ne peut être question d'agentivité, mis à part s'il s'agit d'une agentivité indirecte ou mandatée, c'est-à-dire lorsqu'un individu demande à quelqu'un d'autre d'agir à sa place puisqu'il en est lui-même incapable (Bandura, 2003). En ce sens, le fait de prendre la décision de ne pas agir ne serait pas un acte d'agentivité. Cela étant dit, d'agir d'une certaine manière en sachant qu'une autre possibilité d'action s'offre à nous constituerait un acte d'agentivité.

20 La **réflexivité** d'un agent sur sa propre action est une autre composante essentielle de l'agentivité. Au même sens que l'entend Schön (1983), la réflexivité, ou pratique réflexive, suppose que l'agent est en dialogue avec la situation dans laquelle il est immergé lors de l'action. Il est à l'écoute des différents éléments du contexte et arrive à organiser son action à partir de toute la complexité d'une situation (Schön, 1983). L'adéquation entre les pensées qui résultent de cette réflexion et les actions permettrait, lorsque répétée, le développement du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2001), concept directement rattaché à celui d'agentivité.

21 Le sentiment d'efficacité personnelle serait également essentiel pour se sentir **responsable** de nos actions et être tenu responsable de celles-ci. Le fait qu'il existe d'autres possibles et que nous, en tant qu'individus, choisissons librement d'agir (la question de la liberté de choix pourrait être discuté longuement) en fonction de l'un de ces possibles nous rendrait responsable de notre action et ferait de nous des agents. D'intégrer les jeunes dans des expériences où ils sont appelés à agir, à prendre des décisions, à être impliqués dans les processus démocratiques, comme le préconise Hayward (2012), contribuerait à augmenter l'agentivité face à un contexte particulier. La prochaine section vise à mieux décrire le concept de sentiment d'efficacité personnelle, condition essentielle à cette agentivité.

Le sentiment d'efficacité personnelle comme troisième concept exploré pour un agir ensemble

22 Le troisième concept exploré dans cet article est celui de sentiment d'efficacité personnelle. Ce concept est intimement lié à celui d'agentivité et est également présent dans la littérature en éducation à l'environnement, mais y est rarement défini de manière précise. Le recours à des écrits scientifiques relevant d'autres domaines s'est donc avéré nécessaire. Le sentiment d'efficacité personnelle désigne, selon Bandura (2003) qui a largement contribué à définir ce concept, « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p. 12). Le sentiment d'efficacité personnelle n'est pas directement lié aux aptitudes qu'un individu possède, mais plutôt à ce qu'il croit qu'il peut faire avec celles qu'il possède. En ce sens, le sentiment d'efficacité personnelle se distingue de l'agentivité. En effet, il est spécifique aux croyances de l'individu en ses capacités ou aptitudes à agir (Galand & Vanlede, 2004). Sans un sentiment d'efficacité personnelle minimal, l'agentivité ne peut s'accomplir pleinement. En ce sens, il demeure le plus important des mécanismes d'agentivité (Bandura, 2003).

23 Toutefois, le sentiment d'efficacité personnelle ne peut être généralisé à toutes les actions d'un individu, mais doit plutôt être considéré en fonction du type d'action à poser

(Vallerand & Blanka, 2006). Il n'est pas possible de prétendre, par exemple, que l'individu possède, de manière générale, un fort sentiment d'efficacité personnelle. Il faudrait plutôt affirmer que l'individu possède, dans telle ou telle circonstance ou pour tel ou tel type de compétence ou d'action, un fort sentiment d'efficacité personnelle.

24 L'état physiologique et émotionnel a, entre autres choses, un impact important sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle des individus. Cet élément nous semble d'une importance toute particulière en éducation à l'environnement considérant l'état de découragement, de cynisme et même de dépression de certains jeunes (Zeyer et Kelsey, 2013) et mérite ainsi que l'on s'y attarde au plan théorique. En fait, en travaillant sur le bien-être des individus, les chances que ceux-ci évaluent de manière positive leur capacité d'action augmenteraient. En ce sens, et c'est ce qui sera illustré dans la prochaine section, l'approche des capacités de Sen (2010) nous semble tout-à-fait cohérente avec la théorie de Bandura (2003) puisqu'elle suppose que la liberté de bien-être des individus est liée à leur liberté d'agentivité. Toutefois, pour qu'un individu entretienne de la satisfaction face à un accomplissement, il devrait non seulement entretenir un sentiment élevé d'efficacité personnelle face à la tâche, mais également s'attendre à des résultats positifs. Il devrait en quelque sorte entretenir de l'espoir face à une situation particulière (Ojala, 2012), l'espoir constituant une dimension affective du pouvoir agir à laquelle il vaut la peine de s'intéresser.

25 En plus de l'espoir en des résultats, les liens établis entre l'action posée et les résultats augmenteraient le sentiment d'efficacité personnelle en faisant sentir à l'individu qu'il possède un certain contrôle sur sa vie. Certaines actions posées pourraient ainsi plus facilement être perçues comme contrôlables selon les liens établis entre l'action et les résultats. Quelques facteurs pourraient par ailleurs limiter la perception du contrôle des actions posées par un individu. De fait, 1) s'il y a un délai entre actions et résultats ; 2) si le lien entre actions et résultats est imparfait ; 3) si les résultats sont causés par une diversité de facteurs ; ou 4) qu'il y a une indication environnementale ambiguë que des événements sont contrôlables et d'autres non (Watson, 1977), le contrôle serait difficilement attribuable aux actions posées. Il y a donc tout lieu de croire que la perception de contrôle face aux problématiques sociales et environnementales puisse être difficilement atteinte. De tenter d'illustrer l'impact de gestes quotidiens peut représenter tout un défi, surtout s'il faut les lier, encore une fois, à des résultats beaucoup plus importants que l'ampleur du geste lui-même.

Vers un sentiment d'efficacité collective pour un agir ensemble

26 Les sentiments d'efficacité personnelle et les sentiments d'efficacité collective « ont les mêmes origines, assurent des fonctions identiques et agissent par des processus similaires » (Bandura, 2003, p. 709). Ce serait le fait de partager une intention avec d'autres individus qui permettrait de passer d'un sentiment d'efficacité personnelle à un sentiment d'efficacité collective pouvant mener ultimement à un agir ensemble. Un fort sentiment d'efficacité personnelle pour participer à des changements sociétaux pourrait contribuer à l'augmentation du sentiment d'efficacité collective (Bandura, 2001). Le sentiment d'efficacité collective demeure toutefois primordial pour le fonctionnement en société.

Ainsi, les croyances des gens en leur efficacité collective influencent le type d'avenir qu'ils envisagent, la manière dont ils gèrent leurs ressources, les plans et stratégies qu'ils élaborent, la quantité d'énergie qu'ils investissent dans les activités de leur groupe, leur persévérance lorsque les efforts collectifs ne produisent pas de rapides résultats ou rencontrent une opposition vigoureuse, et leur vulnérabilité au découragement (Bandura, 2003, p. 709).

27 Comme l'a souligné Hayward (2012), la croyance que l'on peut influencer, ou non, le système politique se développe tôt dans la vie, et cette croyance a toute son importance pour une éducation qui se veut transformatrice et visant plus de justice sociale et environnementale. Toutefois, « Étant donné que les enfants n'ont pas beaucoup de connaissances politiques et qu'ils ne participent pas aux activités de ce domaine, leur évaluation de leur efficacité politique et du système politique doit donc être façonnée par d'autres sources d'influence » (Bandura, 2003, p. 728). La croyance des jeunes qu'ils peuvent influencer le système politique ou d'autres structures sociales sera affectée par la présence d'adultes significatifs dans l'entourage. Des parents ou d'autres adultes qui s'engagent ou discutent de politique auront un impact sur la façon dont les jeunes perçoivent l'efficacité des individus face à ce monde. L'école peut ainsi jouer un rôle significatif puisque « Les croyances des enfants en leur capacité à influencer le fonctionnement gouvernemental peuvent aussi être partiellement généralisées à partir de leurs tentatives d'influencer des adultes à l'école ou dans un autre cadre institutionnel » (Bandura, 2003, p. 728). Comme le mentionnait Hayward, les jeunes apprennent à faire de la politique en faisant de la politique. De bien connaître les rouages des systèmes peut aider, mais les exercices de prises de décision ou d'influence réels peuvent avoir nettement plus d'impact sur le sentiment d'efficacité collective menant à un agir ensemble que les connaissances développées sur les systèmes politiques et leur fonctionnement.

L'approche des capacités pour lier les concepts de développement du pouvoir agir, d'agentivité et de sentiment d'efficacité personnelle

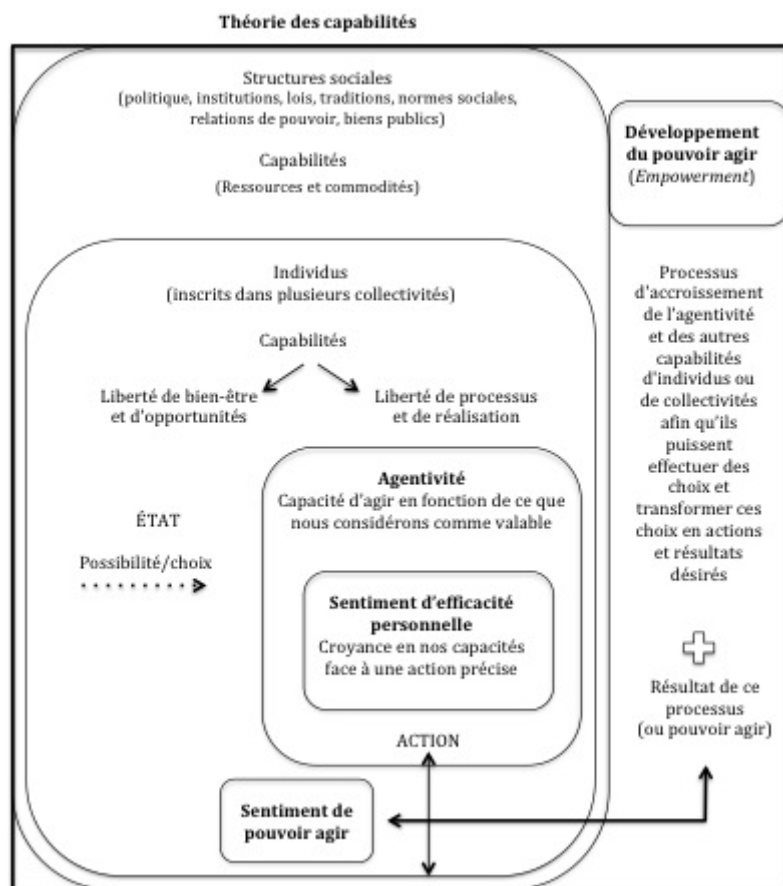
28 Sen (1985, 2010), économiste et philosophe, ainsi que Nussbaum (2000), philosophe, parviennent par l'entremise de la théorie des capacités qu'ils ont élaborée dans les années 1980⁵, à illustrer la pertinence de prendre en considération les réelles opportunités et libertés qu'ont les individus pour accomplir ce qu'ils considèrent comme valable plutôt que de miser essentiellement sur l'accès de ces individus à des ressources (Sen, 1985). Cette approche, qui s'est d'abord inscrite dans une perspective d'amélioration des conditions humaines, permet de s'intéresser à la justice⁶ dans la distribution des ressources, mais également aux libertés d'opportunités et de processus que possèdent les individus. Sen (2010) désirait, en élaborant cette théorie, soutenir l'idée que les structures sociales devraient toujours être pensées pour développer les capacités des individus, c'est-à-dire leur liberté de pouvoir accomplir (ou pouvoir être) ce qu'ils considèrent comme valable (Comim et al., 2011). Dans le même sens, selon Gangas (2016), « les capacités réfèrent au potentiel et au pouvoir réel qu'une personne possède et à ce qu'elle est capable de faire et de réaliser en termes de choix qu'elle valorise » (traduction libre de Gangas, 2016, p. 24).

29 Comim et al. (2011) illustrent toute la pertinence de la théorie des capacités pour les jeunes puisque ces derniers sont souvent peu consultés et même peu considérés dans l'organisation des structures sociales. Ainsi, en s'inspirant de cette théorie, les jeunes doivent être considérés comme des acteurs sociaux à part entière et doivent pouvoir développer toutes les capacités nécessaires à une participation active en société. Ils doivent également être consultés sur les moyens d'augmenter leurs capacités et diminuer les injustices auxquelles ils font face (Comim et al., 2011).

30 La pertinence de la théorie des capacités, pour les fins de la présente réflexion théorique, réside aussi dans le fait qu'elle ne concerne pas que les actions que les jeunes posent, mais qu'elle défend également l'importance que les jeunes puissent choisir ou non d'agir en fonction de ce qu'ils considèrent comme valable (Sen, 2010). Cette liberté de choix sous-tend l'idée que les jeunes doivent tout de même détenir toutes les capacités nécessaires à l'action, même s'ils décident de ne pas agir. Ces capacités sont à la fois

relatives aux ressources et commodités, aux structures sociales et politiques, aux opportunités qui leur sont offertes, à ce qui est nécessaire pour le bien-être et ce qui est nécessaire pour qu'ils puissent transformer leurs choix en actions menant aux résultats désirés. Ultimement, s'ils possèdent toutes ces capacités, les jeunes devraient entretenir un fort sentiment de pouvoir agir, concept qui sera développé dans la portion empirique de la thèse qui inspire le présent article. Mais d'abord, tel qu'illustré à la figure 1, nous avons tenté de situer chacun des trois concepts développés par rapport à l'approche des capacités de Sen. La figure 1 qui suit propose une illustration de la conceptualisation proposée.

Figure 1 — La théorie des capacités et l'émergence du concept de sentiment de pouvoir agir



31 Tel qu'illustré dans la figure 1, la théorie des capacités prend en considération les individus inscrits dans plusieurs structures sociales. La politique, les institutions, les lois, les traditions, les normes sociales, les relations de pouvoir et les biens publics ne sont, au sein de cette théorie, que quelques-uns des facteurs ayant un impact sur les individus et les collectivités (Le Bossé, 2004). Cet environnement comprend également des ressources et des commodités, dont l'accès n'est pas équitable pour tous les individus.

32 Selon l'approche de Sen (1985), les capacités des individus peuvent être considérées comme des « libertés ». Sen (2010) énumère plusieurs libertés que devraient posséder les individus, dont les libertés de bien-être et d'opportunités et les libertés de processus et de réalisation. Les premières sont liées à l'état d'un individu et aux possibilités qu'il a de réaliser, ou non, ce qu'il considère comme valable. Les autres sont liées à l'action ou à la réalisation en lien avec les choix de l'individu. Ces deux types de libertés sont complémentaires et sont tout aussi importantes les unes que les autres. Elles nous invitent à réfléchir non plus simplement en fonction des actions que nous désirons poser, mais également en fonction des opportunités qui s'offrent à nous et des contraintes qu'imposent les structures sociales ou le contexte particulier dans lequel nous situons notre action et ce, même si nous ne désirons pas poser ces actions dans l'immédiat.

- 33 Tel qu'illustré dans la figure 1, l'agentivité est directement liée à la liberté de processus et de réalisation. C'est elle qui permet à l'individu d'agir en fonction de ce qu'il considère comme valable. Elle dépend directement du sentiment d'efficacité personnelle pour pouvoir se réaliser. Sans ce sentiment, l'agentivité serait moindre, voire nulle, puisqu'il constitue la croyance de l'individu en sa capacité d'agir. Un individu peut difficilement agir en fonction de ce qu'il considère valable s'il ne se croit pas capable d'agir.
- 34 Le développement du pouvoir agir est quant à lui, plus englobant. Il est à la fois, le processus d'accroissement de l'agentivité et de l'accès aux ressources et commodités, et le résultat de cet accroissement. Il serait un processus visant à augmenter les capacités des individus, que celles-ci soient liées directement à une action ou qu'elles soient liées à un état, soit à la possibilité d'agir. Le développement du pouvoir agir permettrait donc de développer à la fois les libertés de bien-être et d'opportunités et les libertés de processus et de réalisation.
- 35 Le sentiment de pouvoir agir serait quant à lui le sentiment de l'individu face aux différentes libertés qu'il possède. Il s'agirait donc d'un sentiment qu'un individu éprouve face à ses libertés de bien-être et d'opportunités et ses libertés de processus et de réalisation. Ce concept conviendrait pour expliquer qu'un individu désire agir ou non, contrairement au sentiment d'efficacité personnelle qui réfère au sentiment face à une action précise. Le sentiment de pouvoir agir, en tant que concept pivot de la thèse qui inspire cet article, semble particulièrement pertinent dans le contexte de l'étude des problématiques sociales et environnementales, contexte vulnérabilisant (encore plus pour les jeunes) et requérant que l'on ne considère pas que les libertés de processus et de réalisation des individus, mais également les libertés de bien-être et d'opportunités. Il permettrait de prendre en considération l'importance de fournir aux jeunes des opportunités d'action et de respecter leur choix de ne pas agir face aux problématiques sociales et environnementales. Il permettrait également de considérer l'importance du bien-être des jeunes, de l'espoir ou d'autres dimensions affectives nécessaires à l'action. Au plan conceptuel, le sentiment de pouvoir agir semble constituer un outil théorique riche et particulièrement fécond. Ultimement, sa caractérisation qui se trouve au cœur de la présente réflexion théorique pourrait permettre de mieux définir les conditions favorables au développement, à l'école, d'un plus grand pouvoir agir des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales.

En guise de conclusion : la pertinence du concept de sentiment de pouvoir agir en éducation à l'environnement

- 36 Puisqu'ils sont particulièrement concernés par les problématiques sociales et environnementales et leurs conséquences à court, moyen et long termes, les jeunes devraient être reconnus comme des acteurs à part entière en éducation à l'environnement (Ballet et al., 2013). Cela implique qu'ils puissent avoir la liberté de créer, de modifier et d'influencer les événements. Le système scolaire doit pouvoir offrir ce genre de liberté d'agentivité (Gangas, 2016), nommé par Sen (1985) liberté de processus et de réalisation. Hayward (2012) soutient pour sa part que l'école peut leur fournir des occasions réelles d'implication sociale, des occasions où ils seraient invités à faire preuve d'agentivité. Ces occasions où les jeunes sont appelés à prendre position et, éventuellement, à choisir librement d'agir, ou non, en fonction d'une intention particulière, peuvent en venir à être partagées collectivement. Pour ce faire, il faut également offrir aux jeunes une liberté de bien-être et d'opportunités (Sen, 2010), laquelle peut passer par l'action ou pas. Selon ce qui est soutenu dans cet article, et plus largement dans la thèse de doctorat en élaboration, les jeunes devraient pouvoir ressentir non seulement une efficacité personnelle (liée à

l'action), mais également un pouvoir agir (qui est lié aux deux formes de libertés : de bien-être et d'opportunités ainsi que de processus et de réalisation).

37 Ainsi, comme le souligne Vongalis-Macrow (2010) en lien avec l'éducation au développement durable, bien que certaines structures sociales, politiques et économiques soient considérées comme des obstacles aux libertés des jeunes (leur accordant peu d'autonomie pour adopter, ou non, des changements qui peuvent faire la différence), il ne s'agit pas des seules structures dans lesquelles les jeunes évoluent. L'école, en tant que structure sociale que les jeunes côtoient quotidiennement ou presque, demeure l'endroit le plus propice, avec la structure familiale, pour instaurer des possibilités de développement de l'agentivité, mais également pour offrir du bien-être et davantage d'opportunités aux jeunes. Si les conditions favorables sont mises en place à l'école pour développer le sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales, l'école pourrait contribuer par le fait même au développement des différentes libertés des jeunes et, possiblement, s'il s'agit de problématiques valables aux yeux des jeunes, à une agentivité plus forte face aux problématiques sociales et environnementales.

38 En considérant cela, il serait pertinent de revoir nos manières de concevoir les pratiques éducatives lorsqu'il est question notamment des problématiques sociales et environnementales à l'école. En misant ainsi sur le développement de leur sentiment de pouvoir agir, les élèves pourraient devenir des agents capables de juger eux-mêmes des moments où ils doivent mieux comprendre, s'investir, faire des efforts et s'engager collectivement.

Bibliographie

Albe, V. (2009). Enseigner des controverses. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Alkire, S. (2008). Concepts and Measures of Agency. Oxford : (n. é.). Repéré à <https://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI-wp09.pdf>

Alkire, S. (2005). Subjective quantitative studies of human agency. *Social Indicators Research*, 74(1), 217-260.

DOI : 10.1007/s11205-005-6525-0

Alsop, R., Bertelsen, M. & Holland, J. (2006). Empowerment in Practice From Analysis to Implementation, Washington, D.C.: World Bank.

Arnold, J. & Clarke, D. J. (2014). What is Agency? Perspectives in Science Education Research. *International Journal of Science Education*, 36(5), 735-754.

DOI : 10.1080/09500693.2013.825066

Azeiteiro, U. M., Leal Filho, W. & Aires, L. (2018). Climate literacy and innovations in climate change education. Distance learning for sustainable development. Cham, Switzerland : Springer.

Bai, H. (2012). Reclaiming our moral agency through healing: a call to moral, social, environmental activists. *Journal of Moral Education*, 41(3), 311-327.

DOI : 10.1080/03057240.2012.691628

Ballet, J., Bazin, D. & Pelenc, J. (2013). Justice environnementale et approche par les capacités. ESIA. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01071203>

DOI : 10.3917/rpec.161.0013

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Reviews in Psychology*, 52, 1-26.

Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris/Bruxelles: De Boeck.

Bencze, L. & Alsop, S. (2014). Activist science and technology education. *Cultural Studies of Science Education*, 9, 651.

DOI : 10.1007/978-94-007-4360-1

Birdsall, S. (2010). Empowering students to act : Learning about, through and from the nature of action. *Australian Journal of Environmental Education*, 26, 65-84.

DOI : 10.1017/S0814062600000835

- Blanchet-Cohen, N. & Brunson, L. (2014). Creating Settings for Youth Empowerment and Leadership : An Ecological Perspective. *Child and Youth Services*, 35(3), 216-236.
DOI : 10.1080/0145935X.2014.938735
- Blanchet-Cohen, N. (2008). Taking a stance : Child agency across the dimensions of early adolescents' environmental involvement. *Environmental Education Research*, 14(3), 257-272.
DOI : 10.1080/13504620802156496
- Brown, M. Y. (2016). Supporting children emotionally in times of climate disruption. Teaching practices and strategies. Dans K. Winograd (dir.), *Education in times of environmental crises* (p. 195-209). New York : Routledge.
- Calvès, A.-E. (2009). « Empowerment » : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement. *Revue Tiers Monde*, 4(200), 735-749.
DOI : 10.3917/rtm.200.0735
- Cantelli, F. (2013). Deux conceptions de l'empowerment. *Politiques et Sociétés*, 32(1), 63-87.
- Comim, F., Ballet, J., Biggeri, M. & Iervese, V. (2011). Introduction – Theoretical foundations and the book's roadmap. Dans M. Biggeri, J. Ballet et F. Comim. (dir.), *Children and the Capability Approach* (p. 3-21). Basingstoke, Royaume-Uni : Palgrave Macmillan.
- Corner, A., Roberts, O., Chiari, S., Völler, S., Mayrhuber, E. S., Mandl, S. & Monson, K. (2015). How do young people engage with climate change ? The role of knowledge, values, message framing, and trusted communicators. *Wiley Interdisciplinary Reviews : Climate Change*, 6(5), 523-534.
- Damant, D., Paquet, J. & Bélanger, J. (2001). Recension critique des écrits sur l'empowerment ou quand l'expérience de femmes victimes de violence conjugale fertilise des constructions conceptuelles. *Recherches Féministes*, 14(2), 133-154.
DOI : 10.7202/058146ar
- Dimick, A. S. (2012). Student Empowerment in an Environmental Science Classroom : Toward a Framework for Social Justice Science Education. *Science Education*, 96(6), 990-1012.
DOI : 10.1002/sce.21035
- Doyle, W. (2015). The Many Faces of Agency. *Cultural Studies of Science Education*, 10(2), 275-279.
- Dufort, F. & Guay, J. (2001). *Agir au cœur des communautés : la psychologie communautaire et le changement social*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
DOI : 10.1086/231294
- Ferreira, J.-A. (2013). Transformation, Empowerment, and the Governing of Environmental Conduct. Dans R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon & A. E. J. Wals (Eds.), *International Handbook of research on environmental education* (p. 63-68). New York/London : Routledge.
- Friedmann, J. (1992). *Empowerment: The Politics of Alternative Development*. Oxford: Blackwell.
- Frith, C. D. (2014). Neuropsychologia Action, agency and responsibility. *Neuropsychologia*, 55, 137-142.
- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, Hors série*(5), 91.
DOI : 10.3917/savo.hs01.0091
- Gangas, S. (2016). From agency to capabilities: Sen and sociological theory. *Current Sociology*, 64(1), 22-40.
DOI : 10.1177/0011392115602521
- Genard, J.-L. (2013). De la capacité, de la compétence, de l'empowerment, repenser l'anthropologie de la participation. *Politique et Sociétés*, 32(1), 43-62.
DOI : 10.7202/1018720ar
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society : Outline of the theory of structuration*, Cambridge: Polity Press.
- Glithero, E. (2015). Exploring the development of student agency from the perspective of young canadian eco-civic leaders. (Thèse de doctorat non publié). Université d'Ottawa.
- Goldman, D., Pe'er, S. & Yavetz, B. (2015). Environmental literacy of youth movement members – is environmentalism a component of their social activism ? *Environmental Education Research*, 23(4), 486-514.
DOI : 10.1080/13504622.2015.1108390
- Gravel, H. & Pruneau, D. (2004). Une étude de la réceptivité à l'environnement chez les adolescents. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(1), 165-187.
DOI : 10.7202/008767ar

Hayden, M. (2011). Pedagogies of empowerment in the face of climate change uncertainty. *Journal for Activist Science and Technology Education*, 3(1), 118-130.

Hayward, B. (2012). *Children, Citizenship and Environment: Nurturing a Democratic Imagination in a Changing World*. London: Earthscan/Routledge.

Ibrahim, S. & Alkire, S. (2007). *Agency and empowerment : A proposal for internationally comparable indicators*. Oxford : (n. é.). Repéré à <https://ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI-wp04.pdf>

DOI : 10.1080/13600810701701897

Jickling, B. & Wals, A. E. J. (2018). Globalization and environmental education : Looking beyond sustainable development. Dans A. Reid (dir.), *Curriculum and environmental education : Perspectives, priorities and challenges* (p. 221-242). London : Routledge, Taylor & Francis Group.

DOI : 10.1080/00220270701684667

Jickling, B. & Wals, A. E. J. (2013). Probing normative research in environmental education. Dans R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon et A. E. J. Wals (dir.), *International Handbook of research on environmental education* (p. 74-86). New York : Routledge.

DOI : 10.4324/9780203813331

Jickling, B. & Wals, A. (2012). Debating education for sustainable development twenty years after Rio : A conversation between Bob Jickling and Arjen Wals, *Opinion Essay. ESD in Higher Education, the Professions and at home*, 6(1), 49-57.

Lancy, D. F. (2012). Unmasking children's agency. *AnthropoChildren*, (2), 1-20.

Le Bossé, Y. (2004). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Érudite*, 16(2), 30-51.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri Editions.

Legendre, R. (2005). Empowerment. Dans R. Legendre (Ed.), *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.) (p. 560). Montréal: Guérin.

Lotz-Sisitka, H. (2017). Reviewing strategies in/for ESD policy engagement: Agency reclaimed. *The Journal of Environmental Education*, 47(2), 91-103.

DOI : 10.1080/00958964.2015.1113915

Mead, E., Roser-Renouf, C., Rimal, R. N., Flora, J. A., Maibach, E. W. & Leiserowitz, A. (2012). Information seeking about global climate change among adolescents : The role of risk perceptions, efficacy beliefs and parental influences. *Atlantic Journal of Communication*, 20(1), 31-52.

DOI : 10.1080/15456870.2012.637027

Miller, J. G., Das, R. & Chakravarthy, S. (2011). Culture and the Role of Choice in Agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(1), 46-61.

DOI : 10.1037/a0023330

Nussbaum, M. (2000). *Women and human development : The capabilities approach*. Cambridge : Cambridge University Press.

Ojala, M. (2016). Preparing children for the emotional challenges of climate change. Dans K. Winograd (dir.), *Education in times of environmental crises. Teaching Children to Be Agents of Change* (p. 210-218). New York : Routledge.

Ojala, M. (2012). Hope and climate change: the importance of hope for environmental engagement among young people. *Environmental Education Research*, 18(5), 625-642.

DOI : 10.1080/13504622.2011.637157

Oliveira, A. W., Rogers, P., Quigley, C. F., Samburskiy, D., Barss, K. et Rivera, S. (2015). Environmental agency in read-alouds. *Cultural Studies of Science Education*, 10(2), 247-274.

Rappaport, J. (1987). Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-145.

DOI : 10.1007/BF00919275

Rappaport, J. (1981). In praise of paradox : A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9(1), 1-25.

DOI : 10.1007/BF00896357

Reunamo, J. (2007). Adaptation and agency in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(3), 365-377.

DOI : 10.1080/13502930701679304

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being ? *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

DOI : 10.1037/0003-066X.55.1.68

Samman, E. & Santos, M. E. (2009). *Agency and Empowerment : A review of concepts, indicators and empirical evidence*. Oxford : (n. é.). Repéré à <https://www.ophi.org.uk/wp->

Schön, D. A. (1983). *The reflexive practitioner*. New York : Basic Books.

Schreiner, C., Henriksen, E. K. & Kirkeby Hansen, P. J. (2005). Climate Education : Empowering Today's Youth to Meet Tomorrow's Challenges. *Studies in Science Education*, 41(1), 3-49.
DOI : 10.1080/03057260508560213

Sen, A. K. (2010). *L'idée de justice* (traduit par P. Chemla). Paris : Flammarion.

Sen, A. K. (1985). Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221.
DOI : 10.2307/2026184

Solomon, B. B. (1976). *Black Empowerment: Social Work in Oppressed Communities*. New York: Columbia University Press.

Stevenson, R. B., Brody, M., Dillon, J. & Wals, A. E. J. (2013). *International Handbook of research on environmental education*. New York/London : Routledge.

Tsevereni, I. (2011). Towards an environmental education without scientific knowledge : An attempt to create an action model based on children's experiences, emotions and perceptions about their environment. *Environmental Education Research*, 17(1), 53-67.
DOI : 10.1080/13504621003637029

Vallerand, R. et Blanka R. (2006). Le soi : déterminants, conséquences et processus. Dans R. J. Vallerand (dir.), *Les fondements de la psychologie sociale* (p. 86-139). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Vongalis-Macrow, A. (2010). Developing pedagogies for teaching about climate change. *The International Journal of Learning*, 17(9), 237-248.

Watson, J. S. (1977). Depression and the perception of control in early childhood. Dans J. G. Schulerbrandt & A. Raskin (dir.), *Depression in childhood: Diagnosis, treatment, and conceptual models* (p. 129-139). New York: Halsted.

Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L. & Howes, E. V. (2005). Beyond STS : A research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education*, 89, 357-377.
DOI : 10.1002/sce.20048

Zeyer, A. et Kelsey, E. (2013). Environmental education in a cultural context. Dans R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon & A. E. J. Wals (Eds.), *International Handbook of research on environmental education* (p. 206-212). New York/Londres: Routledge.

Notes

1 Dans cet article, le terme « jeune » sera utilisé pour désigner les élèves de 12 à 18 ans. Aussi, ce terme représente à la fois l'idée d'élève ou d'apprenant, et donc d'un jeune qui fréquente l'école, et l'idée de citoyen, c'est-à-dire de jeune faisant partie de la société civile ayant une culture propre.

2 Dans la littérature, les expressions questions socialement vives à caractère environnemental (QSVE) (Legardez & Simonneaux, 2011), questions controversées (Albe, 2009) ou, dans le monde anglo-saxon, enjeux socio-scientifiques (socioscientific issues) (Zeidler, Sadler, Simmons & Howes, 2005) ou problématiques environnementales (environmental issues) (Bencze & Alsop, 2014) sont utilisées. L'expression « problématique sociale et environnementale » (socio-environmental issue) (Azeiteiro, Leal Filho & Aires, 2018) est celle choisie puisqu'elle semble plus appropriée dans le cadre de la thèse en éducation au climat pour le développement du pouvoir agir qui inspire cet article et qui nécessite de considérer les aspects sociaux et environnementaux de la problématique.

3 L'éducation à l'environnement (environmental education) (EE), l'éducation relative à l'environnement (ERE), l'éducation au développement durable (education for sustainable development) (ESD) et l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD), constituent quelques-unes des différentes formes d'« éducation à » l'environnement. Ces formes d'éducation intéressent différents chercheurs et constituent ainsi des domaines de recherche comportant des spécificités et distinctions. Pour la réalisation de cet article, des études s'inscrivant dans tous ces domaines de recherche ont été consultées et celles retenues sont considérées comme pertinentes bien qu'appartenant à différents domaines. Pour plus de détails quant aux distinctions (voire tensions) existant entre ces différentes formes d'éducation à l'environnement, il peut s'avérer utile de consulter les clarifications apportées par Jickling et Wals (2012, 2013, 2018).

4 Pour davantage d'explications sur la traduction d'empowerment en développement du pouvoir agir, voir l'article de Le Bossé (2004).

5 À la base économique, la théorie des capacités a influencé les domaines du développement social, de la philosophie, de l'anthropologie, de la sociologie et de la pédagogie : « Sa valeur pour stimuler de nouvelles façons de penser le développement humain est indéniable, mais son opérationnalisation

représente toujours un défi dans des domaines tels que la santé et l'éducation » (traduction libre de Comim et al., 2011, p. 6).

6 La justice dans la théorie des capabilités est une justice comparative plutôt que transcendantale en ce sens qu'il serait impossible, selon Sen (2010) d'espérer un monde parfaitement juste (justice transcendantale), mais qu'il est possible d'espérer une justice raisonnable (justice comparative) en fonction du contexte dans lequel s'inscrivent les individus (Ballet, Bazin & Pelenc, 2013).

Table des illustrations



Titre

Figure 1 — La théorie des capabilités et l'émergence du concept de sentiment de pouvoir agir

URL

<http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/5821/img-1.jpg>

Fichier

image/jpeg, 52k

Pour citer cet article

Référence électronique

Émilie Morin, Geneviève Therriault et Barbara Bader, « 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 ensemble », *Éducation et socialisation* [En ligne], 51 | 2019, mis en ligne le 30 mars 2019, consulté le 18 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edso/5821> ; DOI : 10.4000/edso.5821

Auteurs

Émilie Morin

doctorante, Unité départementale des sciences de l'éducation de Rimouski (UDÉR), Université du Québec à Rimouski (UQAR)

Geneviève Therriault

professeure titulaire, Unité départementale des sciences de l'éducation de Rimouski (UDÉR), Université du Québec à Rimouski (UQAR)

Articles du même auteur

Rapport aux savoirs d'élèves du secondaire en lien avec l'environnement et le développement durable en France et au Québec : rapports épistémique et contextualisé au monde [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, 51 | 2019

Identité de lieu et agency écocitoyenne de jeunes de la fin du secondaire à l'égard des enjeux sociaux et écologiques associés au fleuve Saint-Laurent au Québec : quels rapports au paysage ? [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, 51 | 2019

Barbara Bader

professeure titulaire de la Chaire de leadership en enseignement des sciences et développement durable, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Articles du même auteur

Rapport aux savoirs d'élèves du secondaire en lien avec l'environnement et le développement durable en France et au Québec : rapports épistémique et contextualisé au monde [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, 51 | 2019

Droits d'auteur



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

