

L'éducation relative à l'environnement auprès des adultes

Sous la direction de
Lucie Sauvé

Recherche et rédaction
Carine Villemagne
Renée Brunelle
Lucie Sauvé



**Chaire de recherche du Canada
en éducation relative à l'environnement**

25 juin 2004

Avant-propos

Ce document a été réalisé dans le cadre des travaux de développement des programmes du nouveau curriculum du secteur de l'éducation des adultes du ministère de l'Éducation du Québec. Il présente une proposition de lignes directrices, rédigées selon le devis d'élaboration fourni par le Ministère (2004).

Dans la mouvance du processus d'élaboration des programmes, certains éléments du devis ont été modifiés. Ce document garde toutefois un intérêt certain en raison des éléments de réflexion qu'il apporte sur l'éducation relative à l'environnement auprès des adultes et sur les liens entre l'éducation relative à l'environnement et l'éducation à la consommation. Les annexes fournissent également des repères et des textes éclairants sur ces sujets.

En raison de son contexte de production, cette publication interne ne peut être diffusée. Elle a été réalisée à l'usage des étudiants du Programme court de 2^{ième} cycle en éducation relative à l'environnement de l'UQAM qui s'intéressent à ce domaine de recherche et d'intervention.

Référence :

Villemagne, Carine, Brunelle, Renée et Sauvé, Lucie (2005). *L'éducation relative à l'environnement auprès des adultes*. Sous la direction de Lucie Sauvé. Document interne. Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement.

Document d'orientation

**Domaine d'apprentissage
« environnement et consommation »**

Formation générale de base des adultes

Document de travail

préparé par l'équipe de la
Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement

pour le
Ministère de l'Éducation du Québec - Formation générale des adultes

sous la direction de
Lucie Sauvé

Recherche et rédaction :
Carine Villemagne
Renée Brunelle
Lucie Sauvé

avec la collaboration de
Martine Leroux
Nadia Choquette-Bernier

25 juin 2004

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	3
1. Présentation générale du domaine d'apprentissage.....	9
2. Évolution du domaine d'apprentissage et tendances actuelles.....	11
2.1. Éducation relative à l'environnement	11
2.2. Éducation à la consommation	15
3. Spécificité et complémentarité du secteur des adultes en regard du secteur des jeunes	21
4. Relation entre la politique gouvernementale et le domaine d'apprentissage	23
5. Apport du domaine d'apprentissage au curriculum de la formation générale de base	25
5.1. Contribution du domaine à l'atteinte des finalités et des buts de la formation générale de base	25
5.2. Contribution du domaine à la formation générale de l'adulte.....	31
5.3. Contribution du domaine au développement de compétences et liens avec les domaines généraux de formation	33
5.4. Contribution du domaine au rehaussement culturel, au maintien de la qualité de la langue, au développement de l'adulte comme citoyen et à l'intégration des TIC.....	35
6. Objectifs généraux.....	39
6.1. Objectifs du domaine d'apprentissage « Environnement et consommation »	39
6.2. Objectifs des programmes d'études.....	39
6.3. Objectifs de la formation commune et de la formation diversifiée	40
7. Programmes d'études du domaine.....	43
7.1. Programmes d'études	43
7.2. Interrelations entre les programmes d'études du domaine d'apprentissage	45
7.3. Interrelations entre les différents domaines d'apprentissage.....	46

ANNEXES	51
ANNEXE 1 Exploration de courants, d’approches et de stratégies en éducation relative à l’environnement	53
• L’éducation relative à l’environnement : possibilités et contraintes	55
• Éducation et environnement : construire l’espoir, sans naïveté	62
• Exploration d’approches et de stratégies en éducation relative à l’environnement.....	67
ANNEXE 2 L’histoire de l’éducation relative à l’environnement.....	93
• L’éducation relative à l’environnement : un nom récent pour une longue tradition	95
• L’éducation relative à l’environnement à travers les grands moments de son histoire.....	99
ANNEXE 3 Des objectifs pour l’éducation relative à l’environnement.	119
• Principaux fondements théoriques proposés par l’Unesco et le PNUE	121
• Des objectifs pour l’éducation relative à l’environnement	124
ANNEXE 4 Quelques structures et ressources en éducation relative à l’environnement	125
• Structures organisationnelles internationales en éducation relative à l’environnement.....	127
• Structures organisationnelles nationales en éducation relative à l’environnement.....	128
• Ressources documentaires en éducation relative à l’environnement	130
ANNEXE 5 Droits et responsabilités des consommateurs selon le Conseil des consommateurs du Canada (2004).....	131
• Droits et responsabilités des consommateurs	133
ANNEXE 6 Mouvements «alternatifs» au modèle néo-libéral dominant de développement, de production et de consommation.....	135
• L’écoconsommation.....	137
• Quatre styles de consommation « soutenable »	139
• L’éducation à la consommation soutenable.....	140
• L’économie sociale et la nouvelle économie sociale.....	141
• L’écologie sociale	143
• Le commerce équitable.....	144
• La charte du consommateur responsable	146
• Pour une agriculture à dimension humaine et des campagnes vivantes	147
• L’autre façon de faire son épicerie.....	148
• Le mouvement du <i>slow food</i>	149
• La simplicité volontaire	150
ANNEXE 7 Quelques acteurs de l’éducation à la consommation	151

1. Présentation générale du domaine d'apprentissage

L'examen des grandes problématiques sociales et environnementales liées à l'évolution de nos sociétés contemporaines amène à identifier trois grandes ruptures étroitement reliées entre elles, et qui se renforcent mutuellement¹ : la rupture entre les humains et la nature, qui conduit non seulement à la détérioration des milieux de vie et à l'épuisement des ressources collectives, mais aussi à l'aliénation de notre « condition » humaine ; la rupture entre les humains, manifestée par toutes les formes d'exploitation, d'oppression et d'atteinte à la dignité des personnes ; la rupture entre les sociétés, cause et conséquence de toutes les formes de guerres : politiques, religieuses, économiques, etc. À la base de ces trois ruptures, se retrouve le même système de valeurs dominantes, lié à l'individualisme, au désir de pouvoir et à un type de développement axé sur l'exploitation des ressources et des personnes. Pour colmater ces déchirures profondes, il importe donc de travailler à transformer ce système de valeurs, à induire chez les gens, enfants et adultes, citoyens et décideurs, la motivation qui favorisera le développement de compétences nécessaires à l'adoption d'un agir pertinent et responsable.

Le domaine « Environnement et consommation » s'inscrit dans cette perspective de transformation. **L'éducation relative à l'environnement** s'intéresse plus spécifiquement aux différentes dimensions (affective, cognitive, éthique, pragmatique, politique, économique, etc.) de la relation à l'environnement, à la fois « nature, ressource, problème, milieu de vie, territoire, biosphère, etc. » (Sauvé, 2002). Elle invite l'apprenant adulte à se pencher sur les réalités et problématiques socio-environnementales qui le concernent, et à développer une culture de l'appartenance et de l'engagement. Entre autres, elle invite à prendre conscience de la signification et de l'impact de ses modes de consommation, tant sur le milieu biophysique que sur les personnes et les groupes sociaux liés à la chaîne de production. **L'éducation à la consommation** se centre à son tour sur les dimensions économiques, environnementales, politiques, culturelles et éthiques des choix de consommation de biens et services. Elle invite l'apprenant adulte à accroître sa vigilance en matière de consommation, à faire valoir ses droits, à adopter des attitudes préventives et défensives en situation de consommation, tout en reconnaissant ses responsabilités en tant que consommateur. Le domaine « Environnement et consommation » met ainsi en évidence les liens étroits entre les réalités écologiques et sociales qui

¹ Parmi les sources qui explicitent ces ruptures, mentionnons le document publié par la Fondation pour le Progrès de l'Homme en 1997, intitulé *Alliance pour un monde solidaire et responsable*.

caractérisent les activités humaines dans une « société de consommation » comme la nôtre.

À partir des préoccupations de sa vie quotidienne d'abord, puis de celles qui émergent dans sa communauté, et aussi à travers les médias et les diverses interactions qui l'ouvrent aux réalités d'ailleurs, l'apprenant adulte y développera plus spécifiquement des compétences en environnement et en consommation, en lien avec des compétences critique, éthique et esthétique² favorisant un agir responsable à l'égard de lui-même, de ses proches et de sa collectivité. À travers cette démarche, il apprendra l'importance de l'apprentissage collaboratif et du travail en coopération avec ses pairs et les autres membres de sa communauté de référence : l'environnement est un milieu de vie partagé qui fait appel à une prise en charge collective, et la consommation responsable ne peut s'envisager que dans la perspective d'une économie solidaire. Ces compétences apparaissent fondamentales dans un contexte où les problèmes sociaux et environnementaux se multiplient rapidement sous la pression d'une économie peu soucieuse et peu respectueuse de la personne, des communautés et de l'environnement. Elles permettront à l'adulte de mieux se situer par rapport à ces problématiques et le rendront apte à participer aux diverses initiatives et mouvements émergents au sein de sa communauté et de la société en général, qui constituent des alternatives au mode de développement économique dominant en proposant des façons de vivre plus autonomes, plus saines, plus démocratiques et solidaires, et dont « l'empreinte écologique » est plus respectueuse des divers systèmes de vie. À titre d'exemples, mentionnons les initiatives d'économie sociale, de coopératives d'achats, de commerce équitable, d'alimentation biologique, de jardins collectifs, d'agriculture soutenue par la communauté, de « simplicité volontaire », etc.

² La dimension esthétique fait référence à l'univers symbolique, au sens du « beau » et de l'harmonie qui se dégage d'un être, d'un objet, d'une installation, d'un lieu, etc. La compétence esthétique permet de clarifier, d'affirmer et de rechercher ce que l'on considère comme « beau », en fonction de sa culture de référence et à la lumière des autres choix esthétiques possibles. Cette compétence permet de porter un regard esthétique sur son environnement, et stimule le désir de l'aménager, de l'embellir, d'en améliorer la qualité sensible (visuelle, sonore, symbolique, etc.).

2. Évolution du domaine d'apprentissage et tendances actuelles

2.1. Éducation relative à l'environnement

A) Problématique¹

L'éducation relative à l'environnement (ERE) vise à reconstruire le réseau des relations entre les personnes, leur groupe social d'appartenance et l'environnement. Elle répond plus spécifiquement à une triple problématique : 1) la dégradation des systèmes de support à la vie, principalement causée par le mode de « développement » dominant ; 2) l'aliénation des personnes et des groupes sociaux, devenus étrangers à leur propre milieu de vie et à la Nature, dont ils sont pourtant partie intégrante ; 3) enfin, la nécessité de mettre en place des dynamiques d'apprentissage et d'enseignement favorisant la prise en compte et la prise en charge des réalités du monde contemporain, caractérisé par la rapidité et l'ampleur des changements, la diversité et la complexité des réalités, de même que la gravité et le caractère multidimensionnel des problèmes socio-environnementaux. L'éducation de l'adulte doit favoriser le développement de compétences qui lui permettront de s'engager à contribuer à résoudre ces problèmes, à l'échelle de sa vie quotidienne et citoyenne, au cœur de sa communauté et dans une perspective de solidarité globale.

B) Définition et objectifs²

L'expression *éducation relative à l'environnement* a été adoptée par l'Unesco et le Programme des Nations Unies pour l'environnement dans le cadre du Programme International d'Éducation relative à l'Environnement (PIEE), qui a inspiré le développement de cette dimension de l'éducation depuis le début des années '70. Si on lui trouve des appellations similaires, en particulier *l'éducation à l'environnement*, *l'éducation environnementale* (traduction littérale de *environmental education*), *l'éducation pour l'environnement*, l'expression *éducation relative à l'environnement* (*environment-related education*, tel que privilégié par Paul Hart, 2003) reste la plus adéquate pour cerner l'objet propre de cette dimension de l'éducation, soit la relation à l'environnement (à la fois *à*, *dans*, *par* et *pour* l'environnement). L'acronyme ERE (ErE, en Belgique) est couramment utilisé dans la francophonie.

¹ Cette section est tirée de Sauvé (1997, 2001, 2002).

² Cette section est tirée de Sauvé (1997, 2001, 2002). L'Annexe 1 spécifie certains éléments axiologiques de l'éducation relative à l'environnement.

L'éducation relative à l'environnement ne peut donc être associée à un simple « mouvement » éducationnel, qui répond à l'« air du temps », à des circonstances passagères et à une idéologie particulière. Il s'agit d'une dimension essentielle de l'éducation fondamentale. L'ERE se penche sur l'une des trois sphères d'interactions à la base du développement personnel et social : au-delà et en lien avec les sphères imbriquées de la relation à soi-même et de la relation à l'autre, elle intervient plus spécifiquement dans la sphère de la relation à l'environnement, cette « maison de vie » partagée (*Oikos*) : elle implique une éducation éco-logique (comprendre et combler adéquatement sa « niche » écologique humaine), éco-nomique (gérer les relations d'utilisation des ressources partagées ; aménager la « maison » commune) et éco-philosophique (clarifier et développer sa propre cosmologie ou vision du monde ; expliciter son propre système de valeurs). À l'échelle personnelle, l'éducation relative à l'environnement vise à construire une « identité » environnementale (un sens à l'« être-au-monde », un ancrage dans le milieu de vie) et à développer une culture de l'appartenance et de l'engagement. À l'échelle des communautés puis à celle de réseaux de solidarité élargis, l'éducation relative à l'environnement vise à induire des dynamiques sociales, favorisant l'approche collaborative et critique des réalités socio-environnementales et une prise en charge autonome et créative des problèmes qui se posent et des projets qui émergent. L'éducation relative à l'environnement prend ici une dimension politique, qui fait appel à la démocratie et à la participation, dans le creuset d'une éthique de la responsabilité.

C) Historique et tendances³

L'éducation relative à l'environnement trouve des racines dans l'éducation au milieu naturel (début du 20^e siècle) et dans l'éducation à la conservation (autour de la 2^e guerre mondiale). Mais c'est au tournant des années '70 qu'elle a véritablement pris son essor, suite aux travaux de la Première Conférence Internationale sur l'Environnement Humain (ONU, Stockholm, 1972) qui ont mis en évidence l'ampleur, la gravité et l'accélération croissante des problèmes environnementaux ; d'entrée de jeu, ces derniers ont été interprétés dans le cadre plus global de problématiques socio-environnementales, où interviennent les réalités démographiques, culturelles, politiques et autres, et dont la dimension économique (effets et impacts) a stimulé le désir de prise en charge. À l'issue de cette Conférence, fut créé le Programme International d'Éducation relative à l'Environnement (PIEE), confié à l'Unesco et au Programme des Nations Unies pour l'Environnement (Unesco, 1976, 1978). Dans le cadre de ce programme furent clarifiés les buts, les objectifs, les principes et les stratégies d'une éducation relative à l'environnement axée sur la résolution de problèmes⁴.

³ L'Annexe 2 complète cette section : on y trouve deux textes relatifs à l'histoire de l'ERE.

⁴ L'Annexe 3 « L'éducation relative à l'environnement selon le PIEE (Unesco-PNUE) » détaille ces aspects.

Durant les vingt années de son existence (1975-1995), ces fondements et les autres ressources développées et diffusées par le Programme ont offert un point d'ancrage et un élan au développement des initiatives régionales et nationales en ce domaine. Il importe toutefois de souligner qu'en lien avec le cadre de référence du PIIIE, ou en marge de ce dernier, différentes façons de concevoir et de pratiquer l'éducation relative à l'environnement ont émergé et ont donné lieu, au cours des trente dernières années, au déploiement d'une riche diversité de théories et de pratiques en ce domaine⁵, où l'ERE n'est pas confinée à la « résolution de problèmes » et ne porte pas d'emblée les stigmates du Nouvel Ordre Économique Mondial (1974), qui a coloré dès le départ la proposition de l'Unesco en définissant l'environnement comme ressource.

Au milieu des années '80, répondant à une préoccupation accrue pour la sécurité et la croissance économique, et au désir d'ouvrir à cet effet un dialogue entre les acteurs de l'environnement et ceux du « développement », le *Rapport Brundtland* (CMDE, 1987) consacrait le « développement durable » comme projet d'humanité⁶. Le Chapitre 36 de l'Agenda 21 (CNUED, 1993), issu du Sommet de Rio de 1992, mettait à l'ordre du jour la sensibilisation et la communication afin de promouvoir le développement durable. Dans ce cadre de référence, renforcé par la Conférence de Johannesburg (ONU, 2002) et confirmé dans le projet de Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable⁷, l'éducation devient plus que jamais un instrument au service du développement économique, conçu comme la condition première du développement humain ; on confirme la valeur restreinte de l'environnement comme un ensemble de ressources au service du développement économique : il importe de ne pas en dépasser la capacité de support, afin d'assurer la durabilité du développement. C'est dans ce contexte caractérisé par l'économisation accrue du rapport à l'environnement que le PIIIE a été dissolu. L'UNESCO lance en 1997 un nouveau programme, « Éduquer pour un avenir viable », où l'éducation relative à l'environnement est considérée comme une « éducation thématique » parmi d'autres (éducation aux droits humains, à la paix, à la démocratie, etc.) qui a pour but de contribuer au développement durable. Si ce nouveau cadre de référence influence considérablement les programmes et les diverses initiatives actuelles en éducation, il donne lieu également à une vive polémique : il importe en effet que la prescription du « développement durable » n'entrave pas le déploiement des diverses autres façons de concevoir l'éducation relative à l'environnement, qui traduisent autant de visions du monde et de modes de relation à l'environnement.

⁵ Rappelons que l'Annexe 1 présente des textes relatifs aux courants, approches et stratégies d'éducation relative à l'environnement.

⁶ Les éléments de ce paragraphe proviennent de Sauvé, Berryman et Brunelle (2003).

⁷ Le site Internet suivant présente la proposition initiale pour la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014) : http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

En ce qui a trait plus spécifiquement à l'éducation des adultes, la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes (*Confintea V*, UNESCO, Hambourg, 1997) a confirmé l'importance des questions d'environnement, de santé et de population comme processus transversal et continu de l'éducation des adultes. Ce thème fut également mis en parallèle avec la « nécessité de transformer les modes de production et de consommation » (Unesco, 1997). Soulignons qu'à l'échelle internationale, l'éducation relative à l'environnement auprès des adultes continue de faire l'objet d'intéressants développements. Inspirés entre autres par l'éducation populaire, le féminisme et l'ethno-éducation, ces derniers rejoignent plusieurs des courants plus contemporains de l'éducation relative à l'environnement (Sauvé, 2003). Mentionnons en particulier, le courant de la critique sociale : axé sur l'émancipation, ce courant invite à dénoncer les inégalités - vers l'« équité environnementale » - et les rapports de pouvoir, en particulier ceux qui contribuent aux ruptures socio-environnementales ; mentionnons également le courant du biorégionalisme, axé sur un développement économique endogène, mettant en valeur les ressources de la biorégion et le talent des populations. L'éducation relative à l'environnement des adultes part de leurs réalités de proximité et tient compte de leurs besoins de base : elle contribue à un meilleur ancrage dans l'« ici et maintenant », tout en ouvrant progressivement vers les réalités plus globales interconnectées à celle du milieu de vie immédiat.

D) « Paysage » de l'ERE au Québec

Au Québec comme ailleurs, l'éducation relative à l'environnement a suivi les grandes tendances internationales : du naturalisme au conservationnisme, de la résolution de problèmes environnementaux au développement durable. Mais il a aussi donné lieu à une riche diversité d'autres façons de concevoir et de pratiquer l'éducation relative à l'environnement. Les acteurs de l'ERE sont de plus en plus nombreux et créatifs (en milieu scolaire, dans les musées, les parcs nationaux, les Éco-quartiers urbains, les ONG, etc.). Diverses associations les regroupent : l'Association québécoise pour la promotion de l'éducation relative à l'environnement (AQPERE), le Réseau canadien d'éducation et de communication relatives à l'environnement (EECOM), la *North-American Association for Environmental Education* (NAAEE) et plus récemment, l'organisation internationale non gouvernementale de la Francophonie, Planèt'ERE⁸. Enfin, suivant le mouvement des réformes éducatives en cours dans diverses régions du monde, le Québec a entrepris une réforme des curriculums de l'enseignement primaire et secondaire et y a intégré une préoccupation pour l'éducation relative à l'environnement et au « développement durable ». Cette réforme inclut le secteur des adultes, qui constitue un important créneau d'intégration et d'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement en contexte d'éducation formelle.

⁸ L'annexe 4 présente des sources d'informations additionnelles relatives à ces structures.

2.2. Éducation à la consommation

A) Problématique

Selon Mongeau (1998, p. 13), « jamais l'humanité n'a disposé d'autant de richesses, jamais elle n'a possédé de techniques aussi efficaces et puissantes, jamais elle n'a maîtrisé un tel savoir, et pourtant jamais au cours de l'Histoire autant d'êtres humains n'ont été privés de l'essentiel, jamais non plus n'a-t-on prévu dans un avenir si proche autant de changements catastrophiques de l'équilibre naturel, changements dus à l'activité humaine ».

La notion de « société de consommation » est fortement influencée par la théorie du développement économique développée par W.W. Rostow (Chirouze et Weiss, 1984). Rostow (1960) présentait cinq étapes de la croissance économique, dont la dernière est celle de la société de consommation de masse, comme un point d'aboutissement obligatoire de toutes les sociétés contemporaines. D'après Legouté (2001, p. 14), « son schéma qui se veut un modèle universel de croissance linéaire propose, dans son essence, une stratégie de rattrapage formulée comme une succession d'étapes [...] pour atteindre un but considéré comme universel : la société de consommation de masse ». Cette théorie est discutable et a d'ailleurs été vivement critiquée, notamment parce qu'elle ne reconnaît que la perspective économique du développement humain, parce que l'industrialisation, la consommation effrénée et le discours néo-libéral dominant entraînent des ruptures et des crises sociales et environnementales importantes qui constituent des défis importants pour le monde contemporain. La société de consommation de masse crée en particulier une forte pression sur les ressources et les écosystèmes et s'avère aliénante pour les personnes ; elle contribue à la production d'une quantité « ingérable » de déchets et de rejets (dont témoigne en particulier la pollution extrême et l'atteinte au bien-être des travailleurs des « zones franches » où s'installent des « ateliers de misère »), tout comme au bafouement des droits des consommateurs, au surendettement, à la surconsommation, à un sentiment de « privation » pour les consommateurs appartenant à un statut socio-économique précaire et difficile. C'est dans ce creuset des critiques de la conception dominante du développement⁹, qui est essentiellement economiciste, axée sur l'individualisme, le matérialisme, la dépendance et la compétition et qui mène à une consommation effrénée et non judicieuse ainsi qu'à un manque d'équité et d'harmonie sociale, que se sont développés l'éducation à la consommation et les différents mouvements alternatifs qui y sont associés.

De plus, la « consommation pour le paraître » (que Baudrillard (1970) associe à une croyance en la toute-puissance des signes), la notion de « consommateur caméléon » et la tyrannie du « toujours plus consommer » ne présentent pas de

signes d'essoufflement (communication personnelle de Jean Roy, professeur de marketing à l'Université de Sherbrooke). Concrètement, cela signifie que de plus en plus de gens se privent de certains « postes » de consommation essentiels pour consommer ou surconsommer d'autres éléments liés à un statut social dit « supérieur ». Ce phénomène, également appelé « bipolarisation de la consommation », devient problématique lorsque les individus peu fortunés coupent dans des besoins de bases tels l'alimentation, l'habitation ou encore le confort élémentaire de l'habitation afin de consommer des biens dispendieux. Cette mentalité ostentatoire incitant les individus à tenter d'impressionner les autres par leurs avoirs matériels pousse les adultes à acheter à crédit lorsqu'ils n'ont pas les moyens de payer comptant, dans un monde où la sollicitation et la pression à l'achat et au crédit sont omniprésentes. Plus que jamais, il devient crucial de promouvoir une éducation qui stimule la vigilance et la responsabilité vis-à-vis des situations de consommation.

B) Définition et objectifs

L'éducation à la consommation est liée au développement de compétences permettant de satisfaire à bon escient les besoins réels d'un apprenant, en adoptant une attitude réflexive et critique de ses rapports à soi, aux autres et à l'environnement. Elle constitue une stratégie importante pour éclairer, améliorer ou transformer les modes de production et de consommation, processus de base de l'économie des sociétés. Elle se penche à la fois sur la prévention de problèmes et sur leur résolution en favorisant l'autonomie et l'exercice d'une vigilance et d'une responsabilité individuelle et collective chez les consommateurs.

Parmi les thèmes abordés en éducation à la consommation, mentionnons les suivants : la planification et la gestion financière ; le crédit et l'endettement ; l'épargne et les investissements ; les droits et responsabilités des consommateurs¹⁰ ; l'achat responsable et avisé de biens et services ; l'analyse critique de la publicité, souvent omniprésente et agressive, ainsi que les comportements sous son influence ; la vigilance face aux droits des consommateurs et vis-à-vis des diverses formes d'incitation à la consommation ; la lecture d'étiquettes de produits et services, dont par exemple ceux qui sont certifiés écologiques, biologiques ou équitables ; les choix de consommation relatifs à l'alimentation, la santé, l'habitation, le transport, l'énergie, les vêtements, les voyages ; la protection de l'environnement ; etc.¹¹

⁹ Par exemple, par de Coulon (2002).

¹⁰ L'Annexe 5 précise les droits et responsabilités des consommateurs selon le Conseil des consommateurs du Canada (2004).

¹¹ Deux publications récentes québécoises traitent de ces divers thèmes : *Le guide du consommateur responsable - Le pouvoir de nos choix*, publié par Les Éditions Protégez-Vous, en partenariat avec Équiterre (avril 2004) ; *L'ABC de la consommation responsable*, par Jean Robitaille et coll. (2001). Document de référence de l'opération d'un commerce agréable et équitable. Québec : ERE Éducation.

L'éducation à la consommation peut favoriser une écoconsommation responsable et équitable chez l'adulte, dont les choix de consommation de produits et services influencent la production de ceux-ci : les types de producteurs (par exemple, une multinationale ou une coopérative), les processus de production (« de masse » ou écologique et équitable) et même les lieux de production (dans les entreprises délocalisées ou en atelier local, par exemple). Joëlle van den Berg et Anne Versailles (2001, s'inspirant des travaux de Leclercq et Denis, 1998 et de Goffin, 1993) identifient les savoirs suivants en lien avec l'éducation à l'écoconsommation : les savoirs ou connaissances relatifs à des produits et services et aux organismes ou entreprises les offrant ; les savoir-faire, par exemple être capable de lire une étiquette, de contacter une association de consommateurs, de recueillir des données et d'en retirer l'information pertinente, de traiter les informations de manière à les comparer et les analyser de façon critique, d'exprimer son avis ou de formuler ses questions, etc. ; le savoir-être lié aux valeurs qui nous animent et qui nous poussent à agir de telle ou telle manière ; le savoir-agir, soit celui de faire des choix de consommation appropriés. Des mouvements alternatifs au modèle dominant de développement (de production et de consommation), basé avant tout sur des considérations économiques néo-libérales, constituent également des éléments-clés du paysage de l'éducation à la consommation à l'échelle internationale et nationale, par exemple : le commerce équitable, l'agriculture biologique, le mouvement des agriculteurs soutenus par la communauté, le mouvement du *slow food*, la certification écologique de produits variés, l'économie sociale, l'écologie sociale, la simplicité volontaire, le refus des produits d'éphémérisation, etc.¹²

C) Historique et tendances¹³

L'éducation à la consommation a d'abord été associée au mouvement de défense des droits des consommateurs au cours des années '60, à l'époque de l'après deuxième guerre mondiale, période marquée par l'industrialisation croissante et la montée vertigineuse de la société de consommation de masse. Par la suite, dépassant la question des droits des consommateurs, elle s'est également préoccupée des responsabilités qui en découlent, élargissant ainsi son spectre au-delà de la seule dimension individuelle et économique. Il importe en effet de situer le statut de consommateur dans la perspective plus vaste de celui de citoyen, et non l'inverse (Mattelart, 2003).

Les jalons historiques du développement des droits et responsabilités des consommateurs à l'échelle internationale sont généralement présentés comme suit (voir entre autres, le Conseil des consommateurs du Canada, non daté). En 1962, aux États-Unis, John F. Kennedy a mis de l'avant quatre droits des

¹² L'Annexe 6 précise ces mouvements dits « alternatifs » au modèle dominant de développement (de production et de consommation).

¹³ Cette section s'inspire d'un document initialement produit par Nadia Choquette-Bernier.

consommateurs : le droit à la sécurité, le droit de choisir, le droit d'être entendu et le droit d'être informé. En 1970, toujours aux États-Unis, Gerald Ford y ajouta le droit à une éducation à la consommation. Au cours des années '80, avec le constat de l'ampleur de la crise socio-environnementale qui ne cessait de s'aggraver, les groupes ou associations de consommateurs (dont l'organisme international *Consumers International*) ont fait valoir l'importance du droit à la compensation, du droit à un environnement sain et du droit à la satisfaction des besoins de base ainsi que l'importance de traiter non seulement des droits des consommateurs mais également de leurs responsabilités associées à ces droits. La notion de satisfaction des besoins de base, la vigilance des consommateurs face à leurs droits et l'analyse des comportements sous l'influence (et l'agressivité) de la publicité et des médias sont certes des éléments de grande importance pour la formation des apprenants adultes.

À l'échelle internationale, plusieurs pays reconnaissent maintenant ces droits et responsabilités des consommateurs et adoptent différentes stratégies à cet égard. Depuis le début des années '90, l'éducation à la consommation, à l'instar d'autres dimensions de l'éducation, tend dans certains cas à être associée au langage de la soutenabilité, durabilité ou viabilité du développement. Plus récemment, avec le phénomène de la mondialisation, l'importance des TIC et du commerce électronique ainsi que la montée d'actes terroristes, certains organismes ou associations de consommateurs cherchent également à faire valoir des droits et responsabilités liés au respect de la vie privée.

Au Québec, c'est pendant les années '60 et '70 que le développement d'associations de consommateurs a connu une effervescence. Selon l'ACEF (Association coopérative d'économie familiale) du Haut Saint-Laurent (non daté) :

La majorité d'entre elles ont été mises sur pied par le milieu syndical au début des années soixante pour répondre aux besoins engendrés par le développement fulgurant de la société de consommation de masse. C'est au cours de ces années, en effet, que la production de biens et de services s'est développée de façon plus intensive et anarchique et l'effort pour vendre est devenu de plus en plus agressif. Le crédit à la consommation a notamment pris de l'ampleur et les abus des compagnies de finance ont suscité un large mouvement d'indignation aboutissant en outre à la réglementation plus stricte des pratiques entourant le crédit. Par la suite, le constat de multiples abus et injustices comme des abus liés à de la publicité trompeuse, à de nouvelles techniques de sollicitations commerciales, à des effets pervers de nouveaux services et produits et à des inégalités importantes dans l'accès à ceux-ci ont donné lieu à l'élargissement des préoccupations.

Au début des années '60, fut créée par la Centrale des syndicats du Québec (appellation actuelle), le Service du budget familial, suivi en 1965 par la mise sur pied des associations coopératives d'économie familiale (ACEF), de même que la Fédération des ACEF en 1970 (Goulet, 1996). En 1971, le gouvernement provincial crée l'Office de la protection du consommateur (OPC), qui applique le premier code de protection des consommateurs, la Loi 45. Cet événement vient confirmer que la protection des droits des consommateurs est devenue une valeur socialement partagée. On assiste ensuite à une crise identitaire au sein de plusieurs associations de consommateurs : idéologies différentes, scissions, disparitions d'organismes, manque de collaboration et division entre les groupes sont au menu (Duhaime, 1996 ; Goulet, 1996). Parallèlement, l'État consolide son monopole en matière de consumérisme. S'installe ensuite une période néo-libérale marquée par le désengagement de l'État et le passage d'un État providence à une société déréglementée. On observe à ce moment une nette diminution des fonds publics octroyés à l'Office de la protection du consommateur (Goulet, 1996). Ce virement néo-libéral, accompagné du retrait de l'État dans les programmes sociaux et qui se manifeste entre autres par une diminution des programmes d'éducation à la consommation, redonne de la pertinence aux associations de protection des consommateurs (Duhaime, 1996 ; Goulet, 1996). Le phénomène de la mondialisation / globalisation renforce une telle pertinence.

En milieu scolaire, l'éducation à la consommation a d'abord fait son entrée via son « ancêtre » : l'économie familiale. Elle est aujourd'hui conçue comme une éducation davantage englobante des préoccupations sociales et environnementales, contribuant à l'éducation fondamentale, à l'école comme tout au long de la vie, pour une consommation vigilante, avertie et responsable.

En ce qui a trait à l'éducation des adultes en milieu formel au Québec, avant le mouvement de réforme actuel, le curriculum comportait des contenus relatifs à la consommation, datant parfois d'il y a plus de 15 ans : en Développement personnel et social (*Budget et consommation*, 50 heures) et en Vie économique (*Consommer sans se faire consommer*, 25 heures ; *Échanger avec les autres pays : ça change quoi ?*, 25 heures ; *Faire fructifier son argent, c'est facile*, 75 heures ; *Une société ça s'organise*, 25 heures ; *État : problème ou solution*, 50 heures). Ces derniers offrent de nombreux éléments qu'il importera de valoriser ; mentionnons à titre d'exemple les liens entre budget et consommation, le recours aux institutions d'épargne et de crédit, les principaux types d'épargne et de placement, les principaux types de crédit, les conséquences de la publicité et du crédit sur les habitudes de consommation, les mécanismes de protection des consommateurs, etc. Ces éléments de contenu devront toutefois être actualisés et intégrés en fonction d'une approche par compétences. Il importera également de mettre à l'avant-plan les préoccupations de vigilance, d'équité et de respect des consommateurs de même que celui des personnes, des groupes sociaux et

des diverses autres formes de vie impliqués dans la chaîne de production, de distribution et de traitement des déchets et autres rejets.

D) « Paysage » de l'éducation à la consommation au Québec

Au Québec comme ailleurs, l'éducation à la consommation a suivi les grandes tendances internationales : de la protection des droits des consommateurs à la mise en relief des droits et responsabilités de consommateurs vigilants et éclairés ; d'une perspective davantage individuelle et,ou économique à une perspective englobant également des questions de justice, d'équité sociale et de respect de l'environnement. Les acteurs de l'éducation à la consommation¹⁴ proviennent de milieux diversifiés et poursuivent des buts similaires ou encore complémentaires. Notons par exemple, l'Office de la protection du consommateur (OPC) et les ACEF – Associations coopératives d'économie familiale, qui collaborent avec certains centres d'éducation des adultes en ce qui a trait à l'éducation à la consommation. Plus spécifiquement, les ACEF interviennent en matière de planification budgétaire et de prévention de l'endettement. Par ailleurs, de nombreux groupes et organismes en environnement et,ou en éducation relative à l'environnement jouent un rôle important en éducation à la consommation via leurs programmes éducatifs relatifs à l'écoconsommation et à la consommation responsable. Enfin, suivant le mouvement des réformes éducatives en cours dans diverses régions du monde, le Québec intègre désormais une préoccupation pour l'éducation à la consommation dans les curriculums du primaire et du secondaire, dont celui du secteur des adultes.

¹⁴ L'annexe 7 présente quelques acteurs œuvrant dans le domaine de l'éducation à la consommation.

3. Spécificité et complémentarité du secteur des adultes en regard du secteur des jeunes

Pour compléter cette première exploration du domaine « Environnement et consommation », ses tendances, son histoire, son évolution, il est pertinent d'examiner les récents développements de ce domaine dans le secteur des jeunes, et de les comparer à ce qui est envisagé pour le secteur des adultes.

À travers les réformes éducatives en cours dans la plupart des pays du monde, **l'éducation relative à l'environnement** entre désormais dans une nouvelle phase d'institutionnalisation¹ : celle de son intégration curriculaire formelle. Le mouvement des réformes éducatives actuelles se caractérise en effet par l'intégration d'une dimension environnementale aux curriculums – souvent en lien avec les questions de développement, de **consommation** et d'équité sociale. Diverses stratégies sont proposées par les États et les acteurs du milieu scolaire pour favoriser une telle intégration.

Dans la plupart des cas, on propose une intégration transversale de ces « thématiques » ou dimensions de l'éducation. **L'environnement et la consommation**, présentés comme des thèmes intégrateurs (ou « générateurs »), traversent le curriculum pour être pris en compte dans chacune des matières ou disciplines, dans une approche intradisciplinaire (au sein de chacun des programmes), multidisciplinaire (juxtaposant des activités de deux ou plusieurs programmes) ou interdisciplinaire (faisant appel à la pédagogie de projets, par exemple). C'est le cas notamment pour le secteur de la formation des jeunes au Québec : au primaire comme au secondaire, le domaine « Environnement et consommation » est un « domaine général de formation » et non pas un domaine d'apprentissage. Dans le cadre de la réforme éducative en question, les « domaines généraux de formation agissent comme de véritables lieux de convergence favorisant l'intégration des apprentissages. Ils servent de points d'ancrage au développement des compétences transversales et des compétences disciplinaires [...]. Ainsi, les domaines généraux de formation constituent, de concert avec les compétences transversales, une toile de fond favorisant la cohérence et la complémentarité des interventions éducatives [...] » (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 42).

¹ Cette section s'inspire des travaux de Sauvé, Brunelle et Berryman (2004).

Dans le cas du secteur des adultes au Québec, en plus d'une intégration transversale au curriculum, on prescrit une intégration spécifique à titre de domaine particulier d'apprentissage, donnant lieu à des programmes spécifiques adaptés aux situations de vie, aux sphères de responsabilité et aux rôles sociaux de l'adulte. En procédant ainsi, on s'assure d'un double ancrage au curriculum, multipliant les voies d'entrée de l'**éducation relative à l'environnement** et de l'**éducation à la consommation**. On s'assure également du statut formel de cette dimension de l'éducation, maintenant soumise à des exigences d'évaluation. L'aspect novateur d'une telle initiative, alliant transversalité, interdisciplinarité et spécificité du domaine, pour l'intégration du domaine d'apprentissage « Environnement et consommation » au secteur des adultes, mérite d'être souligné.

Bien que les stratégies d'intégration curriculaires promues diffèrent, le secteur des adultes et le secteur des jeunes au Québec se préoccupent tous deux du développement de compétences en matière d'environnement et de consommation, reconnaissant ainsi l'importance du domaine pour la formation fondamentale. Par ailleurs, les choix et les orientations pédagogiques du secteur des adultes présentent des similarités par rapport à ceux du secteur des jeunes, en raison de leur pertinence au regard de l'environnement et de la consommation : mentionnons entre autres la promotion des approches pédagogiques de type expérientiel, coopératif, résolutique, etc. Clover (2003) et d'autres auteurs spécialisés en éducation relative à l'environnement des adultes suggèrent également de privilégier des approches critique et créative, contextuellement pertinentes pour les apprenants et leur communauté, reliant entre eux les aspects environnementaux, sociaux, économiques, politiques et culturels de leur vie d'adulte.

4. Relation entre la politique gouvernementale et le domaine d'apprentissage

Le domaine d'apprentissage « Environnement et consommation » du plan de formation associé à la nouvelle politique gouvernementale de l'éducation des adultes et de la formation continue repose sur deux programmes d'études – l'un en **Éducation relative à l'environnement** et l'autre en **Éducation à la consommation** – qui contribuent de façon pertinente et cohérente au déploiement de cette politique à plusieurs égards¹.

Par l'ensemble des ressources qu'il mobilise, le domaine « Environnement et consommation » concourt au développement d'une conscience critique et éthique chez les adultes à l'égard des questions socio-environnementales, étroitement reliées aux réalités de la « société de consommation ». Il favorise le **développement de leur autonomie et l'exercice de leur responsabilité personnelle et sociale** en matière d'environnement et de consommation. Cette responsabilité se manifeste à l'égard d'eux-mêmes, de ceux qui les entourent, de leur famille, de leurs voisins, de leurs collègues de travail mais aussi à l'égard de leur environnement avec lequel ils reconnaissent leur lien fondamental, en raison, entre autres, de leur influence et de leur pouvoir d'action. Au-delà de la capacité d'appréhender les problèmes qui les affectent, le domaine « Environnement et consommation » vise à développer chez les adultes leur motivation à agir et à **participer de façon active et citoyenne à la transformation de leur société**, afin qu'elle soit plus juste, plus solidaire et plus écologique.

Le domaine « Environnement et consommation » mobilise des ressources qui sont de nature à favoriser chez les adultes une prise de conscience et une meilleure compréhension des questions d'environnement et de consommation et de leurs interrelations. On y retrouve un souci de contextualisation des questions traitées, en vue de les rendre plus signifiantes et à portée d'investigation et d'intervention. Le domaine vise le **développement de compétences appropriées en matière d'environnement et de consommation**, qui concernent la satisfaction des besoins de base, les modes de dépenses et d'épargne, les choix alimentaires, la santé, les habitudes à la maison et dans le milieu de vie, et qui pourront être utiles dans **l'exercice des différents rôles sociaux assumés par l'adulte**, en ce qui a trait en particulier à l'exercice de leurs droits et devoirs de citoyens, leurs responsabilités parentales, leur engagement social et communautaire.

¹ Les éléments clés reliant le domaine « Environnement et consommation » à la Politique gouvernementale de l'éducation des adultes et de la formation continue sont indiqués en **gras** dans le texte.

Les adultes étant un public diversifié aux multiples rôles sociaux, les ressources rassemblées dans le domaine « Environnement et consommation » tirent profit de cette diversité en faisant appel à leurs expériences personnelles, en interpellant leur culture et leurs valeurs pour appréhender la complexité des questions et des enjeux liés à l'environnement et à la consommation, en relation avec leur propre réalité.

L'exploration des questions d'environnement et de consommation conduit également les adultes à **la recherche d'informations pertinentes via divers médias**, à l'utilisation **de diverses technologies de l'information**, à l'analyse critique de cette information et à la mise en œuvre de diverses stratégies de changement, en particulier la démarche de résolution de problèmes. Elle contribue également à l'épanouissement et l'ouverture d'esprit des adultes sur ces questions en favorisant la construction de nouveaux centres d'intérêt, et plus largement, le développement d'une culture générale chez l'adulte.

5. Apport du domaine d'apprentissage au curriculum de la formation générale de base

5.1. Contribution du domaine à l'atteinte des finalités et des buts de la formation générale de base

Est présentée dans cette section la contribution particulière du domaine « Environnement et consommation » aux finalités et aux buts de la formation générale de base des adultes en précisant, lorsqu'il y a lieu, les apports spécifiques de l'éducation relative à l'environnement et de l'éducation à la consommation.

A) Contribution du Domaine « Environnement et consommation » aux finalités de la formation générale de base

▪ Finalités liées à la PERSONNE

Amener l'adulte à développer son autonomie et son sens des responsabilités dans sa vie personnelle, familiale et sociale.

Par l'ensemble des ressources qu'il mobilise, le domaine « Environnement et consommation » peut aider l'adulte à établir des liens entre des informations recueillies, ses propres connaissances, ses valeurs et ses actions en matière d'environnement et de consommation, au regard de ses différents rôles sociaux ; cette prise de conscience devient un tremplin pour la prise de décision judicieuse et l'adoption d'un agir éclairé et responsable. **L'éducation relative à l'environnement** convie l'adulte à effectuer plus spécifiquement une prise de conscience des relations d'interdépendance entre lui-même, les autres personnes et l'environnement, mais également des relations entre les réalités environnementales locales et globales, et entre ces dernières et ses propres habitudes de vie. L'adulte, conscient des réalités environnementales et des conséquences de ses gestes et de ses actes, se responsabilise et adopte des attitudes et des conduites favorables à l'environnement et à la qualité de vie, qui sont congruentes avec les savoirs qu'il construit et les valeurs qu'il développe. **L'éducation à la consommation** vise pour sa part une prise de conscience des liens étroits entre les questions de consommation, d'équité sociale et d'environnement, dans le but de devenir un consommateur vigilant, averti et responsable. Elle suscite également un questionnement sur les pratiques de consommation quotidiennes qui peuvent être vécues de manière problématique du point de vue de l'endettement, de l'alimentation, de la santé et de la qualité

de l'habitat. L'adulte prend conscience de la nécessité d'adopter un regard critique à l'égard des diverses situations de consommation auxquelles il est confronté et il apprend à mobiliser des moyens et des ressources qui sont à sa portée pour adopter des comportements responsables en matière de consommation. Entre autres, il apprend à planifier, à gérer de manière éclairée ses finances et son budget, pour lui-même et sa famille. Enfin, signalons que l'adulte, souvent parent, joue un rôle fondamental dans l'**éducation relative à l'environnement** et dans l'**éducation à la consommation** de ses enfants : il doit prendre conscience de son potentiel d'influence.

Favoriser une participation active et éclairée de l'adulte dans la vie économique, culturelle et politique de sa collectivité.
--

Le domaine « Environnement et consommation » vise à susciter l'engagement et la participation de l'adulte dans des situations de vie qui l'interpellent en tant qu'écocitoyen, en tant que consommateur vigilant, averti et responsable, en tant qu'écoconsommateur. Il contribue à l'apprentissage d'un savoir-vivre ensemble. **L'éducation relative à l'environnement** contribue à développer son sens critique et éthique vis-à-vis de questions socio-environnementales qui le rejoignent comme membre d'une collectivité. L'éducation relative à l'environnement concourt aussi au développement de compétences en matière de résolution de problèmes, de gestion de projets et de coopération. L'adulte est invité à construire des savoirs, des savoir-faire, un savoir-être et un savoir-agir, en lien avec sa participation individuelle et collective à des projets ou des actions qui contribuent à l'amélioration de la qualité de son environnement, étroitement reliée à la qualité de vie, qu'il s'agisse de son milieu scolaire, de son milieu familial, de sa communauté, etc. Cet exercice d'une écocitoyenneté conduit l'adulte à s'engager de manière active dans les affaires « de la cité », qui comportent des dimensions sociales (culturelles, politiques, économiques) et écologiques. Être un écocitoyen, c'est entretenir une relation de qualité avec son milieu de vie (d'après École & Nature, 2001).

En matière d'**éducation à la consommation**, il importe donc d'apprendre à gérer ses finances, son budget, son crédit et ses épargnes. L'adulte doit prendre connaissance et faire valoir ses droits et ses devoirs de consommateur. Il doit faire preuve de vigilance et apprendre à rechercher et utiliser de manière adéquate les informations et les ressources à sa disposition (association de défense et de protection des consommateurs, par exemple) pour consommer de manière avertie et responsable en fonction de ses véritables besoins et de son contexte. Par ailleurs, l'éducation à la consommation peut favoriser une véritable écoconsommation chez l'adulte, qui prend conscience que ses choix de consommation influencent en bout de ligne les conditions sociales et environnementales de production de biens et de services, et que ces interactions sont accentuées par le phénomène de la globalisation, qui le rejoint au cœur de son quotidien. À travers la gestion de ses déchets (compostage, recyclage,

réemploi, réduction à la source), sa consommation d'eau et d'énergie, son alimentation, ses choix relatifs au transport, à l'habitation, aux vêtements, etc., l'adulte développe une « culture écologique » et apprend à affirmer son pouvoir politique en tant que citoyen avisé et vigilant, capable de se mobiliser pour faire valoir ses positions et soucieux de solidarité.

Favoriser l'épanouissement de l'adulte selon sa personnalité, ses talents et ses ressources, et ce, tout au long de sa vie.

Le domaine « Environnement et consommation » concerne des dimensions intégrantes de l'être et de l'agir individuel et social de l'adulte, dont il importe de favoriser l'épanouissement. L'**éducation relative à l'environnement** stimule en particulier le développement de la sensibilité de l'adulte quant à sa relation au monde naturel, humain et autre qu'humain. Elle peut contribuer à aiguïser ses sens et stimuler le développement de ses intelligences multiples (Gardner, 2001), l'aidant à renforcer ou retrouver une certaine unicité et aussi à être mieux équipé pour aborder de manière appropriée la complexité des situations individuelles et collectives qui composent son quotidien. Elle contribue à clarifier le sens de son « être au monde » dans son milieu de vie. Se sentir « chez soi » dans son milieu, développer des liens affectifs avec celui-ci et les personnes qui l'habitent, contribuent à développer un attachement et un respect pour son milieu, de façon à y trouver un ancrage et un lieu d'engagement. Également, redécouvrir son environnement « comme objet socialement partagé » joue chez l'adulte un rôle important dans le développement d'un sentiment d'appartenance écologique et sociale, et d'un sens de la responsabilité. Dans cette perspective, l'éducation relative à l'environnement peut contribuer à la construction d'un système éthique de référence, à la recherche de cohérence entre les valeurs et l'agir. Enfin, l'éducation relative à l'environnement, s'appuyant sur des approches et des stratégies pédagogiques diversifiées¹, propose à l'adulte d'explorer et de développer ses divers talents et de développer des méthodes de travail et des compétences transférables à diverses situations de vie présentes et futures ; par exemple, savoir prendre des décisions d'action individuelle ou collective relative à une problématique socio-environnementale, ou encore savoir concevoir et mettre en œuvre un projet d'écodéveloppement communautaire. Il peut également explorer le domaine de l'environnement comme source d'inspiration pour enrichir sa vie personnelle (activités de plein air, loisirs, expression artistique, etc.) ou encore pour développer un projet professionnel lié aux métiers de l'environnement et de la consommation.

¹ De type résolutive, systémique, critique, réflexive, expérientielle, pragmatique, morale, affective, créative, imaginaire, etc. Voir aussi l'Annexe 1 qui présente des lectures relatives aux courants, approches et stratégies d'éducation relative à l'environnement.

L'éducation à la consommation transforme quant à elle les rapports à la consommation de l'adulte. Dans notre société, la valorisation de soi passe fréquemment par la consommation, miroir de l'image que nous offrons de nous-mêmes aux autres. Il importe alors que l'adulte soit capable de prendre une distance réflexive et critique vis-à-vis des stéréotypes et des « standards » de consommation prônés par son groupe social de référence ou la société en général, de façon à afficher plus ouvertement ses convictions, sa personnalité, ses valeurs, ses désirs et ses attentes, indépendamment des pratiques de consommation dominantes. Autrement dit, l'adulte est incité à porter un regard critique et réflexif sur sa consommation personnelle et à s'affranchir de la tyrannie du « toujours plus consommer » en consommant de manière avertie et responsable pour satisfaire ses besoins réels. Prendre conscience de ses propres besoins et faire preuve de vigilance à l'égard des pièges de la consommation contribuent à l'épanouissement personnel de l'adulte. Le fait de prendre conscience de la dimension éthique de ses choix de consommation contribue à son développement social.

- **Finalités liées à la SOCIÉTÉ**

Assurer la diffusion de valeurs démocratiques et pluralistes.

L'agir de l'adulte, que ce soit en matière d'environnement ou de consommation, est fondé sur un ensemble de valeurs qui constituent son éthique personnelle, construite dans le creuset de ses interactions sociales. Or, la société contemporaine véhicule le plus souvent une éthique très égocentrique et anthropocentrique, c'est-à-dire centrée sur soi et sur l'espèce humaine, qui est peu favorable à l'adoption de pratiques responsables en matière d'environnement et de consommation. Elle ne tient pas compte en effet des relations d'interdépendance entre l'être humain et son milieu de vie, ainsi qu'entre les êtres humains, et réduit l'environnement à un rôle instrumental ; la nature n'est qu'un ensemble de ressources à exploiter.

L'un des axes du domaine d'apprentissage « Environnement et consommation » est le questionnement des valeurs dominantes de l'adulte, qui fondent sa relation à l'environnement et ses pratiques de consommation. **L'éducation relative à l'environnement** et **l'éducation à la consommation**, dans leurs champs respectifs, invitent l'adulte à prendre conscience de ses valeurs et les analyser de façon critique dans le but s'il y a lieu de les conforter et/ou de les remettre en cause pour la construction d'un nouveau système de valeurs favorisant une ouverture sur les autres, sur l'ensemble du vivant, du non vivant et leurs interrelations. Un tel processus contribue, par l'affirmation et l'agir qui en découle, à l'amélioration de la qualité de l'environnement mais aussi à l'amélioration de sa propre qualité de vie et d'être en tant que citoyen, membre d'une collectivité.

Les valeurs sollicitées par le domaine « Environnement et consommation » sont multiples et diverses, car elles font référence aux dimensions morale, affective, politique, économique, sociale, écologique, voire esthétique des situations ou des problèmes qui sont abordés. Elles vont dans le sens d'une société plus démocratique, plus solidaire, plus écologique, moins hédoniste. En cela, le domaine intègre des préoccupations liées à l'éducation à la démocratie, à l'éducation à la paix, à l'éducation aux droits humains, etc. On retrouve ici entre autres des valeurs qui légitiment et renforcent l'autonomie et la responsabilité en matière de consommation, et l'exercice de stratégies démocratiques pour faire valoir ses droits et promouvoir ses projets. Enfin, le domaine implique la mise à profit de l'interculturalité, impliquant entre autres le respect et la valorisation de la diversité des cosmologies (visions du monde) qui animent les divers groupes sociaux ; il ouvre donc à des valeurs pluralistes, pour enrichir la construction d'une éthique de la relation aux autres et à l'environnement. En effet, le domaine « Environnement et consommation » reconnaît le caractère multiculturel de la population, de plus en plus diversifiée et culturellement métissée, surtout dans les villes, pour enrichir les échanges et favoriser une meilleure compréhension entre les diverses communautés culturelles, s'appuyant initialement sur des valeurs de respect, de tolérance, d'équité, etc., vers l'émergence de valeurs qui relèvent davantage du domaine affectif (au-delà de la seule rationalité) à la base du plaisir de vivre ensemble.

Promouvoir l'apport de la culture à la vie personnelle et à l'évolution de la société.
--

Le domaine « Environnement et consommation » par les ressources qu'il mobilise, favorise une ouverture d'esprit de l'adulte, vers la prise de conscience de son propre ancrage culturel et aussi vers le respect et la valorisation de la diversité culturelle, elle-même en lien étroit avec la diversité biologique². L'environnement se construit en effet à la jonction entre nature et culture : la culture est influencée par les conditions du milieu et réciproquement, l'environnement est façonné par la culture des populations qui y vivent. Les choix de consommation sont des manifestations d'une culture que l'on a intégrée ou à laquelle on consent ; ils participent à une mouvance culturelle qu'il importe de saisir afin de ne pas s'aliéner à des pratiques qui posent problème. En particulier, il faut reconnaître que les questions d'environnement et de consommation sont ancrées dans le quotidien, mais sont également reliées à des problématiques sociétales globales. L'adulte doit apprendre à reconnaître ces liens et leurs implications sur ses propres pratiques. À cet effet, le domaine « Environnement et consommation » stimule l'adulte à rechercher de l'information pour être mieux informé et établir des connexions entre les réalités locales, régionales et globales. Il contribue également à développer une conscience critique chez

l'adulte, qui favorise sa compréhension des situations qui posent problème pour lui, pour son groupe social et la société en général, et qui l'incite à se mobiliser pour les transformer par l'action individuelle et collective (Freire, 1983).

B) Contribution du Domaine « Environnement et consommation » aux buts de la formation générale de base³

Compte tenu de ses finalités, le domaine « Environnement et consommation » rejoint aussi les buts de la formation générale de base des adultes. Par les ressources qu'il mobilise, il amène l'adulte à **comprendre et à utiliser l'information relative aux questions d'environnement et de consommation dans ses activités quotidiennes personnelles, familiales et sociales et dans la collectivité afin d'étendre ses connaissances et ses capacités** de réflexion critique et d'action, en cohérence avec ses choix éthiques fondamentaux. L'adulte devient acteur et agent de transformation de la société en intégrant une préoccupation pour l'environnement à son agir quotidien, et aussi en consommant « autrement et mieux » que ce soit dans ses manières de gérer ses priorités de dépenses, son budget ou dans la prise en compte des impacts écologiques et sociaux de ses choix. Le domaine « Environnement et consommation » amène ainsi l'adulte à **participer de façon active au développement de la société québécoise par l'exercice responsable de tous ses rôles**. Ce domaine conduit aussi l'adulte à **développer son employabilité et sa formation continue** dans la mesure où les connaissances, les habilités et les attitudes qu'il développe sont transférables à d'autres situations de vie, notamment dans sa vie professionnelle, et dans la mesure également où il explore divers métiers et professions liés à l'environnement, à la consommation et à l'économie responsable et solidaire.

Enfin, le domaine « Environnement et consommation » amène l'adulte à développer divers types de compétences qui lui permettent d'être autonome dans la réalisation de ses projets personnels et professionnels. En effet, le caractère complexe, multidimensionnel et interdisciplinaire de ce domaine fait appel à la créativité de l'adulte. Il stimule le développement de sa pensée critique et contribue à la construction d'un système de valeurs et à la mise en œuvre cohérente de ce dernier à travers ses activités quotidiennes. L'environnement, en tant que milieu de vie socialement construit et partagé, sollicite la coopération

² Des précisions relatives aux liens entre diversité culturelle et diversité biologique sont fournies au point 5.4 dans la section « rehaussement culturel ».

³ Les éléments clés soulignant la contribution spécifique du domaine « Environnement et consommation » aux buts de la Politique gouvernementale de l'éducation des adultes et de la formation continue sont indiqués en **gras** dans le texte. Rappelons que les buts de la formation générale de base sont au nombre de quatre : 1) amener l'adulte à comprendre et à utiliser l'information dans ses activités quotidiennes et dans la collectivité afin d'étendre ses connaissances et ses capacités ; 2) amener l'adulte à participer de façon active au développement de la société par l'exercice de tous ses rôles ; 3) amener l'adulte à développer son employabilité et sa formation continue ; 4) amener l'adulte à développer des compétences lui permettant d'être autonome dans la réalisation de ses projets personnels et professionnels.

entre les adultes, entre les membres d'une communauté, pour la prévention et la résolution de problèmes et pour répondre aux préoccupations individuelles et collectives en concevant et réalisant des projets d'amélioration du milieu. La consommation est également une sphère d'activité problématique pour beaucoup d'adultes. Ils doivent réfléchir de manière critique à leur situation financière et à leur accès aux biens et services, trouver des solutions à leur manque de ressources financières ou à leur endettement, ainsi que rechercher des alternatives à leur mode de consommation parfois préjudiciable pour eux, pour leur famille, pour d'autres groupes sociaux d'ici et d'ailleurs et enfin, pour l'environnement.

5.2. Contribution du domaine à la formation générale de l'adulte

Tel qu'explicité en 2.1, l'environnement correspond à l'une des trois sphères d'interactions étroitement imbriquées, à la base du développement personnel et social : la relation à soi-même (lieu où se forge l'identité), à l'autre (espace de construction de l'altérité humaine), et au milieu de vie (l'environnement, qui se construit entre nature et culture) (Sauvé, 2001). Les deux premières sphères sont prises en compte par divers domaines d'apprentissage (en particulier, ceux de l'univers de la citoyenneté et du développement personnel), mais la centration sur la troisième sphère est spécifique à **l'éducation relative à l'environnement**. Dans sa démarche de formation, l'adulte ne peut faire abstraction de son rapport à l'environnement, dont les éléments biophysiques, naturels et anthropiques, sont en étroite relation avec les composantes socio-culturelles du milieu. Et parmi les pratiques culturelles, la **consommation** prend dans nos sociétés une importance considérable : si elle concourt à une certaine qualité de vie, elle se retrouve au cœur d'importantes problématiques sociales et environnementales actuelles. Consommer de façon éclairée et responsable, et développer une autonomie en matière de gestion de sa vie économique sont des composantes essentielles de la formation générale de l'adulte.

Environnement et consommation sont étroitement associés au quotidien des adultes qui ont des rôles sociaux multiples. Ils sont citoyens, consommateurs, producteurs de biens et services, membres, chefs de familles et autres ; et à travers chacun de ces rôles, ils sont appelés à prendre des décisions. En ce sens, chacun à leur mesure dans leur vie de tous les jours, ils sont les décideurs d'aujourd'hui (Clover, Follen et Hall, 2000 ; Clover, 1999), adoptant ou renforçant ou s'opposant aux décisions des acteurs des autres sphères de la société, ou encore en affichant ou en proposant des choix alternatifs.

En ce sens, le domaine « Environnement et consommation » rejoint les recommandations issues de la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des

adultes (Confintea V, UNESCO, Hambourg, 1997) dont il a été question au point 2.1. Les questions d'environnement, de santé et de population y ont été incluses dans les priorités de l'éducation des adultes (Unesco, 1997). Dans l'*Agenda pour l'avenir* découlant de cette conférence, les participants se sont engagés à promouvoir l'aptitude de la société civile à répondre aux problèmes d'environnement et de développement et sa participation à la résolution de ces problèmes « en soutenant et en mettant en œuvre des programmes d'éducation des adultes afin de donner aux gens la possibilité de s'instruire et de dialoguer avec les décideurs au sujet des problèmes d'environnement et de développement et en particulier de la nécessité de modifier les modes de production et de consommation » (Unesco, 1997). En lien avec cette Conférence, l'Institut de l'Unesco pour l'éducation (1999, p. 279) énonce également que « relier entre eux les problèmes environnementaux et sociaux, replacer les problèmes écologiques dans le contexte de notre vie et action quotidienne constituent les enjeux importants pour l'éducation environnementale des adultes », qui est d'ailleurs appréhendée comme un « thème central pour l'éducation des adultes » (p. 280). Il est également signalé que « l'un des grands enjeux de l'éducation environnementale des adultes est de corriger la conviction courante que ce qui advient de notre environnement ne résulte pas de nos propres actions, mais de celles de tiers qui agissent ailleurs » (Institut de l'Unesco pour l'éducation, 1999, p. 281).

Par ailleurs, diverses études montrent que les adultes affichent fréquemment désespoir, confusion et résignation au regard des questions environnementales (Hill et Clover, 2003) mais aussi des problématiques de consommation qui les concernent, notamment en ce qui a trait aux choix de biens et de services et à leur situation économique de précarité ou d'endettement. Le domaine « Environnement et consommation » peut contribuer à changer cette situation en favorisant l'*empowerment* des adultes c'est-à-dire le pouvoir-faire lié à l'exercice de leur pleine responsabilité personnelle et sociale. Les adultes deviennent ainsi des citoyens avertis, informés, sensibilisés, vigilants et mobilisés dans des actions et des projets socio-environnementaux qui participent à l'amélioration de la qualité de leur environnement et de leur qualité de vie. Le domaine « Environnement et consommation » vise à développer chez l'adulte des connaissances, des habiletés, des attitudes et valeurs, intégrées dans un savoir-agir pertinent, cohérent et responsable en matière d'environnement et de consommation.

5.3. Contribution du domaine au développement de compétences et liens avec les domaines généraux de formation

L'environnement correspond à tout ce qui nous entoure et avec quoi nous interagissons, « de notre habitat à la planète en passant par la ville » (Moser, 2003) où nous vivons de plus en plus nombreux. En raison de nos modes de vie contemporains, cet environnement est étroitement relié à la consommation de biens et de services. Or cette dernière occupe une place cruciale dans le quotidien des adultes, dans leurs préoccupations personnelles, familiales et sociales, et il importe de la relier à des considérations d'ordre politique, économique, culturel, éthique, environnemental, etc. Pour recréer des liens forts avec leur environnement, il y a lieu pour les adultes de comprendre les enjeux qui y sont associés en matière de santé, de bien-être et de qualité de vie en général, et de comprendre également les effets socio-environnementaux de leurs propres choix de consommation. Le questionnement sur l'environnement porte d'abord sur le quotidien des adultes qu'il s'agisse de leur habitat, de leur quartier, de leur ville, de leur région, et dans une perspective plus globale, il s'élargit à la planète, cette « maison de vie » qu'ils partagent avec d'autres être vivants, humains et non humains. **L'éducation relative à l'environnement** peut constituer un créneau de développement de la personne en relation avec les autres et son milieu de vie, en proposant des apprentissages signifiants reliés aux diverses expériences de la vie adulte. La consommation chez les adultes est également un domaine d'agir important au regard de leurs responsabilités personnelles et familiales mais aussi au regard de leur rôle de citoyens. **L'éducation à la consommation** vise à promouvoir une consommation avertie, vigilante, autonome et responsable d'un point de vue personnel, mais aussi social et environnemental.

Étant basé sur le milieu de vie et la réalité quotidienne des apprenants, le domaine d'apprentissage « Environnement et consommation » se prête bien à une approche par compétences développée dans une perspective métacognitive, constructiviste ou socio-constructiviste⁴, où l'adulte est au cœur de son apprentissage, dans sa réalité quotidienne.

Le domaine d'apprentissage « Environnement et consommation » vise en effet à transformer le rapport à l'environnement et à la consommation des adultes par la construction de savoirs, de savoir-faire et d'un savoir-être, intégrés dans un

⁴ Bien que non exclusive d'autres perspectives épistémologiques, la perspective socio-constructiviste trouve une pertinence toute particulière en matière d'environnement, puisqu'il s'agit d'un milieu de vie partagé (un « objet politique », de l'ordre des « choses publiques »), qu'il faut apprendre à appréhender, à aménager et à préserver ensemble.

savoir-agir qui se manifeste dans les divers rôles sociaux qu'ils exercent. Les adultes apprennent à mobiliser leurs connaissances et leurs habiletés pour résoudre des problèmes d'environnement et de consommation qui se posent dans leur quotidien. Ils apprennent également à concevoir et mettre en œuvre des projets d'écodéveloppement, d'écoconsommation ou d'économie solidaire. Il s'agit en particulier d'apprendre à formuler des solutions et, ou de concevoir des plans d'action appropriés à leur contexte et cohérents avec leur propre système de valeurs. Les adultes deviennent aptes à l'exercice d'un jugement critique, à la réflexion éthique et à l'engagement dans un agir citoyen et responsable (individuel et collectif) au regard des situations de vie personnelles, familiales et sociales relatives à l'environnement, à la consommation ainsi qu'à leurs interrelations.

Les situations de vie des adultes ciblées par le domaine « Environnement et consommation » empruntent aux quatre domaines généraux de formation et à leurs intentions éducatives, qui renvoient eux-mêmes aux rôles sociaux de l'adulte, soit : l'adulte - membre d'une famille ; l'adulte - citoyen d'une collectivité ; l'adulte - consommateur de biens, de services et de médias ; l'adulte - producteur de biens et de services. Ainsi, l'adulte en tant que membre d'une famille exerce un ensemble de responsabilités vis-à-vis de ses proches, enfants, conjoints, parents en ce qui a trait à l'éducation, l'alimentation, la santé, la gestion au quotidien de son logement, de ses ressources financières, à l'achat de biens et de services. Ses responsabilités font appel à la prise de décision éclairée en fonction des ressources disponibles et à l'exercice de ses droits et devoirs personnels, familiaux et citoyens en lien avec les questions d'environnement et de consommation. L'adulte exerce une attention vigilante en ce qui concerne les conséquences familiales, sociales et communautaires de ses choix et de ses actions, que ce soit dans ses activités professionnelles, dans ses moments de loisirs ou de repos, ou autre situation de vie. Enfin, les éléments constitutifs du domaine « Environnement et consommation » sont de nature à développer les capacités de l'adulte à s'engager individuellement et collectivement dans des activités communautaires, sociales et professionnelles concernant des questions d'environnement et de consommation qui interpellent chacun de ces différents rôles sociaux.

5.4. Contribution du domaine au rehaussement culturel, au maintien de la qualité de la langue, au développement de l'adulte comme citoyen et à l'intégration des TIC

A) Rehaussement culturel

La culture d'une société et les valeurs qui la sous-tendent exercent une influence importante sur la relation à l'environnement des adultes et sur les divers aspects de leur consommation. Le rapport à l'environnement, les modes de vie ainsi que les choix de consommation sont culturellement marqués ; les comportements de l'adulte peuvent être considérés socialement désirables ou inacceptables en fonction des repères culturels de référence. Tel que mentionné précédemment, il importe que l'adulte soit capable de prendre une distance réflexive et critique vis-à-vis des stéréotypes et des « standards » de consommation (le plus souvent de surconsommation) prônés par la société ou son groupe social de référence, de façon à clarifier et afficher plus ouvertement ses propres convictions, ses valeurs, ses désirs et ses attentes, et ce, dans la perspective de construire un rapport plus harmonieux avec les autres et l'environnement. Le domaine « Environnement et consommation » vise l'ouverture d'esprit chez les adultes, en particulier en ce qui concerne les alternatives possibles à la façon de « vivre » son environnement et de consommer. La découverte de ces voies alternatives peut stimuler la curiosité pour en savoir plus, pour rechercher des informations et pour prendre contact avec des organismes ou associations susceptibles d'offrir des ressources. Le domaine « Environnement et consommation » concourt ainsi à la construction d'une culture personnelle de l'adulte, qui peut influencer à son tour son entourage, en affirmant les nouveaux modes de vie adoptés, contribuant à la remise en question et à la transformation de la culture dominante de nos sociétés.

Avec l'avènement de la société de consommation marchande et la mondialisation des marchés, on assiste à l'uniformisation des paysages et à l'homogénéisation des cultures au détriment de la diversité biologique et de la diversité culturelle de notre milieu de vie partagé. Les questions de diversité biologique, de diversité culturelle et de patrimoine, tant écologique que culturel et social, sont importantes au sein du domaine d'apprentissage « Environnement et consommation ». Diversité biologique et diversité culturelle sont intimement reliées⁵. D'une part, les cultures se forment à partir des caractéristiques des milieux où habite la population, et d'autre part, la population valorise et préserve les espèces, les espaces et les paysages qui ont pour elle une signification, une valeur culturelle, une utilité. C'est ainsi que la conservation de la diversité

⁵ Les éléments de ce paragraphe relatifs à la diversité « bioculturelle » sont tirés de Sauvé et Brunelle (2003).

biologique renforce la diversité culturelle et qu'inversement, la protection de la diversité culturelle contribue à maintenir la diversité biologique. L'**éducation relative à l'environnement** et l'**éducation à la consommation** reconnaissent toutes deux l'importance de l'ouverture aux autres cultures. Elles reconnaissent également l'importance d'aborder le patrimoine québécois, écologique, culturel et social, dans toute sa pluralité. Une telle diversité est appréhendée comme une richesse et une source d'inspiration afin de re-construire notre rapport aux autres et à l'environnement. Le domaine d'apprentissage « Environnement et consommation » porte ainsi un potentiel fort intéressant de rehaussement culturel.

B) Maintien de la qualité de la langue

Dans le domaine d'apprentissage « Environnement et consommation », la langue et les capacités de communication sont nécessairement interpellées, pour la lecture d'informations dans les médias ou le décodage des étiquettes de produits par exemple, ou encore pour la communication écrite ou verbale de préoccupations relatives à l'environnement et à la consommation avec ses pairs, sa famille, sa communauté, etc. Via les programmes constitutifs de ce domaine, l'adulte explore également le vocabulaire et la terminologie des domaines de l'environnement et de la consommation, ce qui contribue à une certaine alphabétisation environnementale et économique. L'adulte est alors apte à réinvestir ces acquis dans d'autres situations où il aura à décrypter des informations en matière d'environnement et de consommation et à échanger sur celles-ci, en intégrant une dimension réflexive à son propre discours et une capacité d'analyse critique des messages reçus. En matière d'environnement et de consommation, l'adulte est appelé à vivre des situations où il doit défendre ses idées, écouter, interpréter, discuter, négocier, convaincre : il importe de développer des compétences linguistiques pour appuyer ces compétences dialogiques.

C) Développement de l'adulte comme citoyen

L'environnement est un « objet politique », qui fait appel à l'exercice d'une écocitoyenneté, fondée sur l'exercice d'une démocratie participative. Le domaine d'apprentissage « Environnement et consommation », de par sa nature, a le potentiel de contribuer au développement d'une telle écocitoyenneté, qui tient compte du réseau des relations socio-environnementales. Les programmes d'**éducation relative à l'environnement** et d'**éducation à la consommation** stimulent un sentiment d'appartenance au milieu et une reconstruction des liens sociaux, contribuant ainsi à une plus grande cohésion sociale, de nature à prévenir et remédier à la dégradation du tissu social et du patrimoine écologique. Selon Roesch (2003), l'écocitoyenneté se base sur la reconnaissance des responsabilités de l'être humain envers son milieu et peut être explorée à travers

deux postures de l'individu : celle d'un citoyen et celle d'un consommateur, tous deux avertis, vigilants et mobilisés. En effet, le domaine « Environnement et consommation » situe l'adulte dans ses relations d'interdépendance à l'environnement et clarifie les relations entre environnement, consommation et choix de société. Il forge son identité, au cœur des relations d'altérité (avec l'autre humain et l'autre-qu'humain) ; son autonomie ne se définit toutefois que dans le cadre d'un réseau de relations complexes qui le relie aux autres, à la société, à l'environnement.

D) Intégration des TIC

Puisque les programmes du domaine « Environnement et consommation » invitent les apprenants adultes à rechercher des informations à partir de sources variées, à relever des observations, à colliger et traiter les informations recueillies, à se positionner de façon réflexive, critique et éthique, à effectuer des calculs financiers, à échanger des informations et des prises de position, à communiquer avec une pluralité de personnes et d'organismes, etc., l'utilisation des outils informatiques doit être valorisée. Les adultes doivent explorer les TIC et apprendre à utiliser les outils plus courants : le courrier électronique, le Web, les bases de données, des logiciels de traitements de texte, de dessins, de graphiques, de calcul, etc. Dans une société de l'information, l'utilisation de tels outils devient incontournable, en particulier pour que l'adulte puisse communiquer aisément avec ses pairs et avec d'autres groupes d'intérêts et d'échanges (pouvant être à caractère international, en lien par exemple avec le mouvement altermondialiste), ou encore qu'il puisse disposer d'informations à jour. L'appropriation des TIC est également importante pour l'adulte dans le cadre de sa recherche d'emploi et du développement de son employabilité.

Par ailleurs, il convient de souligner que l'omniprésence des médias de masse et des TIC, et aussi la montée du commerce électronique, multipliant et rendant accessibles des informations variées et ouvrant la voie à des sollicitations diverses, ont une influence sur les savoirs, les perceptions, les valeurs et les pratiques de l'adulte vis-à-vis des questions d'environnement et de consommation. D'une part, se pose la question de la fiabilité de ces informations, de leur qualité et de leur confidentialité (s'il y a lieu). D'autre part, en véhiculant des images préconçues ou chargées idéologiquement, témoignant d'une monoculture dominante, les médias influencent et contribuent à façonner non seulement la perception des situations socio-environnementales, incluant celles liées aux choix de consommation, mais suggèrent aussi certains « standards » sociaux. Le discours néo-libéral économiste dominant, de même que le discours publicitaire qui en découle, ont tendance à stimuler la surconsommation ou une consommation non écologique et non équitable. L'exploration guidée ou accompagnée de différents médias et des TIC en matière d'environnement et de consommation devrait permettre à l'adulte de développer une pensée réflexive et

critique sur la place que ceux-ci occupent dans sa vie quotidienne, dans celle de sa famille, de sa communauté, de son groupe social d'appartenance.

Un certain degré de maîtrise des TIC et une approche critique des enjeux associés à ces technologies contribuent ainsi au développement personnel (et éventuellement, professionnel) de l'adulte. Cela favorise la recherche d'informations répondant à des questions actuelles mais aussi cela peut contribuer à la formation continue, tout au long de la vie, dans la perspective de faire des choix éclairés en matière d'environnement et de consommation. L'accès aux ressources des TIC peut aider à appuyer et à affirmer clairement ses options personnelles et collectives, et à les communiquer efficacement. Une approche critique des avantages et limites d'une telle technologie permet enfin d'en faire une utilisation judicieuse.

6. Objectifs généraux

En cohérence avec les finalités et les buts de la formation générale de base des adultes, mais aussi en lien avec les apports spécifiques du domaine « Environnement et consommation » à cette formation (voir les sections 5.1 et 5.2 de ce document), cette section précise deux niveaux d'objectifs correspondants : les objectifs généraux du domaine d'apprentissage « Environnement et consommation » et les objectifs généraux des deux programmes d'études du domaine.

6.1. Objectifs du domaine d'apprentissage « Environnement et consommation »

Le domaine d'apprentissage « Environnement et consommation » par les ressources qu'il mobilise, vise l'atteinte pour l'adulte des deux objectifs généraux suivants :

- Clarifier sa relation à l'environnement et ses choix de consommation dans une perspective réflexive, critique et éthique, en les situant dans le contexte de son groupe social d'appartenance et en les confrontant à d'autres façons d'être et d'agir.
- Développer des connaissances, des habiletés, des attitudes et des valeurs qui favorisent l'exercice d'une écocitoyenneté, se traduisant par un agir vigilant, autonome et responsable ainsi que par une participation active à la vie de sa communauté, pour l'amélioration de son rapport à l'environnement et à la consommation.

6.2. Objectifs des programmes d'études

Cette section présente les objectifs généraux de chacun des deux programmes d'études constitutifs du domaine d'apprentissage « Environnement et consommation » qui couvrent les champs de **l'éducation relative à l'environnement** et de **l'éducation à la consommation**.

A) Les objectifs du Programme d'Éducation relative à l'environnement

Voici les deux principaux objectifs d'apprentissage de l'adulte en **Éducation relative à l'environnement** :

- Comprendre ses relations d'appartenance et d'interdépendance à l'environnement afin de mieux se situer dans le réseau des êtres vivants, de saisir l'influence des conditions du milieu sur son bien-être et celui de sa collectivité, et de clarifier les liens étroits entre ses pratiques de vie quotidienne et les transformations de l'environnement local et global.
- Acquérir une expérience critique de participation écocitoyenne, individuelle et collective, à des projets d'amélioration de son milieu de vie et de la qualité de l'environnement local et global.

B) Les objectifs du Programme d'Éducation à la consommation

Voici les deux principaux objectifs d'apprentissage de l'adulte en **Éducation à la consommation** :

- Interpréter ses pratiques de consommation à la lumière de l'analyse réflexive et critique de la « société de consommation », et des alternatives possibles, clarifiant les liens étroits entre la consommation, la production de biens et services, l'environnement et les rapports humains au sein de groupes sociaux et des sociétés comme entre ces derniers.
- Adopter des pratiques de consommation responsables et cohérentes avec ses besoins réels et avec son pouvoir d'achat, dans le respect de ses droits et devoirs de consommateur et de citoyen, pour une société plus juste, plus solidaire, plus équitable et plus écologique.

6.3. Objectifs de la formation commune et de la formation diversifiée

Afin de distinguer les objectifs propres à la formation commune, de ceux propres à la formation diversifiée, quatre critères de différenciation ont été formulés :

- **La relation de plus ou moins grande proximité de l'adulte par rapport aux questions d'environnement et de consommation.** En effet, ces dernières peuvent être abordées en référence au domicile de l'adulte, mais aussi en référence à son quartier, à sa municipalité, à sa province, et ce jusqu'à l'échelle planétaire. La proximité ou l'éloignement des problématiques d'environnement et de consommation ont un impact sur la manière de les envisager et de les traiter.

- **Le niveau de complexité des questions d'environnement et de consommation abordées, de leurs enjeux relatifs aux situations de vie de l'adulte.** Il s'agit d'établir un gradient progressif de montée en complexité des questions mais aussi des projets qui peuvent être développés, de manière à inscrire l'apprentissage de l'adulte dans une sorte de « pédagogie du succès », soit une démarche réaliste au regard de ses capacités d'atteindre ses objectifs, ou pour le moins, de mettre à profit son expérience.
- **L'implication de l'adulte dans les situations d'apprentissage, en lien avec les situations de vie réelle.** Le niveau d'engagement devra faire l'objet d'une gradation progressive entre la formation commune et la formation diversifiée, en terme de difficultés des problématiques appréhendées et des actions entreprises.
- **La prise en compte des quatre domaines généraux de formation.** Il importe que les quatre domaines généraux de formation, où l'adulte est successivement membre d'une famille, producteur de biens et de services, consommateur de biens, de services et de médias, et citoyen d'une collectivité et du monde, soient tous explorés au cours de la formation commune. Ces domaines généraux de formation seront approfondis en formation diversifiée, en mettant davantage l'accent sur le domaine général de formation où l'adulte est citoyen d'une collectivité et du monde. La perspective internationale, plus complexe, est donc davantage abordée en formation diversifiée.

Il importe de souligner toutefois les biais possibles d'un tel découpage. Les frontières établies entre les questions traitées, d'une part en formation continue et d'autre part en formation diversifiée, ne sont pas étanches. Il ne s'agit pas de développer une vision morcelée, cloisonnée des questions d'environnement et de consommation mais bien de mettre en évidence les multiples relations d'interdépendance. Un exemple à ce sujet est la nécessité d'établir, dès la formation commune, des liens entre les questions d'environnement d'ordre local et d'ordre global, entre les choix de consommation ici et les réalités ailleurs, et entre les questions d'environnement et celles qui ont trait à la consommation.

A) Formation commune

La formation commune s'attache à explorer les questions d'environnement et de consommation aux échelles locale et régionale, invitant l'adulte à caractériser et à comprendre sa relation à l'environnement et ses pratiques de consommation. La formation commune contribue au développement chez l'adulte de compétences de type polyvalentes et sociales en matière d'environnement et de consommation, qui se manifestent dans un agir responsable et autonome, à travers des conduites et des petits projets signifiants au regard de ses principaux

rôles sociaux. Recourant à une « pédagogie du succès »¹, il s'agit d'impulser chez l'adulte une motivation à participer et à s'engager dans des pratiques écocitoyennes et écoconsommatrices, pour soi (son épanouissement personnel), pour sa famille mais aussi plus largement pour sa collectivité dans le cadre de son milieu de vie, de son quartier, de sa municipalité, voire même de sa province, tout en élargissant progressivement sa conscience des liens qui existent entre le local et le global.

B) Formation diversifiée

La formation diversifiée propose à la fois un approfondissement et un élargissement des problématiques d'environnement et de consommation explorées en formation commune. Il s'agit ainsi de préciser davantage les caractéristiques de la relation de l'adulte à l'environnement et à la consommation et de consolider ses acquis en ces domaines. Il s'agit également d'explorer plus à fond les univers de l'environnement et de la consommation, et de poursuivre la recherche et l'adoption de conduites et de pratiques responsables et autonomes dans ces domaines. La complexité des projets et des actions initiées en formation diversifiée est plus grande : les dimensions éthiques, économiques, politiques et culturelles sont explorées plus à fond ; les problématiques et les projets peuvent être envisagés dans une perspective interculturelle et internationale ; une initiation aux questions de coopération internationale peut être proposée. Il s'agit aussi de proposer à l'adulte des pistes d'orientation pour planifier sa formation ultérieure ou pour le choix de domaines d'emploi. En contribuant au développement de centres d'intérêt relatifs aux sciences ou à la gestion de l'environnement², aux différentes sphères de l'économie, de la finance et de la consommation, la formation diversifiée permet à l'adulte d'explorer de manière prospective, les champs de l'environnement et de la consommation pour le développement de ses projets personnels d'études ou ses perspectives d'insertion ou de développement professionnel.

¹ L'expression « pédagogie du succès » est utilisée au sens large et non pas dans son acception behavioriste plus étroite.

² Le site Web du Conseil canadien des ressources humaines de l'industrie de l'environnement (<http://www.cchrei.ca/francais/bienvenue.html>) offre des informations sur la sphère professionnelle de l'environnement.

7. Programmes d'études du domaine

7.1. Programmes d'études

Les programmes d'études du domaine « Environnement et consommation », soit l'**Éducation relative à l'environnement** et l'**Éducation à la consommation**, sont présentés dans cette section en terme de « savoir-agir » construits par l'adulte au cours de sa formation. Pour chacun des programmes d'études, sont ainsi explicitées sommairement « les conduites stratégiques » visées.

Comme précédemment explicité, certains critères permettront ultérieurement de faire la distinction entre la formation commune et la formation diversifiée en ce qui concerne les niveaux de difficulté et de complexité pour l'adulte, en adéquation avec les objectifs du domaine d'apprentissage « Environnement et consommation » et les finalités de la politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue.

A) Programme d'Éducation relative à l'environnement

Le Programme d'études Éducation relative à l'environnement, via les ressources mobilisées, devrait contribuer à ce que l'adulte en **formation commune** soit en mesure d'interpréter son milieu de vie – son logement, sa rue, son quartier, et de façon élargie, sa ville et sa région – en ce qui a trait à ses composantes biophysiques et socio-culturelles, et aux liens entre les deux. Il devrait être capable de s'y situer, de s'y ancrer et de s'y engager personnellement et collectivement. Il devrait ainsi être capable de saisir les principales dimensions qui caractérisent sa relation à la nature, au milieu de vie et à l'environnement en général. Il devrait être en mesure de poser un regard critique et d'identifier les situations qui posent problème dans son milieu, de les relier entre elles et à des phénomènes globaux, et de saisir le rôle qu'il y joue ou qu'il peut y jouer, pour ensuite adopter un agir quotidien responsable, et de façon plus générale, des conduites écocitoyennes en lien avec ses divers rôles sociaux. Le Programme d'études Éducation relative à l'environnement devrait également permettre à l'adulte d'augmenter son autonomie et d'élargir ses aptitudes et sa motivation à s'intégrer et à participer à la vie de son quartier voire de sa région, par son engagement dans des projets ou des actions visant l'amélioration de la qualité de son environnement. Cela signifie que l'adulte est à même de s'informer, de discuter avec les membres de sa communauté, d'affirmer ses valeurs environnementales ; il est en mesure d'interagir avec divers organismes-ressources afin de se forger un jugement éclairé et d'y trouver des stratégies et des moyens d'action appropriés. Par la vigilance qu'il exerce, par son

engagement actif et pertinent, l'adulte écocitoyen peut enfin contribuer aux choix et projets collectifs qui concernent les réalités socio-environnementales de son milieu d'appartenance.

Pour la **formation diversifiée**, le Programme d'études Éducation relative à l'environnement devrait concourir à ce que l'adulte, de plus en plus critique et réflexif, élargisse et puisse transférer ses compétences de gestion environnementale quotidienne, son pouvoir écocitoyen et sa capacité d'engagement, à d'autres contextes et à des problématiques socio-environnementales plus vastes et plus complexes, dont il saisit de mieux en mieux les enjeux et les interdépendances avec les réalités quotidiennes de sa vie, personnelle et professionnelle. Parce qu'il est axé sur des réalités qui le concernent, qui sont de grande importance sociale et qui intègrent de nombreuses dimensions (écologique, sociologique, politique, économique, législatif, etc.), ce programme d'études donne à l'adulte de multiples occasions de développer sa curiosité, des centres d'intérêt et un goût pour les études. L'adulte pourrait donc s'ouvrir à des choix d'orientation scolaire et professionnel en lien avec les compétences et l'expérience acquises dans le domaine de l'environnement. Enfin, dans l'affirmation de son droit à un environnement sain, pour lui, pour ses proches et la population en général, il construit et consolide son éthique environnementale, en lien et en cohérence avec l'ensemble de son système de valeurs.

B) Programme d'Éducation à la consommation

Le programme d'études Éducation à la consommation, via les ressources mobilisées, devrait contribuer à ce que l'adulte en **formation commune** soit en mesure de clarifier ses propres rapports à la consommation au regard de ses besoins réels, des ressources dont il dispose et du contexte actuel de la société de consommation de masse et de la globalisation des marchés. L'adulte devrait ainsi développer sa vigilance en tant que consommateur, permettant l'adoption d'attitudes préventives et défensives vis-à-vis diverses situations de consommation, dont certaines sont tributaires de fortes pressions publicitaires ou médiatiques, menant à la surconsommation et à l'endettement. L'adulte devrait être en mesure de faire valoir ses droits, de se prémunir contre les abus et de recourir aux organismes et ressources qui peuvent le soutenir à cet effet. Il devrait pouvoir gérer ses finances personnelles de façon autonome et responsable. L'adulte devrait être capable d'analyser les situations qui posent problème pour ensuite adopter un agir quotidien pertinent et responsable en ce qui concerne l'achat de produits et services. Progressivement, il apprend à saisir les relations d'interdépendance entre les producteurs et les consommateurs, ceux d'ici et ceux d'ailleurs. Enfin, le programme d'études Éducation à la consommation, en abordant à la fois la question des droits et des responsabilités des consommateurs, devrait favoriser l'engagement de l'adulte dans des actions

« alternatives » de consommation et des pratiques d'écoconsommation, individuelles et collectives, pour un monde plus équitable, plus juste, plus solidaire et plus écologique.

Pour la **formation diversifiée**, le Programme d'études Éducation à la consommation devrait concourir à ce que l'adulte, consommateur de plus en plus vigilant et responsable, élargisse et puisse transférer ses compétences en matière de consommation, son pouvoir écoconsommateur et son engagement solidaire à des situations et problématiques de consommation plus vastes et plus complexes, rejoignant l'échelle internationale, dont il saisit de mieux en mieux les enjeux et les liens avec ses propres choix de consommation. En formation diversifiée, l'adulte devrait être en mesure d'approfondir son analyse des liens entre la consommation, l'iniquité sociale à différentes échelles, la détérioration de l'environnement et les modes de développement. Mettant à profit son espace de pouvoir personnel et citoyen (dont il reconnaît les limites mais aussi l'étendue), il doit pouvoir identifier des solutions aux problèmes qui se posent et mobiliser des ressources pour contribuer à les résoudre. Comme une fenêtre ouverte sur diverses possibilités de formation ultérieure et explorant des domaines d'emploi (dont ceux liés à l'entrepreneuriat) liés à l'univers de la consommation, la formation diversifiée de ce programme d'études devrait également favoriser l'épanouissement personnel et professionnel de l'adulte, qui peut développer notamment des centres d'intérêt relatifs aux différentes sphères de la consommation, de la finance et de l'économie, en cohérence avec des valeurs de solidarité, d'équité et de respect.

7.2. Interrelations entre les programmes d'études du domaine d'apprentissage

Les programmes d'études **Éducation relative à l'environnement** et **Éducation à la consommation** sont étroitement interreliés dans la mesure où il existe des relations d'interdépendance entre les questions d'environnement, de développement et de consommation. Ces relations d'interdépendance mettent en évidence l'ampleur des problèmes générés par un type de société (en particulier occidentale) qui exerce une pression très forte sur les écosystèmes et les ressources naturelles, qui génère de nombreux rejets polluants (gazeux, solides, liquides), qui dégrade la qualité des systèmes de vie et qui tend à être aliénante pour les personnes.

Pour le développement des deux programmes d'études, des critères ont été présentés au point 6.3 qui peuvent guider les choix curriculaires relatifs à la formation commune et à la formation diversifiée. Par souci de cohérence, les mêmes critères sont proposés pour les deux programmes. Par exemple, il sera

pertinent d'associer des problématiques locales du domaine de l'environnement, à des pratiques et des problématiques locales du domaine de la consommation.

Le cheminement global proposé à l'adulte pour les deux programmes est basé sur un processus qui lui permet d'abord de clarifier ses propres pratiques et les fondements de ses choix en matière d'environnement et de consommation, de développer ensuite une compréhension des problématiques associées à ces domaines d'activité personnelle et collective, d'explorer les solutions et les choix alternatifs possibles, de valoriser les aspects positifs de ses propres pratiques, de celles de ses pairs et de sa collectivité, d'envisager les améliorations et les changements souhaités et enfin, de poursuivre le développement de ses compétences à travers l'expérimentation réflexive d'actions et de projets pertinents et signifiants au regard de ses différents rôles sociaux. Tant en matière d'environnement que de consommation, l'adulte apprendra tout au long de sa formation, à reconnaître et à apprécier les avantages du travail collaboratif et de l'engagement communautaire.

Les liens étroits, voire même les interpénétrations constantes de ces deux programmes d'études, les rendent à la fois complémentaires et indispensables pour le développement de compétences répondant aux situations de vie des adultes. Les rôles stratégiques de ces deux programmes d'études dans la formation de base de l'adulte les rendent obligatoires afin que l'adulte puisse optimiser son rapport à l'environnement et développer des pratiques saines de consommation, respectueuses de lui-même, de sa famille, de sa collectivité, des personnes et des groupes sociaux associés aux divers processus de production, de consommation, d'échange, d'utilisation et de traitement des rejets, et enfin, soucieuses de la qualité de l'environnement, tant à l'échelle locale que globale.

7.3. Interrelations entre les différents domaines d'apprentissage

De manière générale, il est possible d'identifier des liens entre le domaine d'apprentissage « Environnement et consommation » et les domaines de l'« Univers de la citoyenneté » et du « Développement personnel », via en particulier les programmes d'« Éducation à la citoyenneté », de « Santé et mieux être » et de la « Connaissance du monde contemporain ». En effet, par le développement de pratiques écocitoyennes et écoconsommatrices vigilantes et responsables, soucieuses de démocratie et d'équité sociale et environnementale, le domaine « Environnement et consommation » contribue au déploiement d'une citoyenneté multidimensionnelle, pleinement assumée. Les choix de consommation alimentaire de même que la qualité du milieu de vie de l'adulte (air, eau, nature en ville, sécurité, etc.), sont aussi étroitement reliés à sa santé et son sentiment de bien-être. Intervient ici, de façon transversale, une

préoccupation d'« éducation aux risques ». Enfin, le domaine « Environnement et consommation » concourt à développer un regard critique sur le monde contemporain, en particulier en mettant l'accent sur ses ruptures, ses contradictions et ses paradoxes, mais aussi sur les possibilités de construire autrement le rapport des sociétés à l'environnement et à la consommation.

Bien sûr, on peut établir d'autres relations entre les domaines, par exemple entre le domaine « Environnement et consommation » et le domaine « Mathématique, sciences et technologie », en raison par exemple des besoins de maîtrise de certaines opérations pour établir et gérer son budget, de l'intérêt de pénétrer les sciences naturelles pour mieux comprendre le monde qui nous entoure (en particulier les interactions écologiques et les réalités environnementales), de l'importance d'une certaine maîtrise des TIC, qui sont sollicitées pour la recherche d'information et l'exploration critique des problématiques d'environnement et de consommation, etc.

Le domaine « Environnement et consommation » établit également des liens avec le domaine du « Monde du travail ». Tel que souligné à plusieurs reprises, il peut constituer une source d'inspiration pour l'orientation professionnelle de l'adulte, par la découverte de divers métiers reliés aux secteurs de l'environnement et de la consommation.

Enfin, il est évident que l'adulte doit posséder une certaine maîtrise de sa langue, pour communiquer de façon écrite et orale dans ces domaines qui contribuent eux-mêmes à améliorer et renforcer de façon progressive ses capacités linguistiques.

Le renforcement des liens entre le domaine d'apprentissage « Environnement et consommation » et les autres domaines est de nature à rendre les situations d'apprentissage plus signifiantes et pertinentes au regard du caractère holistique (multidimensionnel et non morcelé) de la vie de l'adulte, et de nature à favoriser l'intégration et le transfert des diverses compétences qu'il développe progressivement.

Références :

ACEF (Association coopérative d'économie familiale) du Haut Saint-Laurent. (non daté). *Orientations*. [En Ligne], Accès : <http://www.consommateur.qc.ca/acef-hsl/44.htm>.

Baudrillard, J. (1970). *La société de consommation, ses mythes, ses structures*. Paris : Éditions Gallimard.

Chirouze, Y. et Weiss, D. (1984). *Le consommérisme*. Paris : Édition SIREY.

- Clover, D. E. (1999). *Learning Patterns of Landscape and Life : Towards a Learning Framework For Environmental Adult Education*. Thèse inédite de Philosophie, Université de Toronto.
- Clover, D. E. (2003). Environnemental Adult Education : Critique and Creativity in a Globalizing Word. In Hill, L. H. et Clover, D. E. (dir.), *Environmental Adult Education : Ecological Learning, Theory, and Practice for Socioenvironmental Change*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Clover, D., Follen, S. et Hall, B. (2000). *The Nature of Transformation. Environmental Adult Education*. 2nd Edition. Toronto : Ontario Institute For Studies In Education.
- CMDE (Commission mondiale sur l'environnement et le développement). (1987). *Notre avenir à tous. Rapport Brundtland*. Montréal : Éditions du Fleuve et Les Publications du Québec.
- CNUED (Commission des Nations Unies pour l'environnement et le développement). (1993). *Action 21 : Rapport de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement. Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement*. Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, Rio de Janeiro, 3-14 juin 1992. Rio de Janeiro : CNUED.
- Conseil des consommateurs du Canada. (non daté). *Consumer Rights : With rights come responsibilities*. [En Ligne], Accès : <http://www.consumerscouncil.com/rights.htm>.
- De Coulon, J. (2002). *Les enfants du Veau d'or. Résister à l'ordre marchand par l'éducation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- École & Nature (2001). *Les associations et l'éducation à l'environnement*. [En Ligne], Accès : http://www.ecole-et-nature.org/~educenvir/acteurs/acteurs_associatifs.htm
- Fondation pour le Progrès de l'Homme (1997). *Alliance pour un monde responsable et solidaire*. Paris/Lausanne : Fondation Charles Léopold Mayer pour le Progrès de l'Homme.
- Freire, P. (1983). *La Pédagogie des opprimés. Suivi de conscientisation et révolution*. Paris : La Découverte / Maspero.
- Gardner, H. (2001). *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligences*. Paris : Retz.
- Hart, P. (2003). *Teachers' thinking in environmental education. Consciousness and responsibility*. New York : Peter Lang.
- Hill, L. H. et Clover, D. (dir.) (2003). *Environmental Adult Education. Ecological Learning, Theory and Practice for Socio-environmental Change (1-3)*. San Francisco : Jossey-Bass.

- Institut de l'Unesco pour l'éducation. (1999). *Confintea V. Apprendre à l'âge adulte et les enjeux du XXI^e siècle. Une série de 29 fascicules documentant les ateliers de la Conférence internationale sur l'éducation des adultes. Fascicule 6a.* Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'éducation.
- Legouté, J. R. (2001). *Définir le développement : Historique et dimensions d'un concept plurivoque.* Économie politique internationale, Cahier de recherche, vol. 1., no. 1. Montréal : Groupe de recherche sur l'intégration continentale (GRIC), Centre Études internationales et Mondialisation (CEIM), Université du Québec à Montréal.
- Les Éditions Protégez-Vous, en partenariat avec Équiterre. (avril 2004). *Le guide du consommateur responsable – Le pouvoir de nos choix.*
- Mattelart, A. (2003). Mondialisation et culture. In *Encyclopaedia Universalis*, Version 9 (cederom). Paris : Encyclopaedia Universalis.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire.* Québec : Ministère de l'Éducation.
- Mongeau, S. (1998). *La simplicité volontaire.* Montréal : Écosociété.
- Moser, G. (2003). Questionner, analyser et améliorer les relations à l'environnement. In Moser, G. et Weiss, K. (dir.), *Espaces de vie. Aspects de la relation Homme-Environnement*, (p. 11-42). Paris : Armand Colin.
- Robitaille, J., Desy, C. et Lafleur, M. (2001). *L'ABC de la consommation responsable.* Document de référence de l'opération d'un commerce agréable et équitable. Québec : ERE Éducation.
- Roesch, A. (2003). *L'écocitoyenneté et son pilier éducatif : le cas français.* Paris : L'Harmattan.
- Rostow, W.W. (1960). *The Stages of Economic Growth. A Non-Communist Manifesto.* Londres et New York : Cambridge University Press.
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement.* 2^e édition, Montréal: Guérin.
- Sauvé, L. (2001). L'éducation relative à l'environnement. Une dimension essentielle de l'éducation fondamentale. In C. Goyer et S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, (p. 293-318). Montréal : Logique.
- Sauvé, L. (2002). L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes. *Connexion, Revue d'éducation scientifique, technologique et environnementale de l'UNESCO*, Vol. XXV11, no 1/2, 2002, p. 1-4.
- Sauvé, L. (2003) *Courants et modèles d'interventions en éducation relative à l'environnement.* Module 5. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale.

Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie. ISBN : 2-89276-253-7.

Sauvé, L. et Brunelle, R. (2003). *L'environnement, entre nature et culture : une vision du monde*. Module 9. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie. ISBN : 2-89276-257-X.

Sauvé, L., Berryman, T. et Brunelle, R. (2003). Environnement et développement : la culture de la filière ONU. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 4, 33-55.

Sauvé, L., Brunelle, R. et Berryman, T. (2004). Analyse comparative de propositions internationales et nationales pour l'éducation relative à l'environnement. Communication par affiche présentée au Colloque *Le croisement des savoirs au cœur des recherches en éducation relative à l'environnement*, dans le cadre du 72^e Congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Montréal, 11-13 mai 2004.

Unesco. (1976). La charte de Belgrade. *Connexion. Bulletin de l'éducation relative à l'environnement*. Unesco-PNUE, no 1, janvier 1976, p. 1-3.

Unesco. (1978). *Rapport final*. Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, Tbilissi (URSS), 14-25 oct. 1977, Paris : UNESCO, 55 pages + annexes.

Unesco. (1997). *Agenda pour l'avenir*. Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes (Confintea V), Hambourg, 14-18 juillet 1997. [En Ligne], Accès : <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/agavenir.htm>

Van den Berg, J. et Versailles, A. (2001). Pour une éducation à l'écoconsommation. *Revue Symbioses*, no. 52, automne 2001, p. 8-9.

ANNEXES

ANNEXE 1

Exploration de courants,
d'approches et de stratégies
en éducation relative à l'environnement

L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes

Lucie Sauvé

Référence :

Sauvé, Lucie. L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes, *Connexion, La revue d'éducation scientifique, technologique et environnementale de l'UNESCO*. Vol. XXV11, n° 1/2, p. 1-4.

Au fil des trente dernières années, les acteurs de l'éducation relative à l'environnement ont progressivement pris conscience de la richesse et de l'ampleur du projet éducatif qu'ils ont contribué à construire. Ils ont compris que l'environnement n'est pas qu'un objet d'études ou qu'un thème à traiter parmi d'autres ; il n'est pas non plus que la contrainte obligée d'un développement que l'on souhaite durable. La trame de l'environnement est celle du réseau de la vie elle-même, à la jonction entre nature et culture ; l'environnement est le creuset où se forment notre identité, nos relations d'altérité, notre « être-au-monde ».

L'éducation relative à l'environnement n'est donc pas une « forme » d'éducation (une « éducation à... ») parmi une pluralité d'autres qui se juxtaposent ; elle n'est pas qu'un « outil » de résolution de problèmes ou de gestion environnementale. Il s'agit d'une dimension essentielle de l'éducation fondamentale qui concerne une sphère d'interactions à la base du développement personnel et social : celle de la relation au milieu de vie, à cette « maison de vie » partagée. L'éducation relative à l'environnement vise à induire des dynamiques sociales, d'abord à l'échelle des communautés puis à celle de réseaux de solidarité élargis, favorisant l'approche collaborative et critique des réalités socio-environnementales et une prise en charge autonome et créative des problèmes qui se posent et des projets qui émergent.

Au delà d'une éducation « au sujet de, à, dans, par ou pour » l'environnement, l'objet de l'éducation relative à l'environnement (ERE) est en effet fondamentalement notre relation à l'environnement. Pour intervenir de façon plus appropriée, l'éducateur doit prendre en compte les multiples facettes de cette relation, qui correspondent à diverses façons complémentaires d'appréhender l'environnement :

- Considérons d'abord l'**environnement - nature** (à apprécier, à respecter, à préserver). À l'origine des problèmes socio-environnementaux actuels, il y a cette rupture fondamentale entre l'humain et la nature, qu'il importe de colmater. Il faut reconstruire notre lien d'appartenance à la nature, ce

flux de vie auquel nous participons. L'ERE invite également à explorer les liens étroits entre identité, culture et nature, à prendre conscience qu'à travers la nature, c'est une partie de notre propre identité humaine que l'on retrouve, de notre identité de vivant parmi les vivants. Il importe aussi de reconnaître les liens entre la diversité biologique et la diversité culturelle, et d'apprécier cette diversité « bioculturelle ».

- Et puis, l'**environnement - ressource** (à gérer, à partager). Il n'y a pas de vie sans cycle des ressources : matière et énergie. L'ERE implique une éducation à la conservation, à la consommation responsable et à la solidarité dans le partage équitable au sein des sociétés, entre celles-ci, et entre les sociétés actuelles et celles de demain. Il s'agit de gérer les systèmes de production et d'utilisation des ressources communes, de même que les systèmes de traitement des déchets et rejets. L'ERE intègre une véritable éducation économique: ce n'est pas de « gestion de l'environnement » dont il est question, mais de plutôt de la « gestion » de nos propres entreprises et conduites individuelles et collectives à l'égard des ressources vitales puisées dans l'environnement.
- L'**environnement - problème** (à prévenir, à résoudre) fait appel au développement d'habiletés d'investigation critique des réalités du milieu de vie et de diagnostic des problèmes qui s'y posent. Il s'agit d'abord de prendre conscience que les problèmes environnementaux sont essentiellement associés à des questions socio-environnementales liées à des jeux d'intérêt et de pouvoir, et à des choix de valeurs. Et puis, l'ERE invite à l'exercice de la résolution de problèmes réels et à la mise en œuvre de projets visant à les prévenir. Le développement de compétences en ce domaine serait de nature à renforcer le sentiment de pouvoir-faire quelque chose, qui peut stimuler à son tour l'émergence d'un vouloir-faire.
- L'**environnement - système** (à comprendre, pour mieux décider) peut être appréhendé par l'exercice de la pensée systémique : par l'analyse des composantes et des relations de cet « éco-socio-système » qu'est l'environnement (selon l'expression de Louis Goffin, 1999), on peut accéder à une compréhension d'ensemble des réalités environnementales et disposer ainsi des intrants nécessaires à une prise de décision judicieuse. C'est ici qu'intervient fondamentalement l'éducation écologique: apprendre à connaître sa « maison de vie » dans toute sa diversité, sa richesse, sa complexité ; apprendre à définir sa « niche » humaine dans l'écosystème global et apprendre enfin à la combler adéquatement. Dans une perspective systémique, l'ERE invite aussi à reconnaître les liens entre l'ici et ailleurs, entre le passé, le présent et l'avenir, entre le local et le global, entre les sphères politique, économique

et environnementale, entre les modes de vie, la santé et l'environnement, etc.

- **L'environnement - milieu de vie** (à connaître, à aménager) est celui de la vie quotidienne, à l'école, à la maison, au travail, dans les transports, etc. Une première étape d'éducation relative à l'environnement consiste à explorer et redécouvrir son propre milieu de vie, explorer l'« ici et maintenant » des réalités quotidiennes avec un regard neuf, appréciatif et critique à la fois; il s'agit aussi de se redéfinir soi-même et de définir son groupe social au regard des relations que nous entretenons avec le milieu de vie. Des projets d'aménagement peuvent émerger, de façon à favoriser la convivialité, le confort, la sécurité, la santé, ou encore l'aspect esthétique des lieux. À travers l'exploration du milieu et la mise en œuvre de projets, l'ERE vise ici à développer un sentiment d'appartenance, à favoriser l'enracinement. Le milieu de vie est le premier creuset du développement d'une responsabilité environnementale, ou l'on apprend à devenir des gardiens, utilisateurs et constructeurs responsables d'*Oïkos*, notre maison de vie partagée.
- **L'environnement - biosphère** (où vivre ensemble et à long terme) nous amène à prendre en compte l'interdépendance des réalités socio-environnementales à l'échelle de cette planète, que James Lovelock invite à considérer comme un macro-organisme (*Gaïa*), en rééquilibrage constant. C'est le lieu de la conscience planétaire, voire cosmique: la Terre comme une matrice de vie, ce jardin partagé qui nourrit l'univers symbolique de nombreux peuples autochtones. C'est le lieu de la solidarité internationale qui s'ancre dans une réflexion en profondeur sur les modes de développement des sociétés d'ici et d'ailleurs. On y trouve un contexte privilégié pour mettre à profit l'interface entre l'ERE et l'éducation au développement.
- **L'environnement - projet communautaire** (où s'engager) est un lieu de coopération et de partenariat pour réaliser les changements souhaités au sein d'une collectivité. Il importe d'apprendre à vivre et à travailler ensemble, en « communautés d'apprentissage et de pratique ». L'environnement est un objet partagé, essentiellement complexe : seule une approche collaborative favorise une meilleure compréhension et une intervention plus efficace. Il faut apprendre à discuter, écouter, argumenter, convaincre... en somme, à communiquer efficacement à travers un dialogue de savoirs de divers types : savoirs scientifiques, savoirs d'expérience, savoirs traditionnels, etc. L'ERE introduit ici l'idée de praxis : l'action est associée à un constant processus de réflexion critique. L'éducation à la démocratie, pivot de l'éducation à la citoyenneté, devient

essentielle. Les aspects politiques des réalités socio-environnementales sont mis en évidence.

Certes, d'autres représentations de l'environnement peuvent être repérées et caractérisées. Par exemple, l'**environnement – territoire** chez les peuples autochtones (où le rapport identitaire à l'environnement est particulièrement important) ou encore l'**environnement – paysage**, celui des géographes, porte d'entrée de la lecture des milieux de vie, mettant en lumière entre autres leur dynamique d'évolution historique et leurs composantes symboliques. Le rapport à l'environnement est éminemment contextuel et culturellement déterminé. C'est donc à travers un ensemble de dimensions interreliées et complémentaires que se déploie la relation à l'environnement. Une éducation relative à l'environnement limitée à l'une ou l'autre des dimensions reste incomplète et entretient une vision biaisée du rapport au monde.

En raison de son ampleur et parce qu'il fait appel à des changements en profondeur, le projet éducatif de l'ERE est certes difficile à réaliser. C'est toute la société éducative qui est interpellée par ce projet : l'école, les musées, les parcs, les municipalités, les organismes communautaires, les entreprises, etc. Il revient à chaque acteur de définir sa « niche » éducationnelle en ERE, en fonction de son contexte d'intervention, des gens auxquels il s'adresse, des moyens à sa disposition : il s'agit de choisir des objectifs et des stratégies avec pertinence et réalisme, en prenant conscience toutefois de l'ensemble des objectifs et stratégies possibles. Il importe de percevoir son intervention spécifique en complémentarité et de préférence en intégration avec celles de l'ensemble du système des acteurs de l'ERE et en intégration également avec les autres dimensions associées de l'éducation fondamentale, en particulier l'éducation à la citoyenneté (préoccupée des enjeux liés à l'altérité humaine, plus spécifiquement aux questions de démocratie, de paix et de solidarité) et l'éducation à la santé (associée entre autres aux questions de nutrition, à l'éducation plein air et à l'éducation aux risques).

Au fil des années, un nombre grandissant d'acteurs de l'ERE ont introduit une dimension de recherche ou de réflexion à leurs interventions sur les terrains de pratique. Un « patrimoine pédagogique » s'est ainsi développé, comportant une riche diversité de propositions théoriques, de modèles et de stratégies, de nature à stimuler la discussion et à inspirer les praticiens. L'analyse de ces propositions permet d'identifier une pluralité de courants de pensée et de pratique : entre autres, les courants naturaliste, conservationiste, résolutique, systémique, holistique, humaniste, critique, biorégional, féministe, etc. (Sauvé, 2002), qui répondent à autant de façons complémentaires de se relier à l'environnement. L'une des premières tâches de formation des enseignants, des animateurs et autres éducateurs en ERE est celle d'explorer ces courants dans une perspective critique, de façon à reconnaître les différentes possibilités, à stimuler la réflexion

et la créativité pédagogique, et à faire des choix éclairés au regard de leur propre contexte d'intervention.

Le domaine de l'éducation relative à l'environnement évolue donc de façon constructive. Il doit faire face toutefois à des enjeux majeurs, qui risquent de compromettre ses visées fondamentales. Le principal enjeu contemporain est la prégnance de l'idéologie du développement (Rist, 1996), exprimée dans la proposition de l'« éducation pour le développement durable ». L'éducation y est perçue comme un instrument au service de la conservation à long terme de l'environnement, ce dernier étant considéré comme un réservoir de ressources à exploiter en fonction d'un développement (croissance) économique durable, lui-même envisagé comme la condition première du « développement humain » (Sauvé, Berryman et Brunelle, 2000). Le schème conceptuel du développement durable, illustré souvent sous la forme de trois sphères interreliées (économie, société et environnement), considère l'économie comme une entité à part, en dehors de la sphère sociale, et qui détermine la relation des sociétés à l'environnement. Si cela correspond à l'aliénation actuelle des sociétés à l'égard d'une économie exogène et dominante, faut-il pour autant promouvoir une telle vision du monde ?

Certes la proposition du développement durable apparaît pertinente à certains égards et dans certains contextes, lorsqu'elle devient la clé permettant d'ouvrir un premier dialogue entre les acteurs des domaines de l'économie, de la politique et de l'environnement. C'est dans une telle perspective d'ailleurs que le concept a émergé : il s'impose comme le fruit d'un « consensus » social, en cette époque d'effondrement des « valeurs sûres », où la fabrication de consensus (issus de négociations entre certains acteurs sociaux privilégiés, dans un contexte historique spécifique), confère une légitimité aux décisions et permet de « gérer » la diversité des approches possibles aux problématiques en question.

Mais n'y a-t-il pas méprise lorsque la stratégie du développement durable (si habile soit-elle) est confondue avec un projet de société, et lorsqu'on prescrit de recadrer toute l'éducation, à l'échelle de tous les pays, en fonction de cette vision du monde qui devient hégémonique ? La conception utilitariste de l'éducation et la représentation « ressourciste » de l'environnement qu'adopte l'« éducation pour le développement durable » apparaissent nettement réductrice au regard d'une éducation fondamentale préoccupée d'optimiser le réseau des relations entre les personnes, leur groupe social d'appartenance et l'environnement. Le rapport au monde ne peut être enfermé dans une dynamique « gestionnaire-ressource » ; les activités humaines ne peuvent être interprétées uniquement dans le cadre de référence du « développement », utilisant à outrance le langage de la durabilité (ou viabilité ou soutenabilité), sorte de *newspeak* qui s'impose à l'échelle planétaire, se superposant aux diverses cultures et réduisant les possibilités de penser les réalités autrement. Il faut bien reconnaître également que l'éthique de la durabilité est issue d'une « heuristique de la peur » (selon

l'expression de Hans Jonas, 1992) associée à l'actuelle crise de la sécurité (dont l'intérêt pour le clonage humain est l'une des manifestations) ; si elle peut constituer un premier échelon pour une montée éthique, elle n'a certes pas l'ampleur suffisante pour fonder un projet de société, encore moins un projet d'humanité.

Face aux vives critiques qui ont fusé de toutes parts (chez les philosophes, les sociologues, les éducateurs, les économistes eux-mêmes, etc.) à l'égard de la proposition du développement durable, la tendance actuelle est de redéfinir, chacun à sa façon, ce concept obligé qui s'est désormais imposé dans les différentes sphères de la société : on convient ainsi que le développement durable ne serait pas un but clairement défini, mais un chemin pour y parvenir ; à chacun de le tracer à sa convenance. Après l'argument du consensus, ce nouvel argument de la légitimité, voire nécessité, d'une appropriation différenciée apparaît efficace pour promouvoir l'idée (désormais perçue comme incontournable) d'un « développement durable », salvateur de l'humanité. C'est ainsi qu'a émergé le concept d'Éducation pour un avenir viable. Ce dernier a l'avantage de proposer un cadre intégrateur des différentes dimensions de l'éducation contemporaine (relative à la paix, à la démocratie, à la coopération internationale, à l'environnement, etc.). Le problème est que ce cadre est réducteur et que l'éducation relative à l'environnement s'y voit limitée à n'être plus qu'un instrument, parmi une multitude d'autres « formes d'éducation thématiques », au service du développement durable ; à cet effet, l'ERE perd sa reconnaissance comme lieu d'interdisciplinarité et de dialogue de savoirs (savoirs rattachés aux sciences biophysiques et humaines, savoirs traditionnels, savoirs d'expérience, de sens commun, etc.) pour être ramenée plus étroitement au domaine des sciences biophysiques et de la technologie, domaine privilégié de la nouvelle « économie du savoir ».

Il est pourtant possible d'envisager une éducation relative à l'environnement qui, tout en considérant la perspective du développement durable (comme un important phénomène socio-historique), ne s'y enferme pas. L'éducation relative à l'environnement ne peut se déployer que dans un espace de critique sociale, sans entrave ; la relation à l'environnement n'est pas *a priori* une affaire de compromis social, encore moins de consensus planétaire. L'ERE accompagne et soutient d'abord l'émergence et la mise en œuvre d'un projet d'amélioration de son propre rapport au monde, dont elle aide à construire la signification, en fonction des caractéristiques de chaque contexte où elle intervient ; dans une perspective d'ensemble, elle contribue au **développement de sociétés responsables**. Cette dernière expression vise à clarifier le flou délibéré qui entoure le mot développement (généralement centré sur l'économie) en le rattachant à celui des sociétés (chacune intégrant une économie dont les choix lui sont endogènes) et en lui associant une éthique de la responsabilité fondamentale, nettement plus riche que l'éthique de la durabilité ou celle de la

viabilité, essentiellement minimalistes (« pourvu que cela dure », ou « pourvu que l'on survive »). Au-delà d'une approche civique légaliste de droits et devoirs, il s'agit d'une responsabilité d'être, de savoir et d'agir, ce qui implique engagement, lucidité, authenticité, sollicitude et courage.

Il est à souhaiter que le prochain Sommet de Johannesburg, inscrit d'emblée dans la visée d'un développement durable planétaire, pourra offrir un espace pour ouvrir enfin un véritable débat sur le « consensus » sur lequel s'appuie ce projet d'humanité, qui s'est avéré problématique et fort peu fécond depuis le précédent sommet de Rio. Il serait d'autant plus important de stimuler le débat auprès des acteurs du domaine de l'éducation, qui est à la fois « miroir et creuset » du développement des sociétés, et plus spécifiquement auprès des acteurs de l'éducation relative à l'environnement, qui ne peut déployer toute l'ampleur de son projet éducatif que dans la reconnaissance et la valorisation de la diversité des façons d'appréhender le monde et de s'y relier.

Références :

Goffin, L. (1999). L'environnement comme éco-socio-système. *In* Loriaux, M. *Populations et développements : une approche globale et systémique*. Louvain-la-Neuve/Paris : Academia-Bruylant/L'Harmattan, p. 199-230.

Jonas, H. (1992). *Le principe responsabilité*. Paris : Les Éditions du Cerf.

Rist (1996). *Le Développement. Histoire d'une croyance occidentale*. Paris : Les Éditions Sciences Po.

Sauvé, Lucie (2002). *Courants d'intervention en éducation relative à l'environnement*. Module 5. Programme international d'études supérieures à distance en éducation relative à l'environnement. Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.

Sauvé, L., T. Berryman et R. Brunelle (2000I). International Proposals for Environmental Education : Analysing a Ruling Discourse. *Actes de la conférence internationale sur l'éducation relative à l'environnement : « Environmental Education in the Context of Education for the 21st Century : Prospects and Possibilities »*, Larisa, Grèce, 6-8 octobre 2000, p. 42-63.

Éducation et environnement : construire l'espoir, sans naïveté

Extraits de :

SAUVÉ, L. (2001). Éducation et environnement. Construire l'espoir, sans naïveté. *Possibles*. Vol. 25 (« Un monde vert »), n° 1, Hiver 2001, p. 92-107.

Des courants plus récents

Au cours des trente dernières années, de nombreuses propositions éducatives ont été développées pour l'éducation relative à l'environnement. Certains courants apparaissent toutefois particulièrement appropriés pour faire face aux problématiques socio-environnementales contemporaines et pour stimuler un développement social responsable : en particulier, le courant de la critique sociale et celui du biorégionalisme. Ces courants vont au-delà de l'approche réactive et pragmatique de la résolution de problèmes ; ils proposent une approche proactive des questions environnementales et dénoncent les œillères d'une conception « gestionnaire » de l'environnement, considéré comme un simple réservoir de ressources. Ils considèrent l'environnement comme un véritable projet communautaire ; l'éducation relative à l'environnement s'ouvre aux besoins et possibilités du milieu et fait appel aux divers partenaires de la « société éducative ».

Le courant de la critique sociale en éducation relative à l'environnement s'est développé surtout en Australie, à la fin des années '80¹. Ce courant adopte pour l'ERE les propositions de la théorie critique d'abord élaborée dans le domaine des sciences sociales². Ce qui importe ici, c'est de développer une approche critique des réalités socio-environnementales. En particulier, on tente de mettre au jour les liens étroits entre école, société et environnement. L'école est trop souvent le reflet de la société plutôt que le creuset d'un changement social. Il importe de débusquer les intentions, les intérêts, les valeurs des protagonistes tant au sein de l'école que dans la société : qui décide quoi ? pour qui ? pour quoi ? en fonction de quels intérêts ? Ian Robottom et Paul Hart (1993) suggèrent également d'autres exemples de questions critiques : Comment le rapport à l'environnement et à l'éducation relative à l'environnement est-il soumis au jeu des valeurs sociales dominantes ? Pourquoi l'environnement n'est-il pas pris en compte ? Pourquoi l'ERE n'est-elle pas intégrée à l'école ? Mais cette investigation critique n'est pas menée dans l'abstrait, elle est menée au cœur de projets

¹ Ian Robottom et Paul Hart (1993) de même que John Fien (1993) synthétisent le courant du *socially critical environmental education*.

² Lucie Sauvé (1997b) présente un bref historique de la théorie critique.

d'action, plus précisément de recherche-action, visant à transformer les réalités socio-environnementales et éducationnelles. Il ne s'agit donc pas de commencer par faire une recherche pour agir ensuite, mais plutôt de s'engager ensemble dans un projet d'action signifiant et d'y associer un constant processus de réflexion critique. C'est l'exercice de la praxis: action-réflexion. L'hégémonie du savoir scientifique des experts y est remise en question au profit d'un dialogue de savoirs au sein duquel différents types de savoirs se confrontent, se buttent les uns aux autres, se questionnent mutuellement et se complètent.

Le courant du biorégionalisme³ est aussi critique, mais il se situe moins dans une approche politique des questions socio-environnementales que dans une approche économique, au sens premier d'éco-nomie : « gestion de la maison ». Ici, les problèmes environnementaux sont perçus comme essentiellement liés à nos choix économiques, soit nos modes de production et de consommation. Ce courant d'ERE invite les gens à se prendre en charge, à rechercher de nouveaux modes de développement, responsables et solidaires, enracinés dans leur milieu de vie et leur culture locale. Plus concrètement, l'ERE se déploie dans des projets d'éco-gestion.

En anglais, on utilise l'expression *grass-roots environmental education*, pour désigner aussi un certain type de biorégionalisme, plus radical⁴. Cela se traduit difficilement : ce mouvement va à la racine des choses, insistant sur la nécessité d'échapper à l'aliénation économique et d'acquérir en tant que groupe social appartenant à une même région, une relative autonomie de subsistance à partir des ressources biorégionales. Ici, on questionne le slogan du développement durable « penser globalement, agir localement », lorsqu'il devient le véhicule du mouvement de la globalisation et qu'il incite à inscrire d'abord nos actions dans le vaste projet du « Village global », sur lequel finalement nous n'avons aucune prise. On dénonce l'arrogance et l'utopie de ceux qui prônent la « gestion de la planète ». L'idée d'un « monde de villages interreliés » (selon l'expression de Morris) apparaît plus appropriée. En effet, dans un premier temps, on ne peut être responsable que de ce que l'on connaît, dans son propre milieu de vie, et dans le creuset de sa propre culture. Les populations doivent se libérer de l'aliénation alimentaire par le développement de modes de production et de consommation différents de ceux qu'exploite le capitalisme. Il s'agit de se libérer de l'emprise de la mondialisation et d'échapper à l'érosion de sa culture identitaire. Si le mouvement du « *grass roots* » a surtout pris racine dans les pays du Sud où les populations vivent de plus près le rapport à la terre, des projets concrets sont proposés au Nord également, comme celui de l'« agriculture soutenue par la communauté », qui encourage les modes de production écologiques en achetant d'avance une partie de la récolte du fermier et en

3 Ce courant est particulièrement bien décrit dans Traina et Darley-Hill (1995).

4 L'ouvrage de Gustavo Esteva et Magdhu Prakash (1998) cerne l'essentiel de ce que les auteurs appellent le *grass-roots post-modernism*.

participant aux travaux saisonniers. C'est aussi une façon de créer des liens entre la ville et la campagne.

Le courant du biorégionalisme est très lié à l'idée d'enracinement (*place-based environmental education*) : il importe de devenir de véritables habitants de nos quartiers, de nos villages, de nos milieux de travail. Comme le signale David Orr⁵, nous nous comportons le plus souvent comme des résidents (« se dit d'une personne qui vit temporairement en pays étranger, pour les affaires, le commerce ou le travail ») ; nous utilisons les services, nous prenons, exploitons et consommons en échange d'argent, mais nous ne prêtons pas en retour d'attention au milieu et ne sommes pas vigilants à l'égard de sa qualité. Devenus bien souvent nomades, nous ne prenons pas racine, quand ce ne serait que temporairement ou symboliquement. Ce courant d'ERE propose de réapprendre à connaître et habiter son milieu de vie, en toute responsabilité.

D'autres courants mériteraient d'être soulignés. En particulier, le *courant féministe* en ERE, développé entre autres par l'Australienne Annette Gough. Ce courant adopte beaucoup d'éléments des courants antérieurs, dont la critique des rapports sociaux, en particulier en ce qui concerne le rapport des femmes à l'environnement, et l'importance de transformer la relation à la terre, actuellement soumise à une exploitation abusive. Mais l'accent est mis sur l'engagement, l'accueil et le « *care* » (attention soutenue et affectueuse) à l'égard des êtres et des choses qui composent le milieu de vie. Le courant féministe reproche par exemple au courant de la critique sociale d'être exclusivement axé sur la rationalité et de ne pas laisser place aux aspects affectifs de la relation à l'environnement.

On pourrait allonger ici la liste des courants contemporains de l'ERE, qui contribuent à ce qu'on pourrait appeler une « pédagogivité ». Mais les exemples qui précèdent suffisent à illustrer la vitalité de l'ERE contemporaine, qui s'adapte à l'évolution des réalités socio-environnementales. Cette richesse est malheureusement fort peu connue et l'image de l'ERE est restée marquée par des pratiques trop naïves, qui s'inspirent de stéréotypes comme celui de la leçon de sciences naturelles ou celui de la gestion des déchets scolaires.

[...]

5 Dans son ouvrage *Ecological Literacy*, David Orr (1993) insiste sur l'importance de devenir des « habitants » de nos milieux de vie. Il développe aussi l'idée de la « pédagogie du lieu ».

Références :

- Albala-Bertrand, L. (1997). *What is citizenship education ?* International Bureau of Education, Paris : Unesco.
- Esteva, G, et Prakash, M. (1998). *Grass roots postmodernism. Remaking the soil of cultures.* New York : Z'Books.
- Fien, J. (1993). *Education for the Environment.* Geelong (Victoria, Australia) : Deakin University Press.
- FPH - Fondation Charles Léopold Mayer pour le progrès de l'Homme (1997). *Alliance pour un monde responsable et solidaire.*
- Henriot, J. (1995). Responsabilité. *Encyclopedia Universalis.* Corpus 19. Paris : Encyclopedia Universalis.
- Gough, A. (1998) *Education and the Environment - Policy, trends and the problems of marginalisation.* Melbourne (Victoria) : The Australian Council for Educational Research.
- Jickling, B. (1993) Studying sustainable development. Problems and Possibilities. *Canadian Journal of Education*, 19(3), p. 231-240.
- Jonas, H. (1992). *Le principe responsabilité.* Paris : Les Éditions du Cerf.
- Orr, D. (1992) *Ecological Literacy, Education and the Transition to a Postmodern World.* New York : State of New York Press.
- Robottom, I. and Hart, P. (1993) *Research in Environmental Education.* Geelong (Victoria, Australia) : Deakin University Press.
- Sauvé, L. (2001). *Éducation et environnement à l'école secondaire québécoise.* Montréal : Logiques, 311 pages.
- Sauvé, Lucie, Orellana, Isabel, Dubé, Sonia et Qualman, Sarah (2001). Préface: Pierre Dansereau. *Éducation relative à l'environnement. École et communauté: Une relation constructive.* Montréal: Hurtubise HMH, 175 pages.
- Sauvé, L. (2000). À propos du concept d'éducation et de responsabilité. In Jarnet, Jickling, Sauvé et Wals (2000), *The Future of Environmental Education in a postmodern world.* Actes du Colloque virtuel, 19 octobre 1998 : <http://www.ec.gc.ca/eco/education>.
- Sauvé, L. (1999). Environmental Education, between modernity and postmodernity - Searching for an integrative framework. *Canadian Journal of Environmental Education*, Volume 4, p. 9-35.
- Sauvé, L. (1997) *Pour une éducation relative à l'environnement.* Montréal : Guérin, 2e édition.

Sauvé, L. (1997). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIII, n° 1, 1997, p. 169-189.

Traina, F. et Darley-Hill, S. (1995). *Perspectives in Bioregional Education*. Troy (OH) : NAAEE.

Unesco (1997). *Éduquer pour un avenir viable : Une vision transdisciplinaire pour l'action concertée*. Conférence internationale Environnement et Société, Thessalonique. 8-12 décembre, 1997.

Exploration d'approches et de stratégies en éducation relative à l'environnement

Extraits de:

Sauvé, L., Villemagne, C. et Orellana, I. (2003). Éléments d'une pédagogie de l'éducation relative à l'environnement. Module 4. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.

Deux typologies d'approches en éducation relative à l'environnement sont d'abord présentées : les approches relatives à l'objet d'apprentissage et les approches relatives au processus d'apprentissage. Nous abordons ensuite des approches pédagogiques globales qui conviennent bien à l'éducation relative à l'environnement.

A) Les approches relatives à l'objet d'apprentissage

- Diverses approches relatives à l'objet d'apprentissage peuvent être repérées lorsqu'on analyse les différents discours, modèles, stratégies et programmes d'activités en éducation relative à l'environnement :
- L'approche cognitive dont l'objet d'apprentissage est un ensemble de savoirs d'ordre cognitif contribuant à « l'alphabétisation environnementale » ;
- L'approche affective, axée sur le développement d'attitudes et de sentiments conduisant à un agir favorable à l'environnement ;
- L'approche morale qui privilégie le développement de valeurs morales et d'une éthique de l'environnement ;
- L'approche spiritualiste, axée sur le développement d'attitudes et de valeurs conformes à une croyance ou à une philosophie religieuse ou spirituelle ;
- L'approche pragmatique qui vise le développement d'habiletés de résolution de problèmes et d'écogestion ;
- L'approche behavioriste, qui vise l'adoption d'un comportement approprié à l'égard de l'environnement ;

- L'approche praxique, qui privilégie l'apprentissage de la praxis environnementale alliant l'action à la réflexion dans des projets signifiants et mobilisateurs.
- Ces différentes approches peuvent être combinées de diverses façons, par exemple :
- L'approche confluente associe les approches cognitives, affectives et parfois morales ;
- L'approche holistique tient compte de tous les aspects de l'Objet. Elle associe entre elles les diverses approches complémentaires de ce dernier, respectant un critère de cohérence interne et de pertinence au regard du contexte. Nous verrons que l'approche holistique de l'Objet est associée à une approche holistique de l'apprentissage, qui prend en compte toutes les dimensions du Sujet qui apprend.

Ces différentes approches sont explorées par Lucie Sauvé (1997) qui propose ci-dessous un répertoire d'approches relatif à l'objet d'apprentissage.

Extrait de :

Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal : Guérin Éditeur, 151-157.

B) Un répertoire d'approches spécifiques à l'objet d'apprentissage

Le répertoire que nous proposons concerne différentes approches possibles, mais non pas prescrites, quant au choix de l'objet d'apprentissage. On peut retrouver ces approches en filigrane des différents discours, modèles, stratégies et programmes d'activités en ERE. Notons qu'elles ont toutes un but commun, soit le développement d'un agir responsable à l'égard de l'environnement. Pour atteindre ce but, chaque approche privilégie cependant un certain type d'objet d'apprentissage. Ce répertoire reflète donc un aspect de la diversité des conceptions et des pratiques actuelles de l'éducation relative à l'environnement.

Nous décrivons ici les approches cognitive, pragmatique, affective, morale, spiritualiste, behavioriste et praxique de l'ERE. Nous constaterons qu'elles sont complémentaires et qu'elles peuvent donner lieu à diverses combinaisons dont les plus fréquentes sont qualifiées d'approche confluente et d'approche holistique.

▪ L'approche cognitive

L'objet d'apprentissage que privilégie cette approche est un ensemble de savoirs d'ordre cognitif contribuant à l'alphabétisation environnementale. Parmi les connaissances à acquérir, citons par exemple, les concepts écologiques fondamentaux, les caractéristiques des milieux de vie « naturels » et anthropiques, les principales réalités environnementales, les problèmes les plus préoccupants, diverses solutions possibles, etc. S'appuyant sur la théorie de Rokeach (1976), on peut présumer ici que les connaissances sont reliées à l'agir par la filière suivante :

elles influencent d'abord le système de croyances à partir duquel se forment les attitudes, qui elles-mêmes sous-tendent les valeurs à la source de l'agir. L'approche cognitive est par ailleurs justifiée par les résultats de la recherche de Harold R. Hungerford et Trudi Volk (1990), selon laquelle la connaissance des problèmes environnementaux et la connaissance des stratégies d'action possibles sont parmi les variables les plus importantes influençant l'adoption d'un « comportement civique responsable ». Parmi les stratégies qui mettent en œuvre l'approche cognitive, signalons les suivantes : la transmission d'informations par les médias (comme une émission de type documentaire), la

lecture de documents, les activités d'éveil conceptuel, l'étude du milieu, l'étude de cas, certaines exploitations des jeux de simulation, etc. Enfin, à titre d'exemple de modèle pédagogique en ERE qui accorde une grande importance à l'approche cognitive, nous présenterons au chapitre suivant celui de Shoshana Keiny et Moshe Shachak (1987), qui propose le développement de la « cognition environnementale ».

- ***L'approche affective***

L'approche affective est axée sur le développement d'attitudes et de sentiments qui suscitent un agir favorable à l'environnement. Ici, les éléments affectifs sont perçus comme les premiers moteurs de l'action. Il s'agit, entre autres, de développer la sensibilité environnementale, le sentiment d'appartenance au milieu de vie, l'internalisation du centre de contrôle (locus of control) des événements, etc. Cette approche est également justifiée par les résultats de la recherche de Hungerford et Volk (1990), selon lesquels la sensibilité environnementale est l'une des variables les plus importantes associées à l'adoption d'un agir responsable. Parmi les stratégies qui mettent en œuvre l'approche affective, citons les suivantes : les activités d'éveil sensible (dont les activités d'immersion en milieu naturel), certains projets d'adoption (d'un arbre ou d'un béluga, par exemple), certaines exploitations du jeu de rôles, etc. L'approche affective est souvent associée à la conception de l'environnement nature. À ce propos, nous verrons que les modèles pédagogiques de Steve Van Matre (1990) et de Philippe Vaquette (1987) accordent une grande importance à l'approche affective en milieu naturel.

- ***L'approche pragmatique***

Pour sa part, l'approche pragmatique est axée sur le développement d'habiletés de résolution de problèmes environnementaux et d'écogestion. C'est le domaine de la compétence environnementale. Cette approche est davantage associée à la conception de l'environnement problème et de l'environnement ressource. Le sentiment de savoir et de pouvoir faire quelque chose serait de nature à motiver l'action en faveur de l'environnement. La recherche de Hungerford et Volk (1990) a d'ailleurs révélé que parmi les variables les plus importantes associées à l'adoption d'un agir responsable, on retrouve l'habileté à mettre en œuvre des plans d'action. Parmi les stratégies pédagogiques utilisées, notons les exercices d'entraînement systématique aux différentes étapes de la démarche de résolution de problèmes (investigation, évaluation, prise de décision, planification et mise en œuvre de plans d'action, etc.) et les activités d'écogestion (jardinage biologique, plantation d'arbres, aménagement, consumérisme, action politique, etc.). Le lecteur pourra observer au chapitre suivant que le modèle pédagogique proposé par Hungerford et coll. (1992) illustre bien l'approche pragmatique.

- ***L'approche morale***

Dans l'approche morale, l'objet privilégié est le développement de valeurs morales et d'une éthique de l'environnement. De même que l'approche affective, l'approche morale concerne le domaine de l'engagement environnemental. Ici, le postulat de base est celui de la primauté des valeurs comme fondements de l'agir. Jusqu'à présent, plusieurs stratégies et modèles d'éducation relative aux valeurs ont été développés ou utilisés en ERE : l'analyse des valeurs, la clarification des valeurs, la modélisation (c'est-à-dire l'adoption d'un modèle à imiter), le développement de valeurs à partir de la confrontation à un dilemme, etc. Au chapitre suivant, nous prendrons connaissance du modèle pédagogique de Louis A. Iozzi et coll. (1987), qui accorde une grande importance au développement moral du sujet.

- ***L'approche spiritualiste***

Cette fois, l'accent est mis sur le développement d'attitudes et de valeurs conformes à une croyance ou à une philosophie religieuse ou spirituelle. L'approche spiritualiste concerne aussi l'engagement, la « vocation » environnementale. Cette approche est souvent associée à la conception de l'environnement nature ou de l'environnement biosphère. Elle trouve un appui dans les propos de Frijof Capra (1990) : lorsque l'esprit humain est perçu comme un mode de conscience par lequel l'individu se sent relié au cosmos en un tout, il devient évident que la conscience écologique est véritablement spirituelle. Beauchamp (1990) confirme : « Au sein de la crise écologique, il nous reste à faire surgir une prière cosmique, une liturgie nouvelle de l'espace et du temps ». À titre d'exemple de mise en œuvre de l'approche spiritualiste, Jakowska (1988) signale qu'en République Dominicaine, où l'Église s'est préoccupée d'éducation relative à l'environnement, on a développé une « mystique environnementale », un véritable « gospel environnemental ». Pour leur part, les Amérindiens et les bouddhistes adhèrent à une philosophie spiritualiste qui inspire chez les premiers, une relation de symbiose avec la Nature et chez les seconds, une appartenance cosmique à l'Être. Dans cet esprit, Michael J. Caduo et Joseph Bruchac (1988) proposent des légendes et des contes amérindiens comme point de départ à des activités d'ERE.

- ***L'approche behavioriste***

L'approche behavioriste concerne directement l'extrant du système ERE, soit le comportement. Il s'agit de modifier ou de consolider le comportement grâce à des renforcements positifs ou négatifs. La dissonance cognitive provoquée par l'incohérence entre les nouveaux comportements et l'ancien système de valeurs entraînerait vraisemblablement à plus ou moins long terme une modification des valeurs, et par conséquent, induirait des changements durables. Parmi les stratégies utilisées : les concours, les diplômes, les taxes, les amendes, l'approbation ou la désapprobation sociale, etc. Ainsi, au Québec, il est possible d'associer la promotion du statut méritoire d'« école verte » à une forme de renforcement behavioriste. Enfin, nous pouvons observer que l'approche behavioriste est souvent liée (mais pas exclusivement) à la conception de l'environnement problème.

- ***L'approche pratique***

L'objet privilégié par cette approche est la praxis environnementale, qui allie l'action à la réflexion dans des projets signifiants et mobilisateurs. C'est l'apprentissage dans l'action et par l'action, associé au développement de l'esprit critique au sujet de cette action. L'engagement et le développement d'un sentiment d'appropriation d'un projet axé sur l'action seraient de nature à stimuler la motivation à acquérir les connaissances et à développer les habiletés nécessaires au bon déroulement du projet. L'engagement dans l'action implique également les aspects affectifs de la personne, dont les attitudes et les valeurs sont confrontées. Nous verrons que dans leur modèle pédagogique de Recherche-action pour la résolution de problèmes communautaires, William B. Stapp et son équipe (1988) ont mis en œuvre l'approche pratique, qu'ils associent à la conception de l'environnement communautaire.

- ***La combinaison des approches***

Comme elles sont complémentaires, les différentes approches peuvent être combinées de diverses façons. Ainsi, l'approche confluente (ou humaniste) réunit les approches cognitive, affective et parfois morale, qu'elle considère indissociables. Cette approche mixte sous-tend, entre autres, plusieurs programmes d'éducation en milieu naturel axés sur le développement concomitant de la compréhension des concepts écologiques fondamentaux et d'un sentiment d'appartenance au milieu naturel. L'approche sensualiste de Michel J. Cohen (1990) est un exemple d'approche confluente. Elle met l'accent sur la relation sensorielle et sensuelle avec l'environnement naturel, ralliant les approches cognitive, affective et spiritualiste de l'ERE. Pour Cohen, il s'agit de

mettre à contribution tous et chacun de nos sens et autres « capteurs » (sens de la faim, de la peur, du confort, etc.) de notre organisme pour entrer en relation avec l'environnement, qui peut alors livrer son message ultime de l'unité des êtres et des choses.

Enfin, nous avons établi au chapitre précédent que l'approche holistique tient compte idéalement de toutes les dimensions de la personne : cognitive, affective, morale, sociale, comportementale, etc. De plus, elle permet d'aborder un objet dans sa globalité. Elle devrait donc être privilégiée en ERE. Notons que la pédagogie de projets interdisciplinaires appliquée à l'action environnementale favorise la mise en œuvre de l'approche holistique. Nous verrons que Charles De Flandre (1989) a développé, en collaboration avec Gilles Thibert, un modèle pédagogique conforme à cette approche.

La comparaison des diverses approches que nous venons d'identifier et de décrire sommairement, nous permet d'observer leur complémentarité en regard d'une démarche globale d'éducation relative à l'environnement.

Extraits de (suite):

Sauvé, L., Villemagne, C. et Orellana, I. (2003). Éléments d'une pédagogie de l'éducation relative à l'environnement. Module 4. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.

C) Les approches relatives au processus d'apprentissage

Lorsqu'elle s'inscrit dans une vision d'ensemble de la situation pédagogique qui correspond au paradigme de la dialectique sociale ou au paradigme innovant, l'éducation relative à l'environnement privilégie les approches suivantes qui concernent plus spécifiquement le processus d'apprentissage. Signalons que ces approches ne sont pas exclusives l'une de l'autre ; le plus souvent elles sont adoptées en complémentarité.

- Une approche expérientielle, qui implique un contact direct avec les situations réelles favorisant des expériences concrètes ; l'approche expérientielle fait appel à la « pédagogie de terrain » (qui peut-être celui de l'école ou de l'usine) et à la « pédagogie de la découverte ».
- Une approche systémique, selon laquelle on aborde les réseaux d'interrelations et d'interdépendances dans l'environnement ;
- Une approche holistique, qui prend en compte toutes les dimensions du Sujet et qui permet de développer une vision globale des réalités socio-environnementales et éducatives ;
- Une approche interdisciplinaire, qui favorise l'intégration des savoirs de divers domaines, pour une meilleure compréhension et un agir éclairé au sujet des problématiques abordées ;
- Une approche coopérative, qui fait appel au dialogue, au partage et à l'entraide entre les Sujets, qui construisent ainsi entre eux un savoir plus riche ;
- Une approche critique, axée sur l'analyse et l'évaluation des réalités sociales, environnementales et éducatives, vers la transformation ou l'amélioration de ces dernières ;

- Une approche réflexive, qui associe l’agir et la réflexion (la praxis) pour une recherche de fondements et de significations.

▪ **L’approche expérientielle**

Mouillez-vous les pieds, ayez soif, ayez faim, ayez peur, allez-y, immergez-vous dans la Nature, autrement vous ne comprendrez pas.

(Pierre Dansereau, 1993)

L’approche expérientielle implique une « rencontre » personnelle entre l’apprenant et les réalités, les phénomènes ou les problèmes à connaître, à comprendre ou à résoudre. Selon cette approche, le Sujet interagit avec le milieu de vie ; il entre en contact direct avec des situations réelles. Il expérimente au cœur même des réalités socio-environnementales.

L’expérience est à la base de l’apprentissage et donc du développement intégral du Sujet affirme Kolb (1981, 1984) :

- Elle est d’abord vécue : c’est **une expérience concrète**. Le mode d’apprentissage est axé sur **l’action de ressentir**. Le Sujet s’implique dans de nouvelles expériences.
- Elle est ensuite observée et analysée : c’est l’étape de **l’observation réflexive**. Le mode d’apprentissage est axé sur **l’action d’observer**. Le Sujet observe et réfléchit sur ses expériences selon différentes perspectives.
- Elle est conceptualisée : c’est une théorisation, le mode d’apprentissage est axé sur **l’action de penser**. Le Sujet crée des concepts et intègre ses observations dans des théories fondées.
- Elle peut enfin servir de guide à de nouvelles expériences : c’est l’étape d’expérimentation active. Le mode d’apprentissage est axé sur l’action de faire. Le Sujet utilise les nouvelles connaissances pour prendre des décisions et résoudre des problèmes.

D’après Mandeville (1998), l’approche expérientielle présente les dimensions particulières suivantes :

- *Une démarche en continuité - transactionnelle avec l’environnement, supposant un processus concret, indissociable du contexte, progressif et à long terme, dans lequel un événement peut servir de déclencheur propice au changement ;*
- *Une expérience signifiante correspondant à un besoin et une propension chez la personne, et présentant un défi et des aspects de nouveauté ;*

- *Une expérience d'engagement supposant un degré élevé d'investissement, d'implication et de responsabilisation.*

En effet, l'approche expérientielle suppose un engagement de la personne dans son propre processus d'apprentissage. Le regard critique peut être porté de l'intérieur même des situations vécues. De cette réflexion, peuvent émerger des éléments d'une théorie de la relation à l'environnement et aussi d'une théorie pédagogique pour l'ERE ; nous verrons que l'approche expérientielle trouve son expression maximale lorsqu'elle est associée à la praxis (voir 4.2.2).

▪ **L'approche systémique**

L'approche systémique est associée au mot grec *systema* qui signifie ensemble organisé. Pour de Rosnay (1975, p. 93), un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but.

L'approche systémique permet d'aborder globalement et plus efficacement l'objet éminemment complexe de l'éducation relative à l'environnement, soit le réseau de relations personne – société – environnement. Elle favorise une plus grande compréhension de l'interrelation des phénomènes entre eux et de l'interdépendance écologique des êtres. Elle est à la fois analytique et synthétique : elle identifie les composantes d'une réalité ou d'un phénomène et les met en relation entre elles, leur donnant une signification dans la structure et la dynamique propres du système qu'elles composent.

Lapointe (2001) identifie les principaux facteurs de résistance auxquels se confronte l'approche systémique :

- La fragmentation du savoir en autant de domaines qu'il y a de phénomènes à étudier ;
- L'isolement des disciplines entre elles et face au monde réel ;
- L'exigence de définir, de façon étroite, les problèmes que nous affrontons ;
- La sur-spécialisation ;
- Une difficulté grandissante pour les spécialistes de communiquer entre eux ;
- Une efficacité « douteuse » face à la résolution de problèmes complexes ;
- Une tendance à analyser les éléments de façon isolée et à en déduire des attributs appartenant à l'ensemble sous investigation.

▪ **L'approche holistique**

Associée au mot grec *holos* (entier, total), l'approche holistique est aussi appelée approche globale. Elle fait appel à une vision d'ensemble, qui embrasse tout un objet, système ou phénomène.

Miller et coll. (1990, p. 3 et 4) distinguent trois approches de l'apprentissage. Celles-ci sont interreliées dans la perspective transcendante de l'approche holistique :

- ✓ L'approche de **transmission** des savoirs, qui véhicule une conception « atomiste » de la réalité, composée d'un assemblage de blocs isolés, transmis au sujet qui doit les accumuler ;
- ✓ L'approche de **transaction** du savoir, qui considère l'apprenant comme un individu rationnel, capable de reconstruire la connaissance par le dialogue avec l'objet d'apprentissage, habile à l'application de la démarche scientifique dans la résolution de problèmes en général et capable de transférer ces habiletés à la résolution de problèmes sociaux au sein d'un processus démocratique ;
- ✓ L'approche de **transformation**, qui suppose l'implication active de l'apprenant dans toutes les phases de l'apprentissage et qui est centrée sur le changement personnel et social. L'approche de transformation privilégie le développement d'habiletés qui favorisent la transformation personnelle et sociale en faveur d'une relation d'harmonie avec l'environnement plutôt qu'un contrôle sur ce dernier. Ici l'environnement s'enrichit d'une dimension spirituelle. L'approche de transformation est basée sur la prise de conscience de l'interrelation des phénomènes et de l'interdépendance écologique des êtres.

L'approche holistique tente de contrer deux formes interreliées de fragmentation :

- La **fragmentation de savoirs** : lorsque l'Objet d'apprentissage est situé hors contexte et morcelé en divers aspects et composantes considérés isolément, il se pose un problème de pertinence, de signification, d'intégration et de transfert de l'apprentissage. La fragmentation des réalités est d'ailleurs à l'origine de la majorité de problèmes environnementaux et sociaux.
- La **fragmentation du Sujet qui apprend** : lorsque seules certaines dimensions ou facultés du Sujet sont sollicitées dans l'apprentissage, l'Objet ne peut être appréhendé que sous certains angles et, par ailleurs, le développement intégral de la personne ne peut s'accomplir.

L'approche holistique sollicite toutes les dimensions de la personne, dont les dimensions cognitive, affective, sociale, morale et autres, afin de développer un regard d'ensemble sur les réalités dans toute leur complexité, tenant compte de leur contexte temporel (historique), spatial (géographique), culturel, etc. Cette approche est étroitement reliée aux approches systémique et interdisciplinaire.

▪ ***L'approche interdisciplinaire***

L'approche interdisciplinaire implique l'ouverture à divers champs de savoirs pour enrichir la compréhension et l'analyse des réalités complexes et changeantes de l'environnement. Une telle approche facilite le développement d'une vision systémique et globale des réalités. Elle permet en même temps, de mieux saisir les limites d'un seul point de vue et de mettre en évidence l'importance et la nécessité de l'intégration des savoirs de divers types.

Germain (1998, p. 1) identifie l'interdisciplinarité comme le résultat, simultanément, d'une triple convergence de points de vue : philosophique, épistémologique et pratique, qu'il présente comme suit :

- Du point de vue philosophique, l'interdisciplinarité doit être associée à la quête séculaire de la connaissance unifiée. Cette approche s'enracine dans l'Antiquité associée à l'idée d'une ou des sciences qui feraient la synthèse des connaissances pour constituer un savoir encyclopédique embrassant tout le savoir humain (ibid.).
- Du point de vue épistémologique, l'interdisciplinarité est considérée comme un mode de création possible de nouvelles sciences ou disciplines (ibid. p. 2). La cybernétique, comme synthèse des mathématiques, de la physique et de la théorie de la communication, ainsi que l'écologie, issue de la complémentarité de la physique, la chimie, la biologie et la biochimie en sont des exemples. On entre ici dans le domaine de la transdisciplinarité (au-delà des disciplines initiales).
- Du point de vue pratique, l'interdisciplinarité est perçue comme la solution à des problèmes complexes (ibid.), caractérisés par la diversité et la pluralité. La synergie et la complémentarité des divers savoirs créent des conditions pour un regard éclairé, permettant de mieux appréhender les problèmes et de mieux les résoudre.

Types d'interdisciplinarité

- **L'interdisciplinarité scientifique**, selon laquelle les outils conceptuels et méthodologiques de différentes disciplines interagissent et convergent vers la résolution de problèmes cognitifs ou le développement de savoirs transdisciplinaires.
- **L'interdisciplinarité décisionnelle**, (définie par Allal M. Sinaceur, *In* Portella, 1991, p. 21), où différentes disciplines offrent leur éclairage à la résolution d'une situation problématique en vue d'une prise de décision judicieuse.
- **L'interdisciplinarité de création**, lieu de convergence de diverses disciplines pour la production d'un objet nouveau (technique, outil, matériau, etc.) ou d'une œuvre inédite.
- **L'interdisciplinarité pédagogique**, qui favorise l'intégration des apprentissages par l'intégration des matières. Dans un tel contexte, les disciplines scolaires ne sont pas des buts en elles-mêmes, mais elles deviennent des moyens au service d'un projet d'apprentissage.

Il est important de distinguer clairement l'interdisciplinarité de la pluridisciplinarité ou multidisciplinarité. En effet, le simple contact ou rapprochement des disciplines ne suffit pas à l'intégration interdisciplinaire (Lenoir, 2001). Par exemple, le rassemblement, la compilation ou le cumul de contributions issues de diverses disciplines autour d'un sujet particulier, sans intégration des savoirs ou des approches méthodologiques, ne constitue pas, à proprement parler, un travail d'interdisciplinarité. C'est en « tissant ensemble » ce qui est relié (Morin, 1998), dans une perspective de complétude et de synergie, qu'il est possible de faire face au caractère multidimensionnel et à la complexité des réalités socio-environnementales, à leur part de désordre, d'aléa et d'incertitude. Il importe en effet, d'être capable d'appréhender dans leur globalité et spécificité ces réalités complexes et plurielles, répondant au besoin *de relier et de distinguer à la fois, de globaliser et de contextualiser (ibid., p.13)*, afin de développer un savoir agir qui soit approprié et efficace.

Le dialogue des savoirs

Signalons qu'au-delà de l'interdisciplinarité, qui met en relation des savoirs d'ordre disciplinaire, il importe d'apprendre à reconnaître l'intérêt et la valeur d'autres types de savoirs : les savoirs d'expérience, les savoirs traditionnels, les savoirs de sens commun, etc. C'est dans le « dialogue des savoirs », dans la confrontation des savoirs de divers types, que peuvent émerger de nouveaux savoirs qui s'avèrent utiles et pertinents, et qui ont une signification contextuelle. D'après Alberto Alzate Patiño (1994, p. 44), *la construction progressive du dialogue de savoirs entre différentes rationalités permet de mettre à profit la diversité explicative de divers discours et de mettre à jour diverses significations et interprétations symboliques*. Il s'agit d'un processus de recherche et de construction de sens. *Le dialogue est la voie essentielle pour l'apprentissage, qui est envisagé comme un acte démocratique*, affirme Leff (2000, p. 222, traduction libre).

L'approche interdisciplinaire, associée au dialogue de savoirs, permet de surmonter la réduction, la séparation, la fragmentation et le morcellement des savoirs favorisant l'émergence d'un savoir-agir en contexte plus riche et pertinent face aux réalités socio-environnementales et éducationnelles actuelles.

L'interdisciplinarité et le dialogue de savoirs

(Sauvé et coll., 2001, p. 18-19)

Les réalités environnementales sont complexes. Elles font intervenir des éléments et des phénomènes fort nombreux et différents, tous interreliés entre eux. Pensons par exemple à la question de l'eau contaminée : elle amène à considérer, entre autres, la vitesse à laquelle l'eau coule, sa composition chimique, la présence de bactéries qui y prolifèrent, etc. (c'est le domaine des sciences biophysiques) ; mais il faut aussi s'interroger sur les diverses activités humaines le long d'un cours d'eau, sur les coutumes, les réglementations en vigueur, les usages, dont l'utilisation par les collectivités riveraines et l'exploitation de la part de l'industrie (c'est le domaine des sciences humaines). L'étude des réalités environnementales et la recherche de solutions ou de projets associés font appel à la complémentarité et à la synergie des savoirs et des méthodes de différentes disciplines scientifiques.

Mais les savoirs disciplinaires ne suffisent pas. L'environnement n'est pas uniquement un objet de savoirs scientifiques, c'est aussi une réalité partagée et vécue par les gens, au sein de la vie quotidienne, au fil du temps dans le creuset de leur culture propre. Cet environnement prend des significations particulières et interagit avec la population qui y vit. C'est pourquoi, lorsqu'il s'agit de comprendre une réalité environnementale ou d'intervenir au sujet de cette réalité pour résoudre un problème ou mettre en œuvre un projet d'écogestion, il importe de tenir compte également des différents types de savoirs dont les gens - les protagonistes - sont porteurs.

Il importe de favoriser un véritable dialogue de savoirs de divers types, qui permettra de mieux comprendre et d'envisager des solutions ou des projets plus pertinents. En matière d'environnement, les savoirs traditionnels, les savoirs d'expérience et les savoirs de sens commun doivent être valorisés et confrontés aux savoirs scientifiques, dans une perspective de complémentarité ou de remise en question de l'un ou l'autre des types de savoirs.

L'intégration des disciplines

- **La multidisciplinarité (ou pluridisciplinarité) :**

juxtaposition des disciplines portant un regard sur un même objet (ou phénomène ou problème) pour en éclairer différentes facettes. L'approche thématique en ERE fait appel à la multidisciplinarité.

- **L'interdisciplinarité :**

- Au sens large : toute interaction entre deux ou plusieurs disciplines.
- Au sens précis : croisement des « regards » disciplinaires sur un même objet (ou phénomène ou problème) permettant une compréhension accrue de ce dernier et, possiblement, un enrichissement des disciplines d'origine.

La démarche de résolution de problèmes environnementaux fait appel à l'intégration de savoirs disciplinaires entre eux pour une prise de décision éclairée.

- **La transdisciplinarité :**

- Au sens de « à travers » les disciplines : migration de concepts ou de méthodes d'une discipline à l'autre (ex. : l'utilisation de l'analyse).
- Au sens de « au-delà » des disciplines : production de savoirs d'un nouveau type, émanant du croisement des disciplines d'origine, et dont la structuration conduit peu à peu à l'émergence d'une nouvelle discipline (ex : la science de l'environnement).

L'intégration des apprentissages : vers le transfert

- L'intégration des apprentissages implique la compréhension fondamentale de concepts, de phénomènes, d'éléments théoriques et l'incorporation logique et cohérente de ces savoirs à la structure de savoirs de la personne. « *L'apprentissage devient une synthèse en continue restructuration* » (Legendre, 1993).

L'intégration des apprentissages « est le processus de plus en plus différencié par lequel s'enchaînent, dans une perspective holistique et unifiante, une série de constatations, de synthèses et de significations successives, symbolisées et exprimées dans des termes qui renvoient au savoir, au savoir-faire et au savoir-être. » (Villeneuve, 1987, In Legendre 1993, p. 735).

L'intégration des apprentissages « vise donc à ce que le sujet en apprentissage établisse un bilan de ses réalisations, développe une conscience critique face à ses apprentissages et mette son projet éducatif en rapport avec la dynamique plus globalisante de ses projets de croissance et de développement. (...) Le sujet en apprentissage (...) peut faire l'intégration de ses apprentissages, c'est-à-dire démembrer ses activités d'apprentissages et en repérer les éléments significatifs, rassembler et mettre en rapport les éléments constitutifs de son programme d'apprentissage, évaluer les savoirs et les habiletés qu'il a pu acquérir par rapport à ce qui était visé dans le projet éducatif, donner un sens pour lui-même à ce qu'il a acquis et déterminer ce qui lui reste à acquérir. » (Cantin et Chené-Williams, 1978, In Legendre, 1993, p. 735).

- Le transfert des apprentissages ou des savoirs correspond à « *l'usage fait des connaissances acquises dans une situation nouvelle* » (Legendre, 1993, p. 1371). Selon le Conseil Supérieur de l'éducation (1991, p. 5-8), l'intégration des savoirs est :

« un processus qui comporte trois étapes capitales : La première consiste, pour l'élève à greffer un nouveau savoir sur ses savoirs antérieurs (...). La seconde étape réside dans la structuration de l'univers intérieur. La troisième étape consiste, pour l'élève, à transférer ses savoirs. Cela signifie que l'élève a développé une compétence – pouvant inclure un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes – qu'il peut mettre en œuvre lorsqu'il en éprouve le besoin ou lorsque les circonstances l'y obligent. Le savoir passe alors dans l'action ; il guide la conduite. Ce pouvoir de transfert suppose que l'élève a mis en relation ses savoirs et qu'il les a vraiment incorporés, mise en relation et incorporation lui assurant une rétention à moyen et à long terme. (...) Le transfert réside dans l'utilisation par l'élève de savoirs acquis antérieurement, dans des contextes semblables ou des situations nouvelles. »

- **L'approche coopérative**

La coopération constitue un mode de socialisation qui permet d'inclure dans le processus d'apprentissage les expériences, les savoirs et le bagage culturel de chacun.

(Isabel Orellana, 2002, p. 131)

En éducation relative à l'environnement, l'approche collaborative, voire participative, répond à une vision de l'environnement comme un objet essentiellement partagé qu'il faut aborder ensemble, à la croisée des regards, des espoirs et des talents de chacun. Elle fait également appel au travail d'équipe entre les enseignants ou animateurs et les autres acteurs de la communauté éducative. En ERE, il s'agit d'apprendre les uns avec les autres, les uns des autres.

(Lucie Sauvé et Isabel Orellana, 2001, p. 281, trad. libre)

Parce qu'ils sont éminemment complexes et qu'ils concernent un patrimoine collectif, les réalités et les problèmes environnementaux ne peuvent être adéquatement compris ou résolus sans une démarche collégiale ou collective, voire sans une orientation communautaire. Par ailleurs, il ne peut y avoir de transformation personnelle et sociale en l'absence de confrontation, de discussion, d'échange, de concertation, de solidarité, etc. L'ERE fait appel à la coopération dans l'apprentissage, par et pour une coopération dans l'action. Il s'agit d'apprendre les uns avec les autres, les uns des autres ; les apprenants et l'enseignant deviennent idéalement cogestionnaires de la situation pédagogique.

Collaborer et coopérer

La collaboration tient son origine du latin *collaborare*, dont « *co* » réfère à « avec » et *laborare*, à « travailler ». Elle peut être entendue comme l'acte de travailler avec d'autres. La collaboration implique d'œuvrer ensemble vers l'atteinte d'un but commun. La collaboration peut se situer sur un gradient d'engagement mutuel allant de la facilitation d'un projet à l'implication en profondeur dans ce dernier.

Coopérer, dont l'origine latine *cooperari* fait référence à la participation à une action commune (*operari* signifie opérer ou agir) apparaît ainsi très proche de l'idée de collaboration. La coopération est toutefois davantage associée à une interaction pratique qui implique que chacune des personnes engagées assiste l'autre ; chacun, selon ses forces et compétences, facilite la tâche à l'autre, pour l'atteinte des objectifs visés. Il s'agit de l'entraide, de l'aide *mutuelle* : le statut entre ceux qui s'aident mutuellement, qui coopèrent, est le même.

Le travail coopératif
(Sauvé, L. et coll., 2001, p. 34)

Le travail coopératif consiste à se pencher ensemble sur une même question ou à cheminer dans un même projet. L'apprentissage devient alors une responsabilité partagée au sein d'une démarche commune. Chacun coopère avec l'autre dans le but de construire de nouvelles connaissances, habiletés, attitudes et compétences, tout en développant une relation interpersonnelle basée sur le respect, la tolérance et la solidarité. En particulier, interagir avec l'autre implique de réfléchir et de clarifier ce que l'on pense et ce que l'on fait pour mieux le partager et en discuter.

Cette stratégie d'apprentissage est particulièrement pertinente en éducation relative à l'environnement puisque l'environnement correspond à un milieu de vie partagé, à un espace de responsabilité collective. L'apport de chaque personne est valorisé, chacun devient important pour le bon fonctionnement du processus d'apprentissage, tel un maillon d'une chaîne complexe. Autant le processus d'apprentissage que les résultats sont plus riches lorsque le travail implique la participation des membres d'une équipe, l'échange et la discussion des idées, la complémentarité des visions et des talents.

Cependant, le travail coopératif n'est pas toujours facile. L'interaction comporte nécessairement des confrontations et des négociations pouvant engendrer des conflits émotifs et cognitifs. Le défi est de tirer profit de ces situations, en mettant en évidence leur dimension constructive ; le débat permet de voir les choses de points de vue différents. Ces derniers peuvent s'enrichir et se transformer mutuellement, contribuant au développement collectif.

La coopération constitue un des principes directeurs de la pédagogie Freinet, qui l'envisageait comme le moteur d'un nouveau modèle de formation axé sur le Sujet. Il considérait que la prise en charge coopérative du processus d'apprentissage favorise la communication et la création. Elle implique l'instauration d'une nouvelle relation entre l'enseignant et l'apprenant qui n'est plus alors celle de l'autorité et de l'obéissance. Cette forme d'interaction entre les Sujets, qui fait que le succès de l'un contribue à celui de l'autre et réciproquement, et qui pousse à la responsabilisation de chacun à l'égard du groupe (Slavin, 1983) (responsabilité individuelle et collective), est ce que Vigotsky appelle « l'interdépendance positive » (Doolittle, 1997).

En ce qui concerne l'éducation relative à l'environnement, [compte tenu du caractère complexe des réalités et des problématiques environnementales abordées et de la responsabilité collective qui y est associée], il importe de privilégier les approches collaborative ou coopérative, tout comme les valeurs qui leur sont associées, dont celles de solidarité et de partage.

Le socio-constructivisme

Le constructivisme est cette théorie de l'apprentissage selon laquelle le savoir est construit par le Sujet, à travers son interaction avec ce qu'il appréhende comme étant l'Objet. Le socio-constructivisme considère l'apprentissage, soit la construction des savoirs, comme un processus social. Le savoir se construit par interactions entre les Sujets, à propos d'un Objet tel qu'appréhendé par chacun d'eux et par l'ensemble des Sujets. L'approche coopérative est indissociable de la construction sociale du savoir.

▪ ***L'approche critique***

L'intégration complémentaire des approches pédagogiques relatives au processus d'apprentissage présentées jusqu'ici favorise une approche critique des réalités sociales, environnementales et éducationnelles. Il s'agit d'en identifier les aspects positifs, les apports et les avantages, mais aussi de cerner les limites, les manques, les ruptures, les incohérences, les jeux de pouvoirs, etc., et cela, dans le but de transformer les réalités qui posent problème. Il s'agit de porter également un regard critique sur ses propres pratiques pédagogiques et sur ses propres conduites relatives à l'environnement, identifiant les conceptions associées, les croyances et les valeurs sous-jacentes.

L'approche critique implique, il va de soi, l'exercice de la pensée critique, qui est nécessaire pour clarifier ses propres positionnements et ceux des autres à l'égard des réalités complexes. Elle requiert la clarté, l'exactitude, la précision, la congruence, la pertinence, la profondeur (Ouellet, 1994) pour appréhender les réalités socio-environnementales, pour les comprendre, pour les évaluer, pour identifier les interrelations, pour débusquer les relations de pouvoir et cerner les enjeux politiques, pour trouver les solutions les plus appropriées, pour produire les transformations requises.

L'approche critique implique également de développer, tel que Lipman (1995) le signale, des compétences dialectiques et argumentatives, à savoir, de construction, déconstruction et reconstruction, de remise en question des certitudes ou d'exercice du doute, et de délibération argumentée et raisonnée, afin de mieux cerner les informations les plus pertinentes au regard des réalités à appréhender et des problèmes à résoudre.

L'étude des controverses environnementales constitue à cet égard une voie d'exercice de la pensée critique : recherche d'informations valides, prise en compte d'une diversité d'aspects et de dimensions (politique, économique, culturelle, éthique, éducationnelle, pédagogique, etc.), prise de conscience de la complexité, pluralité et diversité des enjeux, évaluation des valeurs sous-

jaçentes, des présupposés, de la crédibilité, de la cohérence et de la pertinence des propos, etc. (Guilbert, 1998).

La pensée critique

(Sauvé, L. et coll., 2001, p. 87)

La pensée critique est une activité positive et constructive qui permet de mieux comprendre les réalités et les problèmes reliés à l'environnement, afin d'adopter les mesures les plus appropriées et d'évaluer judicieusement les actions et les projets à entreprendre. Il s'agit de nous pencher sur les réalités comme si nous les observions pour la première fois, en examinant les idées préconçues et les jugements déjà établis pour les remettre en question.

La pensée critique implique un questionnement continu lié entre autres aux opérations suivantes :

- Vérifier les observations : Quels aspects ont été observés ? Lesquels devraient l'être ? Quelles questions émergent de ces observations ?
- S'assurer de la validité des informations obtenues : D'où viennent-elles ? Sont-elles complètes ? Sont-elles fiables ? Peut-on les vérifier ? Quelles informations manquent encore ?
- Débusquer les idées et les opinions sans fondements, les jugements de valeur, les incohérences, les stratégies de manipulation, les jeux de pouvoir.
- Identifier et caractériser les idéologies (dont les valeurs) associées aux discours, aux jugements, aux options et aux actions.
- S'assurer que tous les avis et les solutions possibles soient considérés avant de prendre une décision.
- S'assurer que l'option choisie soit bien appuyée par des justifications adéquates et des arguments clairs.

La pensée critique est nécessaire pour mieux comprendre les problématiques environnementales, qui sont complexes et qui impliquent des choix de valeurs. Elle nous amène aussi à nous questionner sur notre propre relation à l'environnement, sur nos conceptions et nos valeurs, sur nos positions et notre conduite. L'exercice de la pensée critique est très exigeant, puisqu'il implique la remise en question des options personnelles et sociales et la quête de cohérence et de pertinence menant à la transformation ou à l'amélioration de nos relations à l'environnement.

L'éducation relative à l'environnement vise à révéler comment le monde fonctionne et comment il pourrait changer : elle suppose un examen critique des processus économiques et politiques au sein de sociétés différentes mais interreliées.

(Greenall Gough, 1987)

▪ **L'approche réflexive**

L'approche réflexive suppose une distanciation à l'égard de l'objet d'étude ou de l'agir. Elle s'appuie sur la pensée critique et se penche sur la recherche de sens, de significations, de fondements. La réflexion devient une valeur ajoutée à l'étude, au projet d'action, à l'agir individuel ou collectif. La réflexion est une composante fondamentale de la praxis.

La praxis ou réflexion dans et sur l'action, correspond pour Freire (1970) à un processus d'action et de réflexion des personnes sur leur propre milieu, afin de le transformer. La praxis, indissociable de l'expérimentation, est envisagée comme une forme de construction des connaissances et des théories. La production du savoir est directement enracinée dans l'action, dans sa mise en œuvre, dans son vécu, et en lien étroit avec les transformations envisagées. La praxis ouvre les possibilités de découvrir et de redécouvrir, mais aussi de se découvrir ou redécouvrir, d'apprendre et d'apprendre à apprendre, de changer et de contribuer au changement.

C'est par les approches expérientielle et réflexive que se construit le rapport au monde. Il est fondé sur un *rapport de dialogue* avec les réalités et avec les autres au cœur de ces réalités. Un tel dialogue se tisse dans l'agir réflexif (Orellana, 2002). Ce rapport est fondamental pour « *l'apprentissage à être au monde, ce qui implique l'apprentissage à vivre ensemble avec les autres dans un milieu de vie partagé* » (Ibid).

La relation à l'environnement implique donc un rapport expérientiel, une relation active dans et avec le monde, qui se développe dans un processus de « becoming educated » agissant, expérimentant une réalité concrète et significative. C'est la réalité (diverse et multiple) qui donne un sens aux connaissances (Clark, 1996 ; Crosby, 1995 ; McCaleb, 1994) (...). C'est à ce processus de construction de connaissances, au cœur d'une réalité, que Wenger (1999) associe le développement des sentiments d'appartenance et d'identité.

(Orellana, 2002, p. 124)

D'ailleurs, ce dialogue actif, cette réflexion sur l'agir correspond à une forme de recherche immédiate de rectification de l'action (Schön, 1984, 1987). Elle permet de réviser, de corriger, d'améliorer l'agir sur le milieu, dont l'action pédagogique. Par conséquent, comme nous le verrons plus tard dans ce module, il est possible d'établir un lien entre la praxis et l'évaluation formative (Scriven, 1967, Lincoln et Guba, 1980). Effectivement, la réflexion, et particulièrement la réflexion critique, s'associe à l'évaluation ; elle favorise la rétroalimentation,

l'enrichissement constant de la théorie de l'action, ce qui favorise une amélioration continue des pratiques de l'ERE.

D) Des approches pédagogiques globales

Nous abordons maintenant différentes approches pédagogiques globales, qui déterminent l'ensemble de l'organisation de la situation pédagogique. Ces propositions pédagogiques ne sont pas spécifiques à l'éducation relative à l'environnement, elles sont du domaine de la pédagogie générale. Elles conviennent toutefois particulièrement bien à l'ERE.

▪ **La pédagogie de résolution de problèmes**

La pédagogie de résolution de problèmes est souvent associée aux expressions « approche par problème » ou « apprentissage par problème ».

L'approche par problèmes

Cette approche pédagogique consiste à confronter l'élève [ou l'apprenant] à des problèmes signifiants et motivants, réels ou fictifs, dans le but de développer son autonomie et son implication dans la résolution de ses problèmes personnels, sociaux, et éducationnels.

(Renald Legendre, 1993, p. 91)

*On appelle Apprentissage (ou Approche) Par Problèmes (**APP**) une manière d'organiser l'apprentissage en cours d'année :*

- ✓ *à partir de **problèmes** proches de la pratique professionnelle des [apprenants] ;*
- ✓ *par une combinaison de travail **en petits groupes** et de travail **individuel** ;*
- ✓ *suivant un déroulement précis, mais au rythme de chacun ;*
- ✓ *en laissant une part importante à l'**initiative personnelle** ;*
- ✓ *avec l'aide d'un **tuteur** pour certaines étapes du processus ;*

*(...) Comme les autres types de **pédagogie active**, l'APP vise à aider à mieux maîtriser les matières qui figurent au programme et à aider à apprendre de manière efficace et – pourquoi pas ? – en s'amusant.*

(Faculté des sciences appliquées, Université catholique de Louvain, Équipe Méthode, 2002, p. 1)

L'apprentissage par problème

Dans l'apprentissage par problème, les apprenants, regroupés en équipe, travaillent ensemble à résoudre un problème complexe généralement proposé par l'enseignant (...), problème pour lequel ils n'ont reçu aucune formation particulière (...). Succinctement, on peut dire qu'une majorité de problèmes de la vie quotidienne et professionnelle correspond à des problèmes complexes (...). Les informations utiles pour les résoudre ne sont pas toutes accessibles. Par ailleurs, on doit juger de la crédibilité des informations disponibles. De plus, plusieurs solutions peuvent être considérées comme valables.

(Louise Guilbert et Lise Ouellet, 1997, p. 64)

La pédagogie de résolution de problèmes repose soit sur un cas fictif construit et planifié par l'éducateur, soit sur une situation problème réelle qui, si possible, est puisée à même la réalité des apprenants et choisie par eux. En éducation relative à l'environnement, la pédagogie de résolution de problèmes s'appuie le plus souvent sur une problématique environnementale signifiante pour les participants et qui concerne leur milieu de vie.

Dans la perspective de l'enseignement disciplinaire traditionnel, la résolution de problèmes est un processus essentiellement cognitif orienté vers la recherche d'une solution correcte et unique, vers une prise de décision binaire (ceci ou cela). Or, les problèmes environnementaux sont des problèmes liés à la vraie vie et ne peuvent être envisagés dans une perspective disciplinaire. Ils se caractérisent par leur complexité liée à la multiplicité des variables et reflètent une forte interaction entre rationalité et idéologie. Parce qu'ils sont ouverts (open-ended), les processus de résolution de problèmes environnementaux font appel à des stratégies créatives, de haut niveau, relevant de la pensée divergente comme de la pensée convergente. Leur solution ne peut être unique, unidimensionnelle, mais elle correspond à un choix de préférence parmi diverses solutions possibles.

Ce choix implique des références idéologiques. En d'autres mots, cette prise de décision est associée à des jugements de valeur. En conséquence, le processus de résolution de problèmes environnementaux ne s'appuie pas sur la neutralité et l'objectivité, mais sur l'implication active de ceux qui participent au processus. Ainsi, la résolution de problèmes n'est pas limitée au domaine cognitif, mais elle englobe le domaine affectif, les croyances, les valeurs et les prémisses des participants.

(Shoshana Keiny et Uri Zoller, 1991, p. 69)

Lise Poirier Proulx (1999, p. 35) présente une typologie des problèmes. Elle distingue en particulier le problème bien défini et le problème mal défini :

Problème bien défini	Problème mal défini
Les informations nécessaires sont disponibles dans la situation ou dans la mémoire à long terme.	Les informations nécessaires ne sont pas toutes disponibles dans la situation ou exigent des ressources supplémentaires de la mémoire à long terme.

Parmi les conditions d'une bonne pédagogie de résolution de problèmes, on peut énumérer les suivantes :

- Présenter un problème qui comporte des défis et qui fait appel à la pensée critique ;
- Présenter le problème dans un contexte qui soit signifiant pour l'élève ;
- Construire une situation qui puisse permettre de porter attention aux conceptions préalables des élèves ;
- Maximiser la responsabilité de l'élève dans l'apprentissage et les échanges avec les pairs ;
- Guider les élèves dans leur démarche personnelle, au besoin les orienter à l'aide de questions ou de remarques judicieuses ;
- Amener les élèves à diversifier les stratégies cognitives utilisées ;
- Amener les élèves à prendre conscience et à évaluer la validité et les limites des connaissances produites et/ou des solutions envisagées ainsi que du processus utilisé.

Dans la pédagogie de résolution de problèmes, le rôle de l'éducateur est d'informer les apprenants des objectifs d'une telle démarche, de mettre à leur disposition des ressources nécessaires, de les encourager et de les accompagner. Il s'agit de développer une relation d'aide (Legendre, 1993, p. 91) et d'adopter un rôle de facilitateur (Guilbert et Ouellet, 1997, p. 64). Cette stratégie-cadre peut faire appel, selon les « moments » de la démarche de résolution de problèmes, à diverses stratégies spécifiques : l'étude de cas, le débat, le jeu de rôle, le scénario du futur, l'analyse des valeurs, la confrontation à un dilemme, etc.

Le rôle de l'éducateur : un tuteur

Par son expérience (...) le tuteur sait de quelles façons il peut aider [l'apprenant] au mieux sans lui donner toutes les réponses. Souvent, il répondra à une de ses questions en lui en posant d'autres qui le feront réfléchir et le guideront dans sa démarche. De temps en temps, le tuteur l'aidera à évaluer ses [apprentissages], en particulier en ce qui concerne sa méthode de travail, son comportement au sein de son groupe, son aptitude à communiquer clairement. Dans ce rôle, son objectif premier est d'aider [l'apprenant] à progresser

(Faculté des sciences appliquées, Université catholique de Louvain, Équipe Méthode, 2002, p. 3)

Quelques conseils à l'apprenant

Pour qu'il y ait réellement apprentissage, il faut que vous ne vous borniez pas à exploiter vos connaissances existantes pour traiter la situation-problème, mais il vous faut :

- 1. identifier et mobiliser des savoirs déjà existants,*
- 2. identifier les connaissances nouvelles à acquérir,*
- 3. acquérir ces connaissances par l'étude individuelle,*
- 4. vérifier en groupe votre compréhension en confrontant les points de vue et la compréhension de chacun,*
- 5. appliquer l'ensemble de vos connaissances (anciennes et nouvelles) à la résolution du problème posé,*
- 6. généraliser vos connaissances à une famille de situations similaires.*

(Faculté des sciences appliquées, Université catholique de Louvain, Équipe Méthode, 2002, p. 3)

E) Quelques stratégies pédagogiques appropriées en ERE

Ces stratégies comme présentées dans le tableau ci-dessous sont empruntées à divers domaines, en particulier : la didactique générale, la formation morale. D'autres stratégies sont spécifiques au domaine de l'ERE.

Domaine	Stratégies
Stratégies empruntées au domaine de la didactique générale	<ul style="list-style-type: none">• L'étude de cas• Le jeu de rôles• Le débat• Le scénario du futur
Stratégies du domaine de la formation morale	<ul style="list-style-type: none">• L'analyse des valeurs• La clarification des valeurs• La confrontation à un dilemme
Stratégies du domaine de l'ERE	<ul style="list-style-type: none">• L'interprétation environnementale• L'audit environnemental• Le forum des questions environnementales

Pour en savoir plus sur ces stratégies :

Sauvé, Lucie. *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal : Éditions Guérin, p. 157-192

ANNEXE 2

L'histoire de l'éducation relative à l'environnement

L'éducation relative à l'environnement : un nom récent pour une longue tradition

Extrait de :

Berryman, T. (1997). « L'éducation relative à l'environnement: un nom récent pour une longue tradition ». *Sur la montagne*, (13) 1,4, 8.

Imaginez la vie ici il y a 500 ans. Amérindien, vous vivez près de la montagne et cultivez le maïs. C'est la récolte automnale et votre enfant vous accompagne. Vous lui avez appris à semer les graines et à entretenir les plants. Maintenant vous lui apprenez à récolter les épis et à préserver les meilleures graines pour la prochaine saison. Vous avez bien d'autres choses à apprendre à cet enfant afin qu'il respecte son héritage et qu'il survive sans épuiser ce que la terre et les eaux lui apportent. Vous devez éduquer votre enfant pour qu'il comprenne son environnement et sache vivre dans celui-ci. En cela, vous faites ce qui fut nommée pour la première fois vers 1970, de l'éducation relative à l'environnement.

Il existe des liens entre la pratique de ce parent amérindien d'il y a 500 ans et celle du pédagogue actuel préoccupé par la qualité de son enseignement. Un pédagogue possiblement formé par un professeur titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation. Même si l'éducation relative à l'environnement fut nommée récemment, cette pratique possède une longue généalogie. Les préoccupations concernant les bonnes façons de vivre au regard du monde qui nous entoure et les bonnes façons de transmettre ce savoir aux générations futures ne datent pas d'hier.

▪ Une réponse à la révolution industrielle

Les origines les plus évidentes de l'éducation relative à l'environnement se trouvent chez les passionnés de l'étude des sciences naturelles, chez les porte-parole des premiers mouvements de conservation, chez les réformistes sociaux ainsi que chez les romantiques. Ces mouvements se manifestent avec force à partir de 1850 durant de la révolution industrielle et son urbanisation rapide. Au moment où l'existence est bouleversée par le passage d'un mode de vie rural-agricole-artisanal à un mode urbain-industriel-salarié, de nouvelles préoccupations naissent. En réaction aux nouvelles conditions de vie urbaine, des ténors des sciences naturelles, comme Paul-Henri Fabre, font entendre leurs voix pour célébrer les merveilles du monde naturel. D'autres réclament que l'on protège certains sites pour leur qualités naturelles. Des réformistes sociaux, tel Charles Fourier, cherchent à construire une société meilleure. Enfin, des

romantiques, dans la foulée de Jean-Jacques Rousseau, célèbrent l'expérience du contact avec la nature et dénoncent la rupture des liens entre les êtres humains et le monde sensuel.

D'une part, on célèbre une certaine redécouverte du monde naturel et on convie les gens à jouir des charmes d'une nature plus que jamais négligée et menacée. D'autre part, on se plaint de l'aliénation et on exhorte à sauver le monde, à le changer. Ces plaidoyers ont des points communs. Ils ont rapport à la rencontre entre la personne et le milieu. Ils convient l'être humain à porter un nouveau regard sur le monde qui l'entoure. Ils invitent à une nouvelle rencontre avec le milieu de vie, une rencontre centrée sur l'observation scientifique ou sur l'expérience plus subjective.

Dès lors, on tente de mettre davantage les enfants en contact avec le milieu naturel et on cherche à investir le domaine de l'éducation. L'école est invitée à devenir une courroie de transmission de ce nouveau savoir, de ce nouveau regard sur le monde. L'enseignement en dehors des murs de classe est favorisé pour des raisons de formation plus adéquate aux sciences, pour des raisons de santé physique et spirituelle au contact de la nature ou pour développer le respect du milieu. Dès le début XX^e siècle, l'éducation aux sciences naturelles prend une nouvelle place et affirme l'importance de l'enseignement en dehors de l'enceinte scolaire. Les sciences de la nature et le plein air ne se voient cependant pas accorder un statut aussi important que les autres matières dites de base. Les intervenants insistent néanmoins sur l'importance capitale de ce savoir afin de former de bons citoyens.

Les intervenants en sciences naturelles, en conservation et en plein air cherchent donc à éduquer. Cette œuvre se fait dans les écoles et beaucoup dans les activités parascolaires, dans les parcs et dans les camps de vacances. Les interventions ne se font pas toujours par les enseignants et différents organismes œuvrent auprès des institutions d'enseignement pour développer ces volets de la formation. Pensons notamment au mouvement Scout dont les origines remontent au début des années 1900 et aux Cercles des jeunes naturalistes qui apparaissent un peu plus tard.

▪ ***Une réponse à l'épuisement des ressources***

Dans la première moitié du XX^e siècle, les incidences de certaines pratiques industrielles prennent de l'ampleur. Les agences gouvernementales responsables de certains secteurs économiques tels la foresterie et l'agriculture prennent conscience de problèmes tels l'érosion des sols et la contamination de l'eau. Pour ces gestionnaires, il importe dorénavant de former une nouvelle génération qui sera en mesure d'assurer la conservation des ressources naturelles. L'éducation à la conservation fait ainsi son entrée dans le monde scolaire et ce, tant pour les

enfants que pour les étudiants des niveaux supérieurs. On cherche alors à former des personnes qui comprennent l'environnement, l'aiment et l'utilisent avec science et sagesse. Encore une fois, ce travail sera souvent le fait d'organismes agissant auprès des institutions d'enseignement.

▪ ***Une réponse à la crise environnementale***

À l'issue de la deuxième Guerre mondiale, le pouvoir et les répercussions des sciences, de la technologie et de l'industrie se sont encore accrus. L'énergie nucléaire et les biocides chimiques, deux technologies issues de l'effort de guerre, illustrent cette nouvelle puissance. Cette nouvelle puissance entraîne cependant son lot de répercussions. Les années 1960 et 1970 correspondent ainsi à une nouvelle crise et à la résurgence d'un courant de protestation. Les acteurs portent maintenant un nouveau nom, il s'agit d'écologistes et d'environnementalistes.

Crise du pétrole, famines et sécheresses, marées noires causées par les pétroliers ou contamination des eaux par l'écoulement des dépotoirs de déchets chimiques, voilà quelques exemples de bouleversements de cette période. En 1969, les photographies de la Terre vue depuis la Lune illustrent clairement la finitude de la planète bleue. En 1970, le « Earth Day » est célébré pour la première fois aux États-Unis et cette année est proclamée Année de la protection de la nature en Europe. En 1972, la conférence de l'Organisation des Nations-Unies sur l'environnement humain reconnaît l'ampleur planétaire des problèmes environnementaux et le rôle que l'éducation peut et doit jouer dans leur résolution.

L'avènement de l'éducation relative à l'environnement dans les années 1970 répond finalement à cette mondialisation des problèmes environnementaux. C'est à cette période que la plupart des états se dotent de ministères de l'environnement. C'est aussi à cette période que se créent dans plusieurs universités des programmes d'écologie et de sciences de l'environnement. L'éducation relative à l'environnement sera alors généralement prise en charge par des praticiens de l'éducation aux sciences naturelles, de l'éducation au plein air, de l'éducation à la conservation ainsi que par les scientifiques formés en biologie, en écologie et en sciences de l'environnement. Le cours de sciences naturelles change généralement de nom. Dans les écoles secondaires du Québec, il devient le cours d'écologie.

▪ ***La situation actuelle***

Maintenant, trente ans plus tard, des problèmes environnementaux d'une échelle réellement planétaire surgissent avec force, par exemple : réduction draconienne

des populations de certaines espèces de poissons dans les océans, réchauffement de l'atmosphère et amincissement de la couche d'ozone entraînant une augmentation des cancers de la peau. Les questions environnementales ont aussi pénétré à peu près toutes les professions : droit, urbanisme, économie, architecture, médecine, ingénierie, etc. Quant à elle, l'éducation relative à l'environnement est encore appelée à contribuer à la résolution de ces problèmes. [...]

Malgré l'émergence de l'éducation relative à l'environnement comme une pratique reconnue tant par les Nations-Unies que par nombre d'agences gouvernementales, certains débats persistent. D'une part certains affirment que l'éducation relative à l'environnement est essentiellement un outil de résolution de problèmes. D'autres parts, certains pensent que de faire porter sur les épaules des enfants le poids de problèmes environnementaux de la planète est une charge beaucoup trop lourde. Ces derniers pensent même que cette pratique pourrait entraîner des effets contraires à ceux désirés si les enfants n'apprennent pas d'abord à être à l'aise dans le monde, à l'aimer et à être confiant que le monde est bon, qu'il soutient la vie. D'autres, enfin, misent sur une combinaison des deux approches et proposent de structurer les apprentissages en fonction de l'âge et du contexte des activités éducatives.

Après plus de 100 ans d'évolution en éducation relative à l'environnement, ces deux tendances persistent. L'une célèbre le monde, se plaît à l'explorer et à le découvrir. L'autre se plaint de pertes, note les problèmes et invite à les résoudre. Il s'agit en quelque sorte d'une polarisation entre les émotions et la raison, entre la réflexion et l'action, entre le cœur et la tête. Un défi persistant en éducation est d'être capable de redonner cette unité aux personnes, de briser cette fausse dichotomie et de rétablir le dialogue fécond cœur-tête, émotion-raison.

L'éducation relative à l'environnement à travers les grands moments de son histoire

Extraits de:

Orellana, I., Fauteux, S. (1998). Environmental education : Tracing the high points of its history/ L'éducation relative à l'environnement à travers les grands moments de son histoire. In (Ed.) A., Jarnet, B., Jickling, L., Sauvé, A., Wals et P. Clarkin (1998). *A colloquium on: The Future of Environmental Education in a Postmodern World ?* CJEE, Yukon College, p. 2-24.

Les deux versions (anglaise et française) de cet article ont été aussi publiées sur le web (www.ec.gc.ca/education) parmi neuf documents de réflexion dans le cadre de la *Consultation nationale en matière d'éducation relative à l'environnement et à l'avenir viable*, organisée par le Ministère de l'Environnement Canada, Programmes de sensibilisation : éducation relative à l'environnement.

La Conférence de Thessalonique (1997) marque un tournant pour l'éducation relative à l'environnement (ERE). Elle inscrit désormais celle-ci dans la perspective de l'éducation pour l'avenir viable, au service du développement durable. Dans un article de la revue *Environmental Communicator*, Knapp (1998) pose la question : est-ce le début de la fin de l'ERE ? Ce virage déjà annoncé dans la seconde moitié des années 80, invite à une réflexion critique (voir l'article de Lucie Sauvé, L'éducation relative à l'environnement. Entre modernité et postmodernité. Les propositions du développement durable et de l'avenir viable dans ce même document).

À quelle problématique répond la nouvelle proposition de l'UNESCO ? Quelles visions de l'éducation, de l'environnement, du développement et de l'ERE s'en dégagent ? S'agit-il véritablement d'un avancement ou d'un recul ? Ce texte pourra contribuer à explorer ces questions, d'une part par la mise à jour de certains éléments du contexte historique ayant influencé le parcours de l'ERE durant les 40 dernières années, et d'autre part, par l'analyse :

- de documents fondateurs de l'ERE, notamment de ceux issus de grandes conférences internationales qui ont marqué les trois dernières décennies ;
- de documents clés issus du mouvement conservationniste international, qui introduisent la notion de développement durable et inscrivent l'éducation dans cette perspective ;
- de documents au sujet de l'éducation, pour leur apport à la définition de la niche éducationnelle de l'ERE.

Ces analyses permettent de retracer la trajectoire de l'ERE, de mieux saisir son évolution et de mieux comprendre les enjeux et les positionnements actuels. Finalement, ils permettent d'ores et déjà d'identifier des lignes de forces et de tendances de cette évolution.

[...]

▪ ***Analyse de quinze textes fondateurs de l'éducation relative à l'environnement***

Dans les pages qui suivent, nous présentons certains textes marquants et significatifs de l'histoire de l'ERE. Il s'agit notamment de textes issus de grandes conférences internationales organisées ou parrainées par l'Organisation des Nations Unies. Ces documents témoignent du travail réalisé à travers le monde par des hommes et des femmes qui se sont consacrés pendant plusieurs décennies à l'avancement de l'ERE et qui se sont nourris de nombreuses pratiques et réflexions ayant précédé et accompagné le parcours de l'ERE (à titre d'exemple, l'éducation à la conservation, l'éducation plein-air, l'éducation à la nature, la pédagogie de la libération). Tel que mentionné précédemment, nous présentons également certains documents sur la conservation et d'autres sur l'éducation qui ont été déterminants quant au développement de l'éducation relative à l'environnement.

***La Déclaration des Nations Unies sur l'environnement humain
Nations Unies, 1972, Stockholm***

La première Conférence internationale sur l'environnement humain, tenue à Stockholm, deux ans après la première célébration du *Jour de la Terre* aux États-Unis et l'Année de protection de la nature, en Europe, révèle l'ampleur planétaire de la détérioration de l'environnement. Cette rencontre historique, sous l'égide de l'ONU, met en lumière l'alarmant diagnostic de l'impact des activités humaines sur le milieu. Le mal développement et l'expansion urbaine sont identifiés comme les principales causes de la dégradation des conditions de support à la vie, en particulier, la pollution de l'air et de l'eau et l'érosion des sols. Ce diagnostic fait également état des déséquilibres et des inégalités sociales croissantes. La déclaration de l'ONU, dans sa recommandation 96, reconnaît le rôle de l'éducation relative à l'environnement comme un outil indispensable de lutte à la dégradation du milieu de vie et lance un appel pour qu'elle soit promue dans tous les pays. Cette recommandation insiste afin que *toutes les mesures nécessaires soient prises pour établir un Programme international d'éducation en matière d'environnement (page 1)*.

La Charte de Belgrade. Un cadre mondial pour l'éducation relative à l'environnement UNESCO, Programme de Nations Unies pour l'Environnement (PNUE), 1975, Belgrade

En 1975, à Belgrade, se tient le premier Colloque international sur l'ERE. Cette rencontre a pour objet de donner suite à la recommandation de la Conférence de l'ONU sur l'environnement humain en créant le *Programme International de l'éducation en matière d'environnement* (PIEE) pour la période 1975-1985. Géré par l'UNESCO et le PNUE, le PIEE propose six objectifs généraux pour l'ERE : la prise de conscience, l'acquisition de connaissances à l'égard de l'environnement et ses problèmes, le développement d'attitudes, de valeurs et de comportements respectueux envers l'environnement ; l'acquisition de compétences pour la résolution de problèmes ; le développement de capacités d'évaluation de la situation ; et enfin, la participation individuelle et collective dans la mise en œuvre des solutions aux problèmes environnementaux.

Un regard à long terme est proposé dans lequel le développement et la croissance économique sont présentés comme objets d'analyse de l'ERE. La Charte propose une conception du développement qui prend *en considération la satisfaction des besoins et des aspirations de tous les citoyens du globe, le pluralisme des sociétés, l'équilibre et l'harmonie entre l'humanité et l'environnement*. Dans les principes directeurs on stipule que l'ERE *devrait considérer dans sa totalité l'environnement naturel et celui créé par l'homme, écologique, politique, économique, technologique, social, législatif, culturel et esthétique* (page 3). L'environnement apparaît davantage ici comme un ensemble de problèmes à résoudre et à prévenir. Afin de mieux appréhender la complexité des situations environnementales, on soulève la nécessité d'adopter un regard plus global faisant appel à l'interdisciplinarité. L'éducation est vue comme un outil de transformation favorisant la création de nouveaux rapports entre l'être humain et son milieu. L'ERE est alors présentée comme un déclencheur de la créativité humaine individuelle et collective pour la recherche de solutions aux problèmes et aussi pour concevoir des conditions nouvelles évitant l'apparition des problèmes environnementaux. Dans le contexte de crise mondiale, l'ERE est envisagée comme un élément clé vers la construction d'une nouvelle éthique du développement, *une éthique universelle des individus, des sociétés correspondant à la place de l'humanité dans la biosphère ; une éthique qui reconnaisse et ressente vivement les rapports complexes, en continuelle évolution, de l'être humain avec son semblable et avec la nature* (page 1). L'ERE constitue enfin une réponse à l'appel de l'ONU : elle *doit être solidement assise sur les principes de la Déclaration des Nations Unies sur le Nouvel ordre économique international* et solidement attachée à ces principes. Dans la Déclaration des Nations Unies sur le Nouvel ordre économique international (1974), une nouvelle conception du développement est énoncée, une conception

qui prenne en considération la satisfaction des besoins et aspirations de tous les citoyens du globe, le pluralisme des sociétés, l'équilibre et l'harmonie entre l'humanité et l'environnement.

Rapport de la Conférence intergouvernementale sur l'Éducation relative à l'environnement UNESCO, PNUE, 1977, Tbilissi

La Conférence intergouvernementale sur l'ERE tenue à Tbilissi en 1977, est le moment culminant de la première phase du Programme International de l'ERE amorcé en 1975 par l'UNESCO et le PNUE. Parmi les 41 recommandations issues de cette rencontre, et reprenant l'essentiel de la *Charte de Belgrade*, le rôle, les buts, les objectifs (désormais au nombre de 5) et les principes directeurs de l'ERE sont précisés ; des stratégies nationales et internationales sont proposées. L'environnement est perçu comme un ensemble qui doit inclure les aspects biologiques, physiques, sociaux, culturels et économiques et leurs interrelations.

L'environnement est une ressource qu'il importe de mieux comprendre pour mieux l'utiliser (cette interprétation reste désormais en vigueur dans tous les documents officiels de l'UNESCO et de l'ONU). Les discussions relatives aux rapports entre environnement et développement se poursuivent et l'accent est mis sur la nécessité de promouvoir un type de développement qui respecte les capacités d'assimilation et de régénération de la biosphère, s'appuyant sur une nouvelle éthique qui dépasse les considérations strictement économiques et de croissance (souvent confondue avec le développement et le progrès). Dans ce cadre, l'ERE devient indispensable ; elle est envisagée comme un élément essentiel d'une éducation globale et permanente, orientée vers la solution de problèmes, lui donnant plus de pertinence et de signification en vue du mieux-être des communautés humaines et pour répondre aux changements d'un univers en transformation rapide. La protection et l'amélioration de l'environnement ainsi que la résolution de problèmes environnementaux nécessitent une vision plus globale et des approches intégratrices, holistiques, interdisciplinaires afin de faciliter le processus de prise de conscience, d'acquisition de connaissances, de développement des valeurs, des habiletés, d'engagement par la participation individuelle et collective dans les processus décisionnels modelant les réalités sociales, ainsi que le développement des solidarités. L'ERE devient par conséquent, une priorité nationale et comme telle doit faire l'objet de politiques spécifiques. Ainsi, l'institutionnalisation devient un objectif stratégique important afin de permettre le développement de processus planifiés d'ERE aux niveaux national, régional et local et afin de l'intégrer dans les systèmes éducatifs (formels et non formels). Enfin, les orientations issues de cette rencontre visent à dynamiser l'ERE ; la sensibilisation et l'implication des autorités, la formation de réseaux des acteurs, la mobilisation des ceux-ci sont priorisées. Aussi des propositions pédagogiques spécifiques et « novatrices » sont proposées afin de mieux adapter l'ERE aux nouveaux enjeux sociaux et éducatifs.

Stratégie mondiale de la conservation. Union internationale pour la conservation de la nature et de ses ressources (UICN), 1980

En 1980, se tient une réunion mondiale organisée par l'UICN, avec la collaboration du PNUE (Programme des Nations Unies pour l'Environnement), de la WWF (World Wildlife Fund), de la FAO (Food and Agricultural Organisation) et de l'UNESCO, qui conduit, suite à des travaux préparatoires, à la formulation d'une *Stratégie mondiale de la conservation*. Présentée comme l'une des stratégies nécessaires à la survie et la prospérité de l'humanité, elle met de l'avant le concept conservacionniste de développement durable. Une fois de plus, on met en évidence l'impact des activités humaines sur l'environnement ; on souligne leurs effets destructeurs, combinés à la pauvreté d'une majorité de la population de la terre en contraste avec la richesse d'une minorité hautement consommatrice. La relation fondamentale entre l'être humain et la biosphère est vue comme une relation de type économique, l'environnement étant perçu comme un réservoir de ressources à utiliser, mais ces ressources sont toutefois gravement affectées par les activités humaines. La conservation y est définie comme une meilleure gestion qui permettrait de tirer le maximum d'avantages des ressources vivantes afin de poursuivre leur exploitation dans le futur. La conservation du milieu de vie et sa protection sont envisagées via le changement des habitudes de consommation des populations. Il s'agit de poursuivre trois objectifs spécifiques : le maintien des processus écologiques et des systèmes qui entretiennent la vie, la préservation de la diversité générique et l'utilisation durable des espèces et des écosystèmes. Pour rejoindre ces objectifs, on fait appel, entre autres, à *l'éducation environnementale* (présentée en lien avec les sciences naturelles et l'écologie) et à la participation du public, comme outils de soutien indispensables à l'avènement de changements dans le comportement des individus et des sociétés en regard de la biosphère. Ce document évoque à son tour la nécessité d'établir un nouvel ordre économique mondial, la stratégie pour l'atteindre étant un développement durable axé sur la conservation. Le développement est défini comme *la modification de la biosphère et l'emploi de ressources humaines, financières, vivantes et non vivantes pour satisfaire aux besoins des hommes et améliorer la qualité de leur vie* (page 3) (*répondant aux besoins actuels sans limiter la satisfaction des besoins des générations futures*). Les facteurs sociaux, écologiques et économiques doivent aussi être considérés. La stratégie de conservation s'associe à la stratégie internationale de développement de l'ONU qui a pour but de redresser les inégalités dans les relations entre nations riches et pauvres. Pour atteindre le développement durable, il s'agit, entre autres, signale-t-on, *de favoriser la croissance économique accélérée des pays pauvres*, par la libération du commerce, l'assistance financière et l'aide au développement aux pays à bas revenus pour une répartition plus équilibrée des bénéfices. Les postulats du développement durable sont ainsi établis dans le cadre de cette stratégie mondiale, marquant désormais le parcours de l'éducation relative à l'environnement. Le discours

paraît se modeler afin de démontrer et convaincre les décideurs que la conservation est dans leur intérêt.

Notre avenir à tous. Rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement, 1988

La Commission mondiale sur l'environnement et le développement, dirigée par la première ministre de la Norvège, Mme Brundtland, se réunit pour la première fois en octobre 1983. Les résultats des travaux de la Commission qui se sont poursuivis jusqu'à 1987, sont alors publiés dans le *Rapport Brundtland* en 1988.

Les catastrophes de Bhopal et Tchernobyl renforcent la nécessité de tenir cette rencontre internationale qui met une emphase particulière sur le lien entre le style dominant de développement des sociétés dites tiers mondistes, et les problèmes socio-environnementaux existants. Certains problèmes environnementaux connus depuis longtemps, avaient été soulignés lors de rencontres internationales et régionales tenues depuis 1965, mais le Rapport Brundtland constitue le premier vrai bilan global de santé de la planète. Présentant les problèmes de pollution atmosphérique, de désertification, de surpopulation, de surconsommation, de pénurie d'eau, de pauvreté et de sous-développement, il dresse un sombre tableau des conséquences de l'activité humaine sur le milieu de vie. L'incapacité de la communauté internationale à faire face aux problèmes environnementaux est mise à ce moment en évidence, 15 ans après la rencontre de Stockholm.

La Commission Mondiale met de l'avant le concept de *développement soutenable*, dans une tentative de faire converger les acteurs sociaux et de concilier les intérêts des uns et des autres, pour mettre fin au rythme de destruction de la planète engendrée par l'activité humaine. Les bases du développement soutenable font référence à un *développement responsable*, qui implique l'utilisation de technologies moins polluantes et l'élimination des énormes iniquités qui entravent le développement des populations des pays du Tiers monde.

Dans son esprit même, le développement soutenable est un processus de transformation dans lequel l'exploitation des ressources, la direction des investissements, l'orientation des techniques et les changements institutionnels se font de manière harmonieuse et renforcent le potentiel présent et à venir permettant de mieux répondre aux besoins et aspirations de l'humanité (page 55).

La Commission recommande donc un type de développement qui vise à *assurer le bien-être des générations actuelles sans compromettre celui des générations futures*. L'éducation est identifiée comme un moyen d'y arriver.

Dans le rapport Brundtland, l'éducation relative à l'environnement n'est pas mentionnée explicitement, mais on signale qu'un enseignement devrait porter sur l'environnement et être intégré aux autres disciplines du programme officiel à tous les niveaux, en vue de développer un sentiment de responsabilité à l'égard de l'environnement (page 136). L'éducation est davantage vue dans une perspective d'amélioration des ressources humaines : l'accent est surtout mis sur une formation à l'environnement et sur l'environnement.

Stratégie Internationale d'action en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement pour les années 1990, UNESCO-PNUE, 1987, Moscou

À Moscou, en 1987, l'ERE est située d'emblée dans le contexte du développement durable. Même si cette notion demeure peu définie et se prête à de nombreuses interprétations, une stratégie est envisagée pour accroître l'efficacité de l'ERE en la situant dans cette nouvelle perspective. Par ailleurs, la *Déclaration de Moscou* poursuit la tradition de Belgrade et de Tbilissi. Selon l'article premier, à l'origine des problèmes environnementaux se trouvent surtout des facteurs sociaux, économiques et culturels ; or, il importe d'agir sur les systèmes de connaissances et de valeurs liés aux habitudes et aux comportements de la population à l'égard de l'environnement de manière à trouver des solutions adéquates aux problèmes environnementaux. Le document confirme, *qu'il incombe à l'éducation et à la formation, moyens fondamentaux d'intégration et de changement social et culturel, d'envisager des objectifs dans une perspective d'un développement durable pour tous les peuples* (article 9 de la Stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relative à l'environnement pour les années 1990). On fait aussi écho au rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement, en misant sur les changements technologiques pour atteindre les objectifs visés par le développement durable.

De nouveau le concept et la méthodologie de l'ERE est explicité, conformément aux propositions antérieures, mais sa vocation tend à se modifier en fonction des nouveaux impératifs. Déjà le rapport de Tbilissi affirmait qu'*il faut favoriser l'interdépendance économique, politique et écologique du monde afin de stimuler le sens de la responsabilité et de la solidarité* (page 12). La *Déclaration de Moscou* approfondit le questionnement sur cette indépendance et les enjeux de pouvoir dans une perspective de résolution de problèmes. Les auteurs du document constatent que les actions entreprises s'avèrent insuffisantes pour *redresser les tendances à la dégradation de la qualité de l'environnement. Les disparités croissantes de développement ont contribué à aggraver les perspectives futures (...) faisant de la problématique environnementale contemporaine une réalité particulièrement diversifiée et complexe* (page 6, clause 2).

Chapitre 36 de l'Action 21, le Plan vert planétaire. Commission des Nations Unies pour l'environnement et le développement, 1992, Rio

En 1992, vingt ans après Stockholm, la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement se tient à Rio et établit des stratégies de conservation pour la construction d'un avenir durable. Le Chapitre 36 du plan d'action adopté, le *Plan d'Action 21*, concernant l'éducation, la sensibilisation et la formation du public, confirme le rôle de l'éducation et l'importance d'inscrire l'ERE dans la perspective du développement durable. On y formule l'objectif de mettre sur pied pour 1996 des programmes nationaux d'éducation pour le développement durable. L'ERE est envisagée comme un outil indispensable du développement durable, où les savoirs environnementaux sont mis en lien avec ceux qui concernent le domaine de la science, de la technologie, de la gestion et des lois.

S'inscrivant dans une morale anthropocentriste, l'éducation pour le développement durable adopte une conception de l'éducation de type behaviorale, axée sur la transmission, où n'apparaît pas le souci de construire des savoirs critiques. Il est question de :

- *changer* les valeurs et les façons de vivre (consommation, production, etc.) ;
- assurer une *diffusion des savoirs* afin de permettre l'avènement d'une culture de changement propice au développement durable ;
- *informer* les populations afin qu'elles puissent être aptes à supporter ces changements et en *faire la promotion*.

Au Canada, dans la foulée de Rio, *l'éducation au service de la terre* voit le jour en faisant la promotion du développement durable pour un avenir viable (*Learning for a sustainable future*) et en visant la formation de la population afin de la rendre apte à supporter les décisions du monde politique et des affaires, pour mieux gérer le développement.

L'éducation environnementale pour des sociétés durables et une responsabilité globale Forum Global (Conseil de la Terre), 1992, en marge du Sommet de Rio

En parallèle à la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, les organismes non gouvernementaux se regroupent pour une rencontre mondiale de laquelle est issu un ensemble de traités alternatifs, dont le Traité sur l'éducation relative à l'environnement qui réaffirme le rôle clé de l'éducation dans la détermination des valeurs et de l'action sociale. Ce traité adopte une vision de l'éducation qui diffère de celle du Chapitre 36 du Plan d'Action 21. Le Traité propose le développement d'une vision holistique, systémique et interdisciplinaire, d'un dialogue des savoirs et d'une pensée critique pour encourager la compréhension, la participation et l'appropriation de

la réalité vers des changements pour une meilleure qualité de vie. Le Traité souligne l'importance d'envisager l'ERE comme un facteur de transformation sociale et comme un processus permanent d'apprentissage fondé sur le respect de toutes les formes de vie (éthique écocentrique). Il propose un système socio-économique dominant axé sur la consommation en faisant la promotion du dialogue, de la coopération, de la solidarité et du partage dans l'optique de contribuer aux changements individuels et collectifs.

Les solutions à la crise comprennent l'abolition des programmes de développement, d'ajustement et de réforme économique qui maintiennent le modèle de croissance actuel avec ses répercussions désastreuses sur l'environnement et les différentes espèces y compris l'espèce humaine (page 7).

Le Traité établit un lien entre les différentes dimensions associées au développement et à l'environnement : la population, la paix, la santé, les droits de la personne, la démocratie, l'environnement. Ce traité aborde clairement les aspects éthiques de la crise (sur lesquels le communiqué officiel *Action 21* est peu transparent) rappelant à la communauté internationale l'utopie de la croissance sans limite et sans fin.

***Refonte de l'éducation pour un développement durable.
Congrès mondial sur l'éducation et la communication en environnement
et développement, ECO-ED, 1992, Toronto***

Donnant suite aux recommandations du *Plan d'Action 21*, le congrès ECO-ED est marqué par son ampleur médiatique. Cette rencontre vise à adopter les principes du développement durable tel que conçus par le monde économique.

La Commission des Nations Unies pour l'Environnement et le Développement affirme qu'à l'avenir les pouvoirs publics et les citoyens devront ensemble accroître leurs efforts pour réconcilier les notions de développement économique et social avec la préservation à long terme des ressources naturelles.

Le développement apparaît dans une perspective de croissance, où le *capital nature* doit être géré en réduisant notamment les incidences des activités de prélèvement sur l'environnement. Dans ce cadre, l'environnement est perçu comme une ressource à exploiter et l'ERE comme un instrument du développement durable. Le développement durable est envisagé comme un compromis qui permet d'éviter un trop grand virage de l'ordre dominant. L'éducation doit répondre aux besoins du développement durable en formant des ressources humaines pour optimiser la productivité, en encourageant le progrès technique et en faisant la promotion des conditions culturelles qui favorisent les changements sociaux et économiques. L'objectif est de rendre plus efficace l'utilisation de toutes les formes de capital (y compris l'humain) pour assurer une croissance économique rapide et plus équitable tout en réduisant les incidences

sur l'environnement. En cohérence avec la vision économiste dominante au congrès, la valeur de la planète est chiffrée à 10 x 10 millions.

Programme d'action de la Conférence internationale sur la population et le développement. Chapitre XI. Population, développement et éducation. Éducation et information en matière d'environnement et de population pour le développement humain, UNESCO, 1994, Le Caire

Voulant mettre en évidence le lien entre éducation et population, et témoignant de la conscience croissante du fait que la population, l'environnement et le développement sont des questions si intimement liées qu'aucune d'elles ne saurait plus être envisagée isolément (page 1), l'UNESCO décide d'intégrer l'ERE dans un programme plus vaste qui remplace ainsi le Programme international d'éducation relative à l'environnement.

Le rapport de cette Conférence internationale sur la population et le développement affirme que l'humanité dispose du savoir et des technologies nécessaires à une croissance économique et à un développement soutenus. Cependant, une répartition déséquilibrée des ressources, la surexploitation des ressources environnementales et la croissance démographique effrénée nuisent à un développement socialement équitable et écologiquement rationnel. On souligne que les problèmes liés à l'accroissement de la population ont un impact sur la qualité de vie et sur l'environnement. Le rôle des femmes est vu comme décisif dans la solution de problèmes démographiques et environnementaux.

Le rapport affirme que l'équilibre population-environnement-développement requiert un développement durable. Un appel est lancé à ce moment afin d'intensifier les efforts pour stabiliser la population mondiale. Un plan d'action est formulé à cet effet proposant des principes directeurs sur les thèmes de la population, de la croissance économique soutenue et du développement durable. Parmi ceux-ci, il est énoncé que : Le développement durable, en tant que moyen d'assurer le bien-être de l'être humain, exige que les rapports entre population, ressources, environnement et développement soient pleinement reconnus (page 2).

Le rapport souligne enfin la nécessité de la *formation d'une citoyenneté planétaire* développant une *vision globale commune de la réalité* (Bulletin de l'ERE, UNESCO/PNUE, Connexion, Vol. XIX, no 4, décembre 1994) pour comprendre les changements et les défis du contexte contemporain et pour contrer ces problèmes, dont la cause principale est le modèle actuel de production, de consommation et de répartition des ressources.

Réorienter l'éducation relative à l'environnement pour le développement durable. UNESCO, PNUE, PIIIE, 1995, Athènes

À Athènes a lieu, en 1995, l'un des nombreux ateliers tenus dans diverses régions du monde (dont celui de Guadalajara, 1997) pour préparer la rencontre de Thessalonique (1997). L'un des enjeux de cet atelier inter-régional est de mobiliser les partenaires de l'UNESCO vers la réorientation de l'ERE, avec le souhait explicite toutefois de réduire au minimum les discussions théoriques sur l'environnement, l'éducation et la population.

Prenant en considération les principes directeurs de l'EPD (Projet de coopération interdisciplinaire sur l'environnement, la population, l'éducation et l'information pour le développement humain) et du PIIIE (Programme international d'ERE) de manière intégrée, l'atelier visait à réorienter le cadre général du PIIIE vers le développement durable, grâce à une révision interne et externe des facteurs-clés qui influencent son développement et pour le rendre compatible avec la vision de l'EPD (page 2).

Les débats d'Athènes portent surtout sur les stratégies nécessaires pour amener les différents acteurs sociaux, le monde politique, l'entreprise, les organismes gouvernementaux et non gouvernementaux sur la voie de *l'éducation pour le développement durable*.

Les énoncés de cette rencontre reprennent les termes d'ECO-ED et présentent l'ERE au service du développement durable dans une perspective de viabilité, de manière à optimiser le capital humain et à mieux gérer le capital naturel en atténuant les impacts de l'activité humaine sur l'environnement. Dans sa publication ultérieure *l'éducation pour un développement durable, une priorité pour la communauté mondiale* (dans le Bulletin de l'ERE, UNESCO/PNUE, *Connexion*, Vol XXI, n.2, juin 1996), l'UNESCO confirme cette réorientation. Dans ce document, la nouvelle Commission du développement durable (CSD) de l'ONU se penche sur la teneur du Chapitre 36 de l'*Action 21* afin que le Programme International d'Éducation à l'Environnement (PIIE) prenne officiellement la route du développement durable (page 2). Pourtant, lors des différentes rencontres régionales organisées par l'UNESCO (préalablement à la Conférence de Thessalonique), des différences de vision et des critiques sont exprimées face à cette nouvelle orientation.

***L'éducation : un trésor est caché dedans.
Rapport à l'UNESCO. Commission internationale sur l'éducation pour le
vingt et unième siècle, 1996***

Le rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors, est intégré dans cette analyse des textes fondateurs de l'ERE en raison de l'éclairage qu'il offre sur la définition de la niche éducative de l'ERE. Faisant le point sur les enjeux et les défis des sociétés modernes, le rapport Delors souligne l'importance de l'éducation comme *l'utopie nécessaire* qui doit nous guider et faire converger le monde vers la compréhension mutuelle, le développement du sens de la responsabilité et de la solidarité pour apprendre à vivre ensemble pour un monde meilleur, dans le respect des différences spirituelles et culturelles. Cette utopie doit inspirer l'évolution des sociétés dans une situation caractérisée d'une part par des avancements technologiques et scientifiques remarquables et, d'autre part, par le désenchantement face aux effets néfastes d'un mal développement. Le rapport souligne le rôle clé de l'éducation *dans le développement continue de la personne et des sociétés pour progresser vers les idéaux de paix, de liberté et de justice sociale*. Il est fondamentalement question *d'apprendre à connaître, d'apprendre à faire, d'apprendre à vivre ensemble, d'apprendre à être*.

Le rapport Delors envisage les sociétés comme des sociétés éducatives et l'éducation apparaît comme une expérience sociale à laquelle participent tous les acteurs sociaux dans une perspective de responsabilité. Face aux phénomènes de mondialisation et de globalisation, le rapport souligne le défi de l'éducation dans le développement de sentiments d'identité et d'appartenance, dans la compréhension de la complexité et des interdépendances. Il revalorise également les dimensions éthiques et culturelles de l'éducation. La notion de responsabilité, individuelle et collective, apparaît comme des aspects clés dans un contexte où il s'agit de faire des choix éducatifs et sociaux (les deux étant étroitement interreliés). Le concept de développement véhiculé dans le rapport Delors est fondé sur la participation responsable de tous les membres de la société et fait référence à un *développement humain* intégral allant au-delà de la croissance économique. Il souligne également l'importance d'un *développement de type endogène*, alternatif.

***Alliance pour un monde responsable et solidaire.
Fondation pour le progrès de l'homme, 1997***

En 1993, se tient près de Paris une réunion internationale à l'initiative de la Fondation pour le Progrès de l'Homme. Il s'agit de consolider une Alliance pour poursuivre un processus de réflexion et de discussion (initié en 1986 par cet organisme) à la recherche de stratégies permettant de faire face aux enjeux actuels des sociétés contemporaines. Trois déséquilibres interreliés sont identifiés : entre le Nord et le Sud, entre riches et pauvres, entre les êtres humains et le milieu naturel. Ces déséquilibres sont étroitement associés à la crise des relations entre les sociétés, entre les hommes, et entre les hommes et leur milieu de vie. En convergence avec le rapport Delors, le document de l'Alliance propose une plate-forme de réflexion et d'action pour un monde responsable et solidaire. Il est question de développer un vaste processus de mobilisation et d'alliance ouvrant le dialogue et la participation collective, afin de converger vers une stratégie commune de construction d'un nouveau projet de vie. La réalisation de ce processus, dit-on, nécessite une implication de personnes provenant de tous les domaines d'activités, rassemblant les points de vue et les apports, dans le respect de la diversité et dans une perspective d'enrichissement mutuel.

***Déclaration de Montréal sur l'éducation relative à l'environnement
au forum Planète-ERE.
Association québécoise pour la promotion de l'éducation relative à
l'environnement (AQPERE),
Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), 1997, Montréal***

En novembre 1997 se tient à Montréal le Forum francophone international Planète-ERE de l'éducation relative à l'environnement dans une perspective de développement durable. Planète-ERE se situe dans les mêmes orientations que les rencontres précédentes parrainées par l'UNESCO. Cependant, à cette occasion, une nouvelle notion est mise de l'avant : celle de l'avenir viable. Cette dernière apparaît comme une redéfinition de la notion du développement durable, elle-même associée à la notion de viabilité (un monde soutenable est un monde viable, signalait la Commission mondiale sur l'environnement et le développement, 1987). Les termes de la Déclaration de Montréal font état d'un engagement pour inscrire l'ERE dans une démarche considérée comme plus globale, associant « désormais » l'environnement et le développement et incluant les dimensions d'éducation à la paix, à la justice, à la démocratie. L'éducation est envisagée comme un outil de mobilisation, de transformation sociale et de développement de la citoyenneté dans la perspective d'un développement équitable et durable. Ce type de développement est défini, tel qu'auparavant, comme celui qui permet d'assurer de répondre aux besoins actuels sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs. Les

valeurs de solidarité, de partage, de respect de la diversité et des savoirs traditionnels ainsi que de la responsabilité de tous les acteurs sociaux, sont invoquées comme nécessaires pour relever les défis afin d'atteindre une harmonisation des relations entre les personnes, les sociétés et l'environnement en fonction d'un développement durable pour un avenir viable. Toutefois, les discussions et les débats qui ont lieu au cours de cette rencontre mettent en évidence l'existence d'une polémique de plus en plus importante autour de ces nouvelles perspectives qui ramènent la réflexion sur la définition et les finalités de l'ERE, ainsi que sur sa place au sein de l'éducation fondamentale.

***Projet de Déclaration de Thessalonique. Conférence internationale.
Environnement et société : éducation et sensibilisation
du public à la viabilité. UNESCO, EPD, 1997, Thessalonique***

Tel que mentionné plus tôt, cette conférence est le résultat de travaux préparatoires développés lors des nombreux ateliers régionaux réalisés à travers le monde. Ouvrant la porte à la poursuite de discussions vers la clarification des concepts associés à l'ERE, cet événement vise à préciser la notion d'*éducation pour le développement durable*, laquelle s'impose désormais dans la documentation officielle *rédigée par des spécialistes*. S'appuyant sur les travaux réalisés par la Commission du développement durable des Nations Unies et dans la poursuite des activités d'*Action 21*, le texte de réflexion (qui constitue le principal document de référence à Thessalonique) *Éduquer pour un avenir viable : Une vision transdisciplinaire pour l'action concertée*, propose une définition du *concept de viabilité lié à celui du développement durable*. Il apparaît que les notions *durable* et *viable* sont envisagées comme une seule et même notion qui réfère au sens suivant : La notion de viabilité embrasse les questions non seulement d'environnement, mais aussi de pauvreté, de population, de santé, de sécurité alimentaire, de démocratie, de droits de l'être humain et de paix. La viabilité est de dernière analyse, un impératif éthique et moral qui implique le respect de la diversité culturelle et du savoir traditionnel (page 2).

Le développement durable (viable) est présenté comme l'objectif auquel l'éducation doit se consacrer en tant qu'*instrument privilégié*. Celle-ci est vue comme un processus permanent permettant de s'adapter aux mutations rapides du monde, mais en premier lieu, comme un processus de transmission de connaissances et d'informations pour *faire comprendre les problèmes au public* et susciter la prise de conscience. Une éducation et une sensibilisation appropriées du public sont indispensables, dit le document, afin d'atteindre les objectifs de viabilité et d'équité, qui à leur tour doivent également s'appuyer sur la législation, l'économie et la technologie. On retrouve ici le même concept de l'éducation de type néo-behavioriste et lié au paradigme rationnel-technologique, que dans le document présenté à ECO-ED (voir l'article de Lucie Sauvé (1996) dans le *Canadian Journal of Environmental Education*, no 1).

Par ailleurs, tout en reconnaissant la pertinence des recommandations antérieures sur l'éducation relative à l'environnement (Belgrade, 1975, Tbilissi, 1977, Moscou, 1987) et l'importance de les exploiter plus à fond, le *Projet de déclaration de Thessalonique* ne fait pas allusion à l'ERE autrement que sous l'angle d'une *éducation à l'environnement et à la viabilité* (articles 11 et 15). L'ERE est considérée comme *une discipline* dans laquelle s'enracine solidement (page 31, chapitre III, clause 82) l'éducation pour le développement durable. En faisant une sorte de bilan de son histoire, les auteurs du document semblent restreindre l'ERE au domaine des sciences naturelles, avant de conclure avec ce qui apparaît comme une rapide évacuation de l'ERE, laquelle est remplacée par *la notion plus vaste d'éducation pour le développement durable* (page 33). La viabilité est ainsi présentée comme un impératif et l'éducation pour un avenir viable, comme la clé qui saura enfin donner des résultats là où l'ERE s'est avérée insuffisante. Le défi, dit-on, est d'appliquer l'*Action 21* et son Chapitre 36. Par conséquent, l'éducation doit jouer son rôle et *œuvrer pour un avenir viable*.

Quelques jours avant la Conférence Internationale de Thessalonique, répondant à l'invitation des organisateurs de celle-ci et parmi les activités préparatoires à cet événement, se sont réunis les représentants des ONG d'une vingtaine de pays. Une déclaration issue de cette rencontre est présentée lors de la Conférence Internationale. Ce document énonce l'essentiel des propos qui ressortent également de la *Déclaration de Thessalonique*. Une reconnaissance est accordée à l'ERE et à sa trajectoire, l'accent est mis sur l'adoption de l'éducation et la sensibilisation pour l'environnement et le développement durable comme un des piliers de la viabilité. Partout cependant on retrouve l'expression EE/SD (environmental education for a sustainable development), conservant le rôle clé de l'ERE, a été toutefois évacué dans la *Déclaration de Thessalonique*. Dans cette rencontre des ONG toutefois, même si Rio apparaît comme la référence principale, on note l'absence de mention ou suivi aux propos présentés par les ONG dans les Traités alternatifs produits en 1992 à Rio et notamment celui sur l'ERE.

À Thessalonique, on ne retrouve que la notion d'éducation pour un avenir viable (EAV). La Déclaration met l'accent sur le respect du *capital* constitué par les *ressources naturelles et culturelles* et recommande d'introduire le concept de viabilité. L'ERE pour le développement durable est envisagée comme un *instrument de participation de la société civile et comme un instrument qui permettra de mieux comprendre le fonctionnement des mécanismes naturels bio-géo-chimiques et les impacts des choix socio-économiques sur eux*. On réaffirme que *l'ERE pourrait être utilisée comme le moyen principal pour l'éducation pour un avenir viable à l'avènement du 21^e siècle, en lui adjoignant les facteurs sociaux et économiques* (Thessaloniki NGO Declaration on Environmental Education for a Sustainable Future). Manifestement, ces propos associent étroitement l'ERE aux sciences de la nature, Bref, les principes énoncés dans la

déclaration rejoignent ceux présentés dans le document de réflexion principal proposé à Thessalonique.

▪ **Conclusion**

L'analyse des principaux textes fondateurs de l'ERE et du mouvement de la conservation, de même que l'exploration des textes des grandes conférences sur l'éducation, nous permet d'observer le parcours de l'éducation relative à l'environnement à travers les trois dernières décennies. Il importe de signaler que tout au long de ce parcours, l'ERE a été enrichie par l'apport d'un mouvement parallèle (celui des ONG) dont les propositions n'ont pas toujours été prises en compte dans la documentation officielle (UNESCO – PNUE), mais qui ont pourtant amené des réflexions qui méritent d'être considérées dans le cadre des réflexions actuelles sur l'ERE. C'est le cas du Traité alternatif sur l'ERE, présenté ici, mais aussi d'autres documents qui méritent d'être explorés davantage, comme par exemple, la Déclaration de Cocoyoc *In Defence of the Earth*, des années 70 sur l'environnement et le développement.

La Charte de Belgrade et la Déclaration de Tbilissi qui comportaient les premiers énoncés de principe de l'ERE, affirment déjà l'existence de liens indissociables entre le développement et l'environnement, de leurs interrelations et de leur interdépendance. Ces documents mettaient en évidence la nécessité de considérer les dimensions sociale, morale, économique et politique pour examiner les problèmes environnementaux. Certes l'accent a été mis au départ sur la résolution de problèmes, en raison des cris d'alarme lancés entre autres à Stockholm. Avec les années 80, et l'importance accrue des préoccupations économiques (après les crises de 73, 83 et 89), les questions d'environnement ont été davantage envisagées en relation avec le développement économique, qui dans un contexte de mondialisation devenait la préoccupation de l'heure. L'ERE a été associée à l'éducation pour le développement durable puis à l'éducation pour un avenir viable, qui en constitue une reformulation.

À travers l'analyse des représentations de l'environnement, de l'éducation et du développement sous-jacentes aux textes examinés, le lecteur pourra trouver des repères de nature à alimenter la réflexion sur les transformations de l'ERE à travers son histoire, en particulier à travers les récentes propositions de l'éducation pour le développement durable (EDD) et de l'éducation pour un avenir viable (EAV). Tel que mentionné plus tôt, il se dessine un lien étroit entre cette mouvance de l'ERE et les tendances et rapports de force qui s'exercent au sein des sociétés. Les propos qui émanent des grandes conférences internationales concernant l'ERE et le mouvement de la conservation apparaissent ainsi comme un reflet des tendances dominantes de moments historiques : la contestation sociale des années 1960, la résolution des problèmes environnementaux, la conservation et la gestion des ressources des années 1970, la crise planétaire, la

gestion globale des 1980, la mondialisation et la domination de l'économisme des années 1990. Il ne s'agit pas ici de commenter la désirabilité de propositions issues de ces conférences. Reconnaisant par contre qu'elles ne font pas consensus et qu'elles soulèvent de vives discussions, il importe d'admettre qu'elles doivent être considérées dans la sphère sociale où intervient une dynamique essentiellement intersubjective.

Références :

- Berryman, T. (1997). L'éducation relative à l'environnement : un nom récent pour une longue tradition. *Bulletin Sur la Montagne. Montréal, 13 :4.*
- Brown, R. L. (1989). *L'état de la planète 1989.* Ed. Economica.
- Brown, R. L. (1990). *L'état de la planète 1990.* Ed. Economica.
- Brown, R. L. (1991). *L'état de la planète 1991.* Ed. Economica.
- Charbonneau, J.P. et coll. (1977). *Encyclopédie de l'écologie. Le présent en question.* Paris : Librairie Larousse.
- Collectif. (1988). *L'état du monde 1988-1989,* Annuaire économique et géopolitique mondial.
- Collectif. (1989). *L'état du monde 1990,* Annuaire économique et géopolitique mondial.
- Collectif. (1991). *L'état du monde 1992,* Annuaire économique et géopolitique mondial.
- Collectif. (1992). *L'état du monde 1993,* Annuaire économique et géopolitique mondial.
- Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans.* Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle.
- Commission mondiale sur l'environnement et le développement. (1987). *Notre avenir à tous.* Montréal (Canada) : Les Éditions du fleuve,
- Conseil de la Terre. (1993). *Traité : L'éducation environnementale pour des sociétés durables et une responsabilité globale.* Rio de Janeiro (Brésil).
- Fondation pour le progrès de l'homme. (1997). *Alliance pour un monde responsable et solidaire.* Paris (France).
- Forum PLANÈT'ERE. (1977). *Déclaration de Montréal sur l'éducation relative à l'environnement au forum Planèt-ERE. 6-10 novembre 1997,* Montréal (Canada).
- Friedel, H., J. Guichard et al. (1980). *Dictionnaire de l'écologie et de l'environnement.* Paris (France) : Larousse.

- Greenall Gough, A. (1993). *Founders in Environmental Education*. Geelong (Australia): Deakin University Press.
- Knapp, D. (1998). The Thessaloniki Declaration – The beginning of the end of environmental education ? *Environmental Communicator*, 8(2).
- Miller, de R. (1998). *Les grandes étapes de la conservation et de l'écologisme*. En préparation.
- Mouesca, J. et Orellana, C. (1998). *Cine y memoria del siglo XX*. Santiago (Chile) : Lom Ediciones.
- ONU. (1972). *La Déclaration des Nations Unies sur l'environnement humain*. Stockholm (Suède).
- ONU. (1997). *Examen et évaluation d'ensemble de la mise en œuvre d'Action 21*. Assemblée générale de l'ONU. Dix-neuvième session extraordinaire, 23-28 juin 1997.
- PNUE. (1987). *Stratégie Internationale d'action en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement pour les années 1990*. Moscou (URSS).
- Sauvé, L. (1996). Environmental Education and Sustainable Development : a Further Appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education* 1: 7-34.
- UICN-PNUE-WWF. (1980) La Stratégie mondiale de la conservation. UICN.
- UNESCO. (1992). *Refonte de l'éducation pour un développement durable*. Congrès mondial sur l'éducation et la communication en environnement et développement, ECO-ED. Toronto (Canada).
- UNESCO. (1995). Information, éducation et communication en matière de population *Rapport de la conférence internationale sur la population et le développement*.
- UNESCO, EPD. (1997). *Éduquer pour un Avenir Viable: une vision transdisciplinaire pour l'action concertée*. Conférence internationale Environnement et société : éducation et sensibilisation du public à la viabilité. 8-12 décembre 1997, Thessalonique (Grèce).
- UNESCO, EPD. (1997). *Projet de Déclaration de Thessalonique*. Conférence internationale. Environnement et société : éducation et sensibilisation du public à la viabilité. 8-12 décembre 1997, Thessalonique (Grèce).
- UNESCO, PNUE. (1978). *Final Report, Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilissi (USRR), 14-16 oct., 1977*. Paris (France).
- UNESCO, UNEP, IEEP. (1995). *Interregional Workshop on Re-orienting Environmental Education for Sustainable Development, June, 26-30, 1995*. Athens (Greece): UNESCO.
- UNESCO/PNUE. (1976). La Charte de Belgrade. *Connexion*, 1(1).

UNESCO/PNUE. (1987). Moscou'87. Congrès international UNESCO-PNUE sur l'éducation et la formation relatives à l'environnement. *Connexion 12(3)*.

UNESCO/PNUE. (1994). Population : œuvrer pour un développement équitable et durable en harmonie avec l'environnement. *Connexion 19(4)*.

UNESCO/PNUE. (1996). L'éducation pour un développement durable. Une priorité pour la communauté mondiale. *Connexion Vol 21(2)*.

United Nations Conference on Environment and Development (UNCED). (1992). *Agenda 21 – Program of Action for Sustainable Development : Rio Declaration on Environment and Development, june 1992*. Rio de Janeiro (Brazil). New York: United Nations.

ANNEXE 3

Des objectifs pour l'éducation relative à l'environnement

Principaux fondements théoriques proposés par l'Unesco et le PNUE

Extraits de l'Annexe 1 de :

Sauvé, Lucie. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal : Guérin, p. 315-317.

1. DÉFINITION

(Unesco, 1978, p. 7)

L'éducation relative à l'environnement est conçue comme un processus permanent dans lequel les individus et la collectivité prennent conscience de leur environnement et acquièrent les connaissances, les valeurs, les compétences, l'expérience et aussi la volonté qui leur permettront d'agir, individuellement et collectivement, pour résoudre les problèmes actuels et futurs de l'environnement.

2. OBJECTIFS GÉNÉRAUX

(Unesco, 1978, p. 30)

- **Prise de conscience :**

Aider les groupes sociaux et les individus à prendre conscience de l'environnement global et des problèmes annexes, les aider à se sensibiliser à ces questions.

- **Connaissances :**

Aider les groupes sociaux et les individus à acquérir une expérience variée ainsi qu'une connaissance fondamentale de l'environnement et des problèmes annexes.

- **État d'esprit :**

Aider les groupes sociaux et les individus à acquérir un sens des valeurs, des sentiments d'intérêt pour l'environnement et la motivation requise pour vouloir participer activement à l'amélioration et à la protection de l'environnement.

- **Compétence :**

Aider les groupes sociaux et les individus à acquérir les compétences nécessaires à l'identification et à la solution des problèmes de l'environnement.

- **Participation :**

Donner aux groupes et aux individus la possibilité de contribuer activement à tous les niveaux à la solution des problèmes de l'environnement.

3. PRINCIPES DIRECTEURS

(Unesco, 1978, p. 30-31)

« *L'éducation relative à l'environnement devrait :*

- *considérer l'environnement dans son ensemble – naturel et créé par l'homme, technologique et social (économique, politique, technologique, historico-culturel, moral, esthétique) ;*
- *être un processus continu ; elle devrait débiter au niveau préscolaire et se poursuivre au niveau scolaire, ainsi que sur le plan non scolaire ;*
- *adopter une approche interdisciplinaire faisant appel aux ressources de chaque discipline de façon à placer les problèmes de l'environnement dans une perspective globale et équilibrée ;*
- *examiner les principales questions d'environnement dans une optique locale, nationale, régionale et internationale afin que les élèves aient une idée des conditions environnementales existant dans d'autres régions géographiques ;*
- *être axée sur les situations actuelles et futures de l'environnement tout en tenant compte de la perspective historique ;*
- *insister sur la valeur et la nécessité d'une coopération locale, nationale et internationale pour prévenir et résoudre les problèmes de l'environnement ;*
- *étudier systématiquement les aspects environnementaux des plans de développement et de croissance ;*
- *faire participer les élèves à l'organisation de leurs expériences d'apprentissage et leur donner l'occasion de prendre des décisions et d'en accepter les conséquences ;*
- *établir un rapport, pour les élèves de tous âges, entre la sensibilisation à l'environnement, l'acquisition de connaissances, l'aptitude à résoudre les problèmes et la clarification des valeurs, en mettant spécialement l'accent sur la sensibilisation des plus jeunes aux problèmes d'environnement qui se posent dans leur propre communauté ;*
- *aider les élèves à déceler les symptômes et les causes réelles des problèmes d'environnement ;*

- *mettre l'accent sur la complexité des problèmes d'environnement et donc sur la nécessité de développer le sens critique et les compétences nécessaires à la solution de problèmes ;*
- *utiliser des milieux éducatifs divers et une large gamme de méthodes pour communiquer et acquérir des connaissances sur l'environnement, en mettant dûment l'accent sur les activités pratiques et les expériences personnelles. »*

Référence

Unesco. (1978). *Rapport final*. Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, Tbilissi, 14 au 26 octobre 1977. Paris : Unesco.

Des objectifs pour l'éducation relative à l'environnement

Extrait de :

Sauvé, Lucie. (2001). *Éducation et environnement à l'école secondaire*. Montréal : Logique, p. 311.

- Redécouvrir son propre milieu de vie ; explorer les réalités quotidiennes, ici et maintenant, avec un regard neuf, appréciatif et critique à la fois ; se redéfinir soi-même et définir son groupe social quant au réseau des relations avec le milieu de vie ; développer un sentiment d'appartenance ; reconnaître que son environnement immédiat est le premier lieu d'exercice de la responsabilité.
- Redécouvrir ou renforcer un lien d'appartenance à la nature et explorer les liens étroits entre identité, culture et nature ; reconnaître les liens entre la diversité biologique et la diversité culturelle ; apprécier cette diversité.
- Acquérir des connaissances de base (d'ordre écologiques, économiques, politiques, etc.) et apprendre à rechercher les informations pertinentes pour une meilleure compréhension des phénomènes et problématiques environnementales, celles d'ici et d'ailleurs ; valoriser le dialogue critique des savoirs de divers types (scientifiques, expérientiels, traditionnels, etc.) pour poser des diagnostics et prendre des décisions éclairées.
- Reconnaître les liens entre l'ici et ailleurs, entre le passé, le présent et l'avenir, entre le local et le global, entre la théorie et la pratique, entre l'identité et l'altérité, entre la santé et l'environnement, la citoyenneté et l'environnement, le développement et l'environnement, etc. Apprendre à relier, de façon systémique.
- S'exercer à la résolution de problèmes réels et au développement de projets environnementaux (plus précisément socio-environnementaux) : développer des compétences, de façon à renforcer le sentiment de « pouvoir-faire ». Associer la réflexion à l'action, dans le but de développer sa propre théorie de l'action environnementale, et de façon plus vaste, une théorie de la relation à l'environnement.
- Apprendre à vivre et à travailler ensemble. L'environnement est un objet partagé, essentiellement complexe : seule une approche collaborative favorise une meilleure compréhension et une intervention plus efficace. Apprendre le partenariat. Apprendre à discuter, à écouter, à négocier, à convaincre.
- Construire son propre système de valeurs. Affirmer, justifier et vivre ses valeurs au regard de l'environnement, en toute cohérence.

ANNEXE 4

Quelques structures et ressources en éducation relative à l'environnement

Extrait et adapté de la publication :

Sauvé, L., Brunelle, R. et Richard, E. (2003). *Infrastructures et ressources en éducation relative à l'environnement*. Module 16. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.

Structures organisationnelles internationales en éducation relative à l'environnement

L'UNESCO

<http://www.unesco.org>

Regroupant plus de 188 pays membres, l'objectif principal de l'UNESCO est de contribuer au maintien de la paix et de la sécurité dans le monde en resserrant, par l'éducation, la science, la culture et la communication, la collaboration entre nations. Parmi ses principales activités, la Commission sur l'éducation de l'UNESCO a produit de nombreuses publications et soutenu l'organisation de rencontres internationales comme Planète'ERE 1 et 2 (rencontre des acteurs en éducation relative à l'environnement de la francophonie, Montréal, 1997 et Paris, 2001). L'UNESCO et le PNUE (Programme des Nations Unies pour l'environnement) ont été co-responsables du Programme international d'éducation relative à l'environnement (PIEE, 1975-1995), jusqu'à son remplacement récent par un programme voué à l'éducation pour un avenir viable. Dans le cadre du PIEE ont été produits de très nombreux documents sur l'éducation relative à l'environnement, tant en ce qui concerne la théorie que la pratique. Via la revue *Connexion (Bulletin international de l'enseignement scientifique et technologique et de l'éducation environnementale de l'UNESCO)*, cet organisme offre toujours un créneau d'expression et de diffusion pour l'éducation relative à l'environnement.

Le Collectif international Planète'ERE

Le Collectif international Planète'ERE est formé des coordonateurs des 42 pays ayant participé au forum Planète'ERE 2 à Paris en novembre 2001, dans la perspective de renforcer le réseautage des acteurs de l'éducation relative à l'environnement au sein de la francophonie, entre autres par l'organisation de Planète'ERE 3 en 2005.

Le réseau POLIS

<http://www.alliance21.org/fr/themes/envireduc.htm>

Le réseau international d'éducation à l'environnement POLIS a été créé en mai 1994, grâce à l'appui de la Fondation Charles-Léopold Mayer pour le Progrès de l'Homme (FPH). Ce réseau a pour mission la promotion de l'information, de la recherche et de la formation dans le domaine de l'éducation à l'environnement. Entre autres, il s'agit de favoriser la clarification des concepts et des méthodes du domaine de l'éducation à l'environnement. Par la publication de fiches d'expériences, la tenue de forums de discussion et la diffusion d'un bulletin (*Dialogues pour l'Éducation à l'Environnement*), ce réseau stimule les échanges entre les acteurs de l'éducation à l'environnement.

L'Union internationale pour la conservation de la nature

<http://www.IUCN.org>

L'UICN regroupe des états, des agences gouvernementales et des organisations non gouvernementales, comptant ainsi plus de 900 membres à travers 139 pays. L'UICN a pour mission d'encourager et d'assister les sociétés à conserver l'intégrité et la diversité de la nature et d'encourager une utilisation durable des ressources naturelles. L'UICN offre beaucoup d'informations en ce qui concerne notamment la conservation de la biodiversité et produit du matériel de soutien aux éducateurs dans ce domaine.

Le Fonds mondial pour la nature

<http://www.panda.org>

Comptant près de cinq millions d'adhérents partout sur la planète, le WWF est le plus grand organisme indépendant au monde voué à la conservation de la nature. La mission du Fonds mondial pour la nature est de faire cesser la dégradation de l'environnement naturel de notre planète et d'aider à bâtir un avenir où les humains vivront en harmonie avec la nature. Il s'agit d'une ressource importante en ce qui a trait à l'éducation à la conservation de la faune et de la flore.

Structures organisationnelles nationales en éducation relative à l'environnement

L'AQPERE

<http://www.aqpere.qc.ca>

L'Association québécoise pour la promotion de l'éducation relative à l'environnement regroupe des intervenants québécois du milieu associatif et du milieu de l'éducation formelle. Fondée en 1990, l'AQPERE s'implique dans divers dossiers visant à faire reconnaître et à développer l'éducation et la formation relatives à l'environnement. Cette association favorise notamment la diffusion de l'information et la concertation entre les acteurs.

EECOM

<http://www.eecom.org>

Le Réseau canadien d'éducation et de communication relatives à l'environnement (EECOM) offre un lieu de réunion et de partage pour les acteurs de l'éducation relative à l'environnement et vise à améliorer la qualité et l'efficacité des interventions en ce domaine. Ce réseau publie en français le bulletin trimestriel *COM'ERE*, principal véhicule de communication du réseau.

Environnement Canada

<http://www.ec.gc.ca/education/>

Le gouvernement canadien a mandaté Environnement Canada (ministère de l'Environnement du Canada) pour développer un cadre national en matière d'éducation relative à l'environnement et à l'avenir viable. Ce cadre a été élaboré suite à une vaste consultation nationale dont les résultats sont disponibles sur le site Internet. On y trouve également de nombreux liens vers des organismes canadiens actifs en éducation relative à l'environnement.

Centrale des syndicats du Québec (CSQ)

<http://www.csq.qc.net>

La CSQ est impliquée de diverses façons en éducation relative à l'environnement et a développé le Réseau des établissements verts Brundtland.

ENJEU (ENvironnement JEUnesse)

<http://www.enjeu.qc.ca>

ENJEU publie une revue en ligne *L'Enjeu* et offre à la collectivité québécoise un Service d'activités en formation et en éducation relatives à l'environnement (le SAFERE).

Club 2/3

<http://www.2tiers.org>

Organisme d'éducation et de coopération internationale œuvrant auprès des jeunes du Québec et des pays du Sud.

Société linnéenne du Québec

<http://ecoroute.uqcn.qc.ca>

Société dédiée à l'éducation, à l'environnement, aux sciences naturelles et à la conservation de la nature.

Le Centre de la montagne

<http://www.lemontroyal.qc.ca>

Ce centre montréalais poursuit une mission d'éducation relative à l'environnement et met en œuvre des actions pour favoriser la conservation et l'appréciation du mont Royal.

La Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement

<http://www.unites.uqam.ca/ERE-UQAM>

La mission fondamentale de cette chaire de recherche de l'UQAM est de promouvoir le développement de l'éducation relative à l'environnement dans la perspective du développement de sociétés responsables.

Ressources documentaires en éducation relative à l'environnement

Les bibliothèques offrent des ressources précieuses, autant pour aider chacun à réfléchir sur sa pratique que pour trouver des outils pédagogiques et des répertoires d'activités. Plusieurs organisations possèdent également un centre de documentation ou une banque de matériels pédagogiques. Parmi les ressources disponibles dans les bibliothèques et les centres, mentionnons les diverses revues qui sont produites par différentes associations (nationales et internationales). Par exemple :

- L'Encre verte (<http://www.ecole-et-nature.org/~encreverte/>),
- L'Enjeu (<http://www.lenjeu.qc.ca/client/accueil.asp>),
- Symbioses (<http://www.reseau-idee.be/>).

Également, les chercheurs, les groupes et les centres de recherche en éducation relative à l'environnement diffusent leurs travaux dans des revues spécialisées en éducation relative à l'environnement :

- *Australian Journal of Environmental Education*
(<http://olt.qut.edu.au/udf/aaee/>),
- *Canadian Journal of Environmental Education*,
- *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*
(<http://www.unites.uqam.ca/ERE-UQAM/REVUE/>),
- *Environmental Education and Communication*,
- *Environmental Education Research*
(<http://www.tandf.co.uk/journals/carfax/13504622.html>),
- *International Journal of Environmental Education and Information*,
- *Journal of Environmental Education*
(http://www.heldref.org/html/body_je.html),
- *Tópicos en educación ambiental*.

Les banques de données spécialisées accessibles dans les bibliothèques universitaires ou sur Internet permettent de faire une recension d'écrits ou de faciliter le repérage d'ouvrages, de textes ou d'autres ressources spécifiques. En particulier, la banque de données ERIC, spécialisée en éducation, présente un intérêt majeur pour l'éducation relative à l'environnement (<http://www.eric.ed.gov>). Cette banque de données contient une section spécialisée en éducation relative à l'environnement avec près de 15 000 références, très majoritairement en anglais. La banque Francis (<http://www.inist.fr/-PRODUITS/francis.php>) offre également des références en sciences humaines.

ANNEXE 5

Droits et responsabilités des consommateurs
selon le Conseil des consommateurs du Canada
(2004)

Droits et responsabilités des consommateurs

Traduction libre tirée du :

Site Internet du Conseil des consommateurs du Canada :
<http://www.consumerscouncil.com/rights.htm>

Besoins de base

- Le droit d'accéder à des biens et services de base garantissant la survie.
- La responsabilité d'utiliser ces biens et services de façon appropriée. De poser des actions afin d'assurer que les besoins de base sont remplis.

Sécurité

- Le droit d'être protégé contre les biens et les services pouvant causer préjudice à la vie et à la santé.
- La responsabilité de lire les instructions et de prendre des précautions. De choisir des équipements sécuritaires, d'utiliser les produits tel qu'indiqué et d'éduquer les enfants à cette sécurité.

Information

- Le droit d'être mis au courant des faits pour procéder à un choix informé, d'être protégé contre la publicité ou l'étiquetage trompeurs.
- La responsabilité de chercher et d'utiliser l'information disponible avant d'acheter. De lire et suivre les instructions et de faire des recherches avant d'acheter.

Choix

- Le droit de choisir des produits et services à des prix compétitifs avec l'assurance d'obtenir une satisfaction de qualité.
- La responsabilité de faire des choix informés et responsables. De résister à la forte pression et de procéder à un magasinage comparatif.

Représentation

- Le droit d'exprimer les intérêts des consommateurs pendant le processus de prise de décisions.
- La responsabilité de faire connaître ses opinions. De joindre une association telle que Consumers Council pour se faire entendre et pour encourager les autres à participer.

Compensation

- Le droit d'être compensé en cas de fausse représentation, d'insatisfaction en rapport avec des biens ou services.
- La responsabilité de lutter pour la qualité qui devrait être fournie. De porter plainte efficacement et de refuser un travail de mauvaise qualité.

Éducation à la consommation

- Le droit de développer des connaissances et des habiletés nécessaires pour être un consommateur informé.
- La responsabilité de prendre avantage des opportunités s'offrant au consommateur. De participer à des séminaires et ateliers, d'agir afin de s'assurer qu'une éducation à la consommation a cours dans le milieu scolaire.

Environnement sain

- Le droit de vivre et de travailler dans un environnement ni menaçant, ni dangereux, dans la dignité et le bien-être.
- La responsabilité de minimiser les dommages environnementaux en effectuant des choix prudents vis-à-vis des biens et services. De réduire les déchets, de réutiliser et de recycler les produits lorsque possible.

Vie privée

- Le droit à la privauté particulièrement en ce qui a trait à l'information personnelle.
- La responsabilité de savoir comment l'information sera utilisée et de divulguer des informations personnelles seulement lorsque pertinent.

ANNEXE 6

Mouvements «alternatifs» au modèle néo-libéral dominant de développement, de production et de consommation

Les textes de cette annexe ont été colligés dans les documents suivants :

Sauvé, L. et Mbairamadji, J. (2003) *L'écodéveloppement*. Module 14. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.

ISBN : 2-89276-262-6.

Sauvé, L. (2003). *Courants et modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement*. Module 5. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.

ISBN : 2-89276-253-7.

L'écoconsommation

Tiré du :

Site Internet de Coordination Environnement (COREN) :
<http://www.coren.be/pdf/fiche03.pdf>

Consommer, c'est d'abord faire l'acquisition d'un bien ou d'un service afin de satisfaire une demande. Cette demande peut correspondre à un besoin, à une envie, à un caprice,... C'est ensuite faire usage de ce que l'on a acheté et enfin, se débarrasser des éventuels déchets engendrés par cet usage.

Écoconsommer, c'est d'abord, se poser les bonnes questions avant d'acheter :

- *Cet achat correspond-t-il à un besoin ? Cet achat ne fera-t-il pas double emploi avec ce que vous possédez déjà ? Il s'agit ici d'éviter tout gaspillage (et tout achat) inutile.*

Ensuite, choisir le produit de manière responsable, en examinant le cycle de vie du produit :

- *Au niveau de sa production : De quoi se compose ce produit ? Les composants sont-ils inoffensifs ? Sont-ils issus de matières renouvelables ou de matières recyclées ? Le procédé de fabrication respecte-t-il des critères environnementaux, éthiques,... ?*
- *Au niveau de sa distribution : Où a été fabriqué ce produit ? Où et comment peut-on se le procurer ? Comment est-il emballé ? L'emballage est-il consigné ? Recyclable ?*
- *Au niveau de son utilisation : Quel est le mode d'emploi ? Son utilisation a-t-elle des effets sur l'environnement et la santé ? Son utilisation implique-t-elle la consommation d'autres ressources (eau, énergie, autres produits,...) ? Est-ce du matériel solide, réparable, rechargeable, réutilisable ?*
- *Au niveau de son élimination : En fin de vie, peut-on le réutiliser autrement ? Existe-t-il une filière de recyclage ? Sinon, quelle est la filière d'élimination contrôlée ? Dans quelle poubelle devra-t-on le mettre ? Combien coûte son élimination ?*

Écoconsommer, c'est améliorer durablement la qualité de la vie et c'est faire des économies importantes à toutes les étapes de la vie du produit. Bien sûr, pour répondre à ces questions et mettre en œuvre l'écoconsommation, les pouvoirs publics, les producteurs et les distributeurs, les médias, les associations et les scientifiques ont un rôle prépondérant à jouer. Mais ils n'agiront que s'ils observent une modification sensible des comportements de consommation de votre part.

Pour finir, les déchets que l'on trouve dans la poubelle de l'école sont issus de produits consommés au sein de l'école. Ces produits sont soit distribués au sein de l'école (à la procure, la cantine, au distributeur automatique,...), soit amenés par ceux qui fréquentent l'école. La mise en œuvre des principes d'écoconsommation au sein de l'école implique une action à deux niveaux : au niveau des individus d'abord en tant que consommateurs finaux et au niveau de l'école, en tant que distributeur de produits de consommation.

Fondée en Belgique en 1994, Coordination Environnement (en abrégé, COREN) est une association sans but lucratif qui rassemble des professionnels désireux de contribuer à la gestion responsable de notre environnement.

Quatre styles de consommation « soutenable »

Inspiré de :

Piorkowsky, M. B. (1997). Paradigms of sustainable consumption styles : Approaches and experiences in Germany. In Thompson, P.J., Environmental Education for the 21st Century (p. 33-44). New York : Peter Lang.

Michael-Burkhard Piorkowsky (1997) identifie quatre approches ou « styles » de consommation « soutenable » au sein du foyer (le lieu de vie domestique), qu'il considère comme l'unité de base de la société, là où il est possible d'inventer et de réinventer de nouveaux modes de vie compatibles avec la soutenabilité :

- La « simplicité volontaire », qui vise à réduire au maximum le niveau de consommation, réduisant à cet effet le « métabolisme » de la vie domestique ;
- Le « respect de la vie sur terre », sensible aux systèmes vivants et aux conditions de vie des autres espèces, qui se préoccupe de préserver la campagne et les habitats ;
- L'« alimentation naturelle », centrée sur la consommation d'aliments sains, organiques et végétariens, et sur la promotion de l'agriculture biologique ; un tel style de consommation alimentaire peut être relié à l'adoption de comportements de consommation environnementaux dans d'autres secteurs de la vie domestique ;
- La « nouvelle technologie », axée sur les systèmes physiques et technologiques, qui vise la réduction de la consommation et de la pollution par des technologies plus efficaces (pour l'énergie domestique, par exemple) ou moins polluantes (comme les automobiles à faible émission de gaz).

L'éducation à la consommation soutenable

Tiré de :

González-Gaudiano, E. (1999). Environmental Education and Sustainable Consumption: The Case of Mexico. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, p. 176-187.

L'éducation relative à l'environnement pour la consommation soutenable se préoccupe surtout de fournir de l'information sur les produits (les modes de production, les impacts environnementaux possibles, les coûts de publicité, etc.) et de développer chez les consommateurs des capacités de choisir parmi différentes options (...). Mais on néglige trop souvent toutefois de prendre en compte les disparités économiques, la pauvreté et la nécessité de satisfaire les besoins fondamentaux. (...)

L'éducation relative à l'environnement pour la consommation soutenable doit adopter des stratégies différenciées pour chaque groupe et segment de la population. Par exemple, des stratégies appropriées sont requises auprès des populations vulnérables, analphabètes ou privées d'information et de services, qui ont un faible pouvoir d'achat : il s'agit de les aider à vaincre leur vulnérabilité économique et légale par des processus éducatifs spécifiques visant à « éliminer la pauvreté et renforcer la démocratie à travers des processus participatifs et la valorisation des produits culturels » (CI/CEAAL, 1996, p. 7).

L'éducation relative à l'environnement pour la consommation soutenable doit tenir compte des processus sociaux actuels liés au phénomène de la globalisation (par exemple, l'atteinte à l'identité et la fragmentation des groupes sociaux). L'identité sociale est de plus en plus liée à la consommation de certains produits (vêtements, musique, nourriture, etc.). Les pratiques commerciales actuelles ont créé des conditions telles qu'il devient inopportun par exemple d'insulter les jeunes qui s'identifient davantage à la musique rock qu'aux chansons folkloriques. Leur identité a été configurée de la sorte ; ils agissent selon une conception de soi et des autres qui diffère de celle de leurs parents. Cela doit être pris en compte dans les interventions éducatives. L'identité n'est plus simplement liée au territoire national et à la culture régionale ; les dimensions matérielles et symboliques ont été affectées par la globalisation (...).

L'éducation des consommateurs confronte directement les intérêts corporatistes des gros producteurs et distributeurs, qui dans bien des cas ont agi avec impunité. Mais une véritable citoyenneté ne peut exister sans une participation plus éclairée à la défense des intérêts et aspirations des populations (...) vers la valorisation des personnes, au-delà de la valorisation de la richesse (...).

L'économie sociale et la nouvelle économie sociale

Inspiré de :

Favreau, L. et Lévesque, B. (1996). *Développement économique communautaire : Économie sociale et intervention*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, xxii-xxiv.

L'économie sociale regroupe les activités économiques exercées par des entreprises dont l'éthique se caractérise par la finalité de service aux membres ou à la collectivité plutôt que la réalisation de profits, par une autonomie de gestion et un processus de décision démocratique et par une primauté des personnes et du travail sur le capital dans la répartition des revenus. Cette définition complète bien celle de Favreau et Lévesque (1996) selon laquelle l'économie sociale désigne une forme particulière d'entreprise combinant une association et une entreprise, à partir d'un certain nombre de règles touchant le fonctionnement démocratique, les activités, la nature du membership, la répartition des surplus.

Soulignons quelques éléments caractéristiques de l'économie sociale :

- autonomie de gestion ;
- l'entreprise d'économie sociale doit être autonome sans déroger à sa mission de base ;
- processus de gestion démocratique ;
- l'entreprise d'économie sociale adopte des modes de gestion favorisant la participation et la responsabilité individuelle et collective des employé(e)s ;
- primauté des personnes et du travail sur le capital dans la répartition des revenus. L'objectif principal d'une entreprise d'économie sociale est de contribuer à améliorer la qualité et les conditions de vie des employé(e)s et non d'une seule personne ou d'un groupe de personnes distinctes ;
- concurrence loyale.

L'entreprise d'économie sociale ne doit pas entrer en concurrence déloyale avec d'autres entreprises offrant des services semblables mais plutôt chercher à travailler en partenariat avec sa concurrence.

D'une part, la création d'une entreprise d'économie sociale répond à un besoin social non encore comblé dans la communauté et d'autre part, une telle création vise à offrir un produit ou service à la collectivité afin d'améliorer sa qualité de vie. Les profits générés par une entreprise d'économie sociale constituent

simplement un moyen d'offrir le produit ou le service et non l'objectif principal visé par l'économie sociale. Sur le plan juridique, l'entreprise d'économie sociale peut être une coopérative, une mutuelle, une association, une organisation sans but lucratif (OSBL) voire même une société à capital actions (à condition dans ce cas, que les actionnaires se donnent des règles conformes aux visées de l'économie sociale).

La « nouvelle économie sociale » a émergé au cours des années 70 sous la poussée de nouveaux mouvements sociaux et de nouvelles demandes sociales. Les entreprises issues de la nouvelle économie sociale se caractérisent par une construction conjointe de l'offre et de la demande des services par les travailleurs et des usagers et donc une forte implication de ces derniers.

Plusieurs organismes de gouvernance du développement local notamment les corporations de développement communautaire (CDC) et les corporations de développement économique communautaire (CDÉC) relèvent essentiellement de la nouvelle économie sociale dans la mesure où elles réalisent des arbitrages entre des visées économiques et des visées sociales. Soulignons cependant que toutes les entreprises soutenues par ces organismes de gouvernance ne relèvent pas nécessairement de l'économie sociale.

L'écologie sociale

Inspiré de :

Bookchin, M. (1982). *The ecology of freedom : the emergence and dissolution of hierarchy*. Palo Alto : Cheshire Books.

Desjardins, J.R. (1995). *Éthique de l'environnement : une introduction à la philosophie environnementale*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 265-294.

D'après Joseph Robert Desjardins (1995, p. 265-280), les écologistes sociaux et les écoféministes soutiennent que la racine des problèmes écologiques actuels se trouve dans certaines dynamiques sociales. Plus précisément, ils croient que la domination et la dégradation de la nature sont en résonance avec les modèles de vie sociale axés sur la hiérarchie, où certains humains exercent un contrôle ou une domination sur les autres. L'exploration des liens entre la domination sociale et la domination de la nature a donné lieu à diverses théories d'appellation variable dont l'écologie sociale libertaire, l'écoarchisme et l'écologie sociale. Desjardins rappelle que l'écologie sociale a pris ses racines dans diverses traditions philosophiques dont le socialisme marxiste et l'anarchisme libertaire, et qu'elle a été fortement influencée par des philosophes comme Aristote et Hegel.

Selon Bookchin (1982), la question centrale en écologie sociale porte sur le rapport entre la domination de la nature et la domination sociale. Sa préoccupation vise donc à découvrir la façon dont les modèles de domination sociale peuvent engendrer une mentalité culturelle ou une idéologie qui conforte la domination de la nature. L'auteur rejette toutefois l'idée de l'existence d'une relation nécessaire entre les hiérarchies et la domination sociale d'une part, et les tentatives de dominer la nature, d'autre part. Il est possible que les sociétés hiérarchiques aient des relations respectueuses avec la nature et que les sociétés non hiérarchiques exploitent indûment leur environnement naturel. Une forte relation de causalité entre la domination sociale et la domination de la nature signifierait qu'il serait impossible de résoudre les problèmes environnementaux, à moins d'abolir d'abord les hiérarchies sociales. L'écologie sociale contribue sans doute à alimenter le processus essentiel de réflexion et de production de visions alternatives du monde. Pour y parvenir, il est essentiel de comprendre les rapports de force établis par la domination et l'exploitation de la nature à travers les développements technologiques successifs, l'hégémonie de la technoscience ainsi que les hiérarchies qui en ont résulté.

Le commerce équitable

Inspiré de :

Robitaille, J., Desy, C. et Lafleur, M. (2001). *L'ABC de la consommation responsable*. Document de référence de l'opération d'un commerce agréable et équitable. Québec : ERE Éducation.

Jean Robitaille et coll. (2001) rappellent que les sociétés occidentales connaissent une situation de surconsommation qui se traduit par un besoin croissant d'acquisition et d'accumulation des biens et services au-delà du nécessaire. Ces nouveaux besoins sont créés et entretenus par la publicité des entreprises nationales et des multinationales qui ont su accroître leur pouvoir de persuasion avec la mondialisation et la globalisation de l'économie.

Pour mettre fin à cette dérive dont les conséquences environnementales et sociales s'amplifient au fil des années, la consommation responsable se présente comme un appel à la prise de conscience de cette situation et à l'adoption d'un agir responsable tant sur le plan individuel que collectif. Adoptant le slogan « *consommer c'est voter* », la consommation responsable met l'accent sur le pouvoir que possède chaque consommateur de confronter un ensemble d'idées reçues et de contrecarrer la logique néolibérale actuelle. La consommation responsable vise à réduire la consommation globale et par ricochet, à contrer la surexploitation des ressources naturelles. Le commerce équitable est l'une des stratégies de la consommation responsable. Il se traduit par une incitation des consommateurs à faire des choix de consommation raisonnés, privilégient les produits respectueux de l'environnement et des conditions du travail des employés d'entreprises ou encore des conditions de travail des agriculteurs auprès desquels les entreprises achètent les matières premières avant transformation.

Agir de façon responsable implique d'apprendre à ne pas vivre au-dessus de ses besoins réels, de s'impliquer dans son milieu, de faire des choix d'achats responsables et de participer selon ses moyens et compétences à la construction d'un monde solidaire, juste et équitable. En effet, le développement des professions intermédiaires servant de relais entre les producteurs et les consommateurs s'est traduit par une forte injustice dans la rémunération des producteurs. La majeure partie des bénéfices générés revient aux intermédiaires, les producteurs ne recevant qu'une portion marginale. C'est pour répondre à cette injustice d'une part et d'autre part pour permettre aux producteurs de bénéficier des fruits de leur travail que le commerce équitable est né. Il vise à créer un lien le plus direct possible entre les producteurs et les consommateurs.

Compte tenu de la mainmise des grandes entreprises sur les ressources du monde, le développement du commerce équitable repose essentiellement pour l'instant sur la participation volontaire des consommateurs. En manifestant leurs préférences en matière d'achat, les consommateurs pourraient influencer le développement d'un commerce équitable. À travers un achat équitable, le consommateur permet aux petits producteurs de préserver et d'améliorer substantiellement leur environnement, leur santé, les conditions de vie de leur famille et de tout leur milieu.

La charte du consommateur responsable

Tiré de :

Robitaille, J., Desy, C. et Lafleur, M. (2001). *L'ABC de la consommation responsable*. Document de référence de l'opération d'un commerce agréable et équitable. Québec : ERE Éducation.

Besoins	Les biens et services essentiels pour se nourrir, vêtir, s'abriter...	Faire la différence entre les besoins et désirs. Revendiquer pour tous la satisfaction des besoins fondamentaux.
Sécurité	Protection face aux biens et services nuisibles ou dangereux pour vous, votre communauté et votre environnement	Connaître l'origine et la composition des biens et services utilisés. Exercer les pressions nécessaires auprès des fournisseurs et des entreprises afin que leurs produits soient sains et sans danger.
Information	Accès à l'information pour établir un choix de consommation responsable.	Réclamer un étiquetage fournissant toute l'information nécessaire à la réalisation de choix de consommation responsable.
Éducation	Acquisition de savoir et d'habiletés pour devenir un consommateur responsable.	Demander que les médias et les institutions d'enseignement abordent les questions de consommation responsable.
Choix	Choix d'une diversité de biens et de services de qualité n'ayant ni causé d'atteintes à l'environnement ni brimé les droits des travailleurs.	Comparer les prix, la qualité et les chaînes de production des biens et services avant d'acheter. Exiger des produits répondant aux principes de la consommation responsable.
Participation	Une voix dans le processus d'élaboration des politiques gouvernementales et internationales concernant l'économie et le commerce.	Faire connaître ses besoins et volontés aux fabricants, aux gouvernements et aux institutions internationales.
Compensation	Un juste arrangement pour compenser le défaut d'un bien ou la déficience d'un service.	Insister pour obtenir un arrangement équitable, raisonnable et agréable.
Environnement et société	Un environnement sain et des sociétés viables, maintenant et pour l'avenir.	Contribuer à construire des sociétés et un environnement sains, viables, durables, agréables : en conservant les ressources, en choisissant des produits ou des services qui ne sont pas dommageables pour l'environnement et les sociétés ; en comprenant les conséquences, sur l'environnement et les sociétés, de ses habitudes d'achat et de gestion des déchets ; en suscitant la réflexion autour du paradoxe qui existe entre la croissance de la consommation, la concentration de la richesse et la diminution des ressources naturelles.

Pour une agriculture à dimension humaine et des campagnes vivantes

Tiré du :

Site de l'Union paysanne:
<http://www.unionpaysanne.com/Frames.asp>

Au nom de la compétition sur les marchés mondiaux, du libre échange et de la productivité à tout prix, on encourage la mainmise des industries et des multinationales sur la production agricole et la disparition des fermes familiales et des petites productions alimentaires locales. Or, l'agriculture dont nous avons besoin n'est pas celle des multinationales et des fermes-usines mais celle de cultivateurs et de paysans soucieux de leur terre, de leurs animaux, de leur communauté et de leur pays. Il ne s'agit pas d'un retour au passé mais d'un retour à l'agriculture véritable qui replace au centre de ses préoccupations l'agriculteur, la communauté rurale, la santé publique et le plaisir de vivre. Il ne faut pas confondre modernisation et industrialisation. On peut être moderne sans transformer la ferme en usine agricole. On peut favoriser l'agriculture sans transformer la zone verte en parc industriel. L'agriculture industrielle favorise la ferme-usine et des techniques (engrais chimiques et lisiers, pesticides, hormones, monocultures, méga-élevages), qui conduisent à la malbouffe, aux désastres alimentaires, la contamination de l'eau potable et à la dévastation des régions rurales.

L'agriculture paysanne au contraire, privilégie la ferme à dimension humaine et des pratiques qui favorisent l'implication de la famille paysanne, la qualité des produits, l'économie locale et l'écosystème rural dans son ensemble.

Pour effectuer le virage nécessaire vers une agriculture paysanne, il faut collectivement se donner une politique agricole basée sur les objectifs suivants : la souveraineté alimentaire, la diversité alimentaire et biologique, l'occupation dynamique du territoire, la protection de l'environnement rural et la qualité de vie des agriculteurs, des ruraux et des consommateurs. Pour ce faire, les mesures les plus urgentes à prendre doivent viser à :

- *favoriser les petites fermes et la mise en marché locale pour freiner l'industrialisation des fermes et le dépeuplement des campagnes ;*
- *garantir la qualité des aliments et de l'environnement ;*
- *restaurer la citoyenneté rurale.*

L'autre façon de faire son épicerie

Tiré de :

Henn, P. (1996). L'autre façon de faire son épicerie. *L'Enjeu, La revue de l'éducation relative à l'environnement*, 16 (2), 15.

Depuis le milieu des années 1980, les projets d'agriculture soutenue par la communauté (ASC) forment des « partenariats de récolte » entre des fermiers et des consommateurs. Ces derniers achètent une part de la récolte d'un fermier à l'avance et reçoivent en échange un panier hebdomadaire de légumes et fruits frais de saison selon la production. Ces projets s'étendent sur une période déterminée, souvent de vingt semaines, ce qui englobe la production optimale de l'été.

[...]

Quoique très près du concept de groupe d'achat, l'ASC amène le consommateur vers un lien solidaire avec le fermier et vers une connaissance beaucoup plus grande de la vie agricole et rurale. En achetant une part de la récolte, le partenaire permet au fermier de planifier à l'avance et de réduire ses dettes ; il sait, en plus, que sa production est déjà vendue ! Les rencontres hebdomadaires et les différentes activités organisées, telles les journées de travail à la ferme, les fêtes de récolte et les réunions d'évaluation, fortifient les liens entre le fermier et ses partenaires.

De plus, tous les partenaires reçoivent le même contenu chaque semaine en fonction des produits disponibles à la ferme. Par exemple, si la production de carottes va beaucoup mieux que celle des poireaux, les paniers de cette saison auront plus de carottes. Ce n'est donc pas aux partenaires de choisir ou « faire sa commande » hebdomadaire, mais celui-ci reçoit toujours des produits frais de saison et connaît toujours à l'avance ce que la ferme peut offrir.

L'ASC encourage les petites productions agricoles écologiques. Dans une grande partie des cas, les terres sont certifiées biologiques, ce qui assure des aliments sains, sans intrants chimiques. Puisque les intermédiaires d'achats sont évités (grossiste, distributeur, détaillant), les partenaires ont donc accès à une nouvelle sorte de produits biologiques : ceux qui sont abordables ! En effet, les prix entrent en compétition avec ceux des produits maraîchers de culture conventionnelle (avec utilisation d'intrants chimiques) du supermarché.

Le mouvement du *slow food*

Inspiré des sites Internet suivants, consultés en ligne le 24 mai 2004 :

<http://www.gedden.com/nouvelleIndiv.asp?id=48>

<http://www.slowfood.com>

http://www.egf.ccip.fr/UPLOAD/PDF/CRM_dossier01_slow_food.pdf

Fondé à Paris en 1989, le Slow Food est un mouvement international qui compte près de 80 000 adhérents dans 48 pays. Ce mouvement s'oppose aux effets pervers de la culture *fast-food* qui standardisent les goûts et mènent à différents problèmes socio-environnementaux. Il préconise la consommation locale et fait la promotion d'une appréciation et d'une conscience publique des traditions culinaires. Le mouvement du *slow food* affiche ainsi des objectifs de protection du patrimoine culinaire mondial, d'opposition à la standardisation du goût de la société du *fast-food* et de promotion d'une agriculture préservant la diversité « bio-culturelle ».

La simplicité volontaire

Inspiré de :

Mongeau, S. (1998). *La simplicité volontaire*. Montréal : Écosociété.

Serge Mongeau explique que la simplicité volontaire fait partie d'un courant de pensée qui a émergé aux États-Unis en 1983. Ce courant rassemble des gens qui choisissent librement de simplifier leur existence afin de privilégier une plus grande qualité de vie et s'investir dans le renforcement des liens sociaux. L'auteur fait remarquer que malgré l'abondance des biens matériels, les populations ne sont pas nécessairement heureuses et leur santé ne s'améliore pas nécessairement. Plusieurs problèmes comme l'endettement, le stress, la surconsommation, la crise écologique, l'isolement et le manque de solidarité sociale, caractéristiques des sociétés modernes, incitent à revoir nos attitudes et comportements.

Loin d'inciter à la pauvreté, la simplicité volontaire suggère plutôt de vivre plus sobrement afin de mieux profiter de notre vie et de briser notre dépendance face au profit et à la surconsommation. La simplicité volontaire incite à travailler en fonction de nos besoins réels et non dans une vision effrénée d'accumulation de biens et de profits. Ainsi, en travaillant moins et en restreignant ses dépenses, il devient possible de profiter davantage du temps dont on dispose et réaliser des activités diverses individuelles ou collectives.

Il n'existe pas une façon unique de pratiquer la simplicité volontaire. L'essentiel consiste à faire des choix éclairés en vue de se libérer de la dépendance à l'égard des biens matériels qui caractérise le monde occidental. Mongeau (1998) souligne que ce n'est pas la richesse qui fait obstacle à notre libération de cette dépendance, mais plutôt l'attachement que nous avons développé face à la richesse.

ANNEXE 7

Quelques acteurs de l'éducation à la consommation

Quelques acteurs de l'éducation à la consommation

ACEF (Association coopérative d'économie familiale)

Les ACEF des différentes régions du Québec offrent différentes ressources en matière d'éducation à la consommation, notamment en ce qui a trait aux questions budgétaires et de défense des droits des consommateurs.

Agence de la consommation en matière financière du Canada

<http://www.acfc-fcac.gc.ca/>

L'Agence de la consommation en matière financière du Canada (ACFC) a été mise sur pied dans le but de protéger les consommateurs de services financiers et de les aider à accroître leurs connaissances dans ce domaine.

Conseil des consommateurs du Canada

<http://www.consumerscouncil.com>

Le Conseil des consommateurs du Canada est une organisation fédérale sans but lucratif qui vise à représenter les consommateurs et travaille en partenariat avec les gouvernements (fédéral et provinciaux), le secteur privé et les consommateurs à cet effet.

Équiterre

<http://www.equiterre.qc.ca>

Équiterre est une figure de proue au Québec en matière de commerce équitable et d'écoconsommation. Sa mission est de contribuer à bâtir un mouvement citoyen en prônant des choix individuels et collectifs à la fois écologiques et socialement équitables. À travers ses quatre programmes – agriculture écologique, commerce équitable, transport écologique et efficacité énergétique – l'organisme a développé des projets qui permettent au citoyen et au consomm'acteur de poser des gestes concrets qui auront une incidence positive sur l'environnement et la société.

Fédération d'agriculture biologique du Québec

<http://www.fabqbio.ca>

La Fédération d'agriculture biologique du Québec (FABQ) existe depuis 1989. Elle regroupe sur une base volontaire des agriculteurs et des agricultrices biologiques (certifiés ou en transition) de tous les secteurs de production.

**Office de la protection du consommateur (OPC) du Québec
(1-888-672-2556)**

<http://www.opc.gouv.qc.ca/navig/default.asp>

Créé en 1971 et devenu un organisme autonome depuis 1980, l'Office de la protection du consommateur relève de la ministre des Relations avec les citoyens et de l'Immigration du Québec. Sa mission est d'assurer la reconnaissance et le respect des droits des consommateurs.

Oxfam Québec

<http://www.oxfam.qc.ca>

Oxfam-Québec est une organisation non gouvernementale sans but lucratif œuvrant dans le domaine de la coopération internationale depuis 1973. Oxfam-Québec base l'ensemble de ses actions sur le partenariat et une approche intégrée du développement. L'organisation est impliquée dans différentes campagnes, en lien avec Oxfam International, notamment quant au commerce équitable et pour la construction d'une citoyenneté responsable.

Programme Choix environnemental (Éco-logo)

<http://www.environmentalchoice.com>

Le programme Choix environnemental (PCE), le programme d'éco-étiquetage d'Environnement Canada (Éco-logo), offre un incitatif commercial aux fabricants et fournisseurs de produits et services écologiquement préférables tout en aidant le consommateur à identifier les produits et services qui sont moins nocifs pour l'environnement.

Protégez-Vous

<http://www.protegez-vous.qc.ca>

Protégez-Vous, c'est d'abord une revue qui, depuis plus de 30 ans, est une référence dans le domaine de la consommation au Québec. Des numéros hors série, des guides pratiques et d'autres sources d'information sont également offerts. Cette revue est publiée par Les Éditions Protégez-Vous.

Régie du logement du Québec

<http://www.rdl.gouv.qc.ca>

Régie impliquée entre autres dans la réalisation de séances d'information sur la question du logement au Québec.

Réseau de protection du consommateur (RPC) du Québec

<http://www.consommateur.qc.ca/>

Ce réseau regroupe 25 associations de consommateurs au Québec, incluant l'Union des consommateurs du Québec, dont la principale mission est d'informer et de défendre les consommateurs.

Réseau québécois des groupes écologiques

<http://www.rqge.qc.ca/>

Le Réseau québécois des groupes écologistes (RQGE) est un organisme sans but lucratif actif depuis 1982 qui rallie les groupes écologistes du Québec.

Réseau québécois pour la simplicité volontaire

<http://www.simplicitevolontaire.org>

Le Réseau québécois pour la simplicité volontaire (RQSV) réunit des personnes qui veulent vivre et promouvoir la simplicité volontaire comme moyen d'améliorer leur propre vie et de contribuer à édifier une société plus juste et plus durable.

Site canadien des entreprises et des consommateurs (Strategis)

http://strategis.ic.gc.ca/sc_cons/frmndoc/homepage.html

Le site canadien des entreprises et des consommateurs (Strategis) est produit par Industrie Canada et offre plusieurs renseignements différents (informations, ressources, sites connexes, etc.) destinés aux consommateurs.

Transfair Canada

<http://www.transfair.ca>

Transfair est une organisation indépendante canadienne de certification équitable du café, du thé, du cacao et du sucre. Cette organisation adhère aux critères définis par le *Fairtrade Labeling Organizations International* (FLO).

Union des consommateurs du Québec

<http://consommateur.qc.ca/union/>

L'Union des consommateurs est issue de la fusion de la Fédération des Associations coopératives d'économie familiale (FACEF) et d'Action Réseau Consommateur, regroupements qui existaient respectivement depuis 1970 et 1978. L'Union des consommateurs est un organisme à but non lucratif qui regroupe huit ACEF, le Regroupement des consommateurs d'assurances ainsi que des membres individuels. Sa mission est de représenter et défendre les consommateurs, en prenant en compte de façon particulière les intérêts des ménages à revenu modeste. Les interventions de l'Union des consommateurs s'articulent autour des valeurs chères à ses membres : la solidarité, l'équité et la justice sociale, ainsi que l'amélioration des conditions de vie des consommateurs aux plans économique, social, politique et environnemental. Son site Web contient une multitude d'informations, incluant les coordonnées d'autres acteurs clés dans le domaine de la consommation.

Union paysanne

<http://www.unionpaysanne.com>

L'Union paysanne a pour but de regrouper en une force collective organisée et représentative tous ceux qui sont en faveur d'une agriculture et d'une alimentation paysannes pour faire contrepoids au monopole de représentation syndicale et au puissant lobby de l'industrie agro-alimentaire et des promoteurs du libre échange en faveur d'un modèle industriel d'agriculture. L'Union paysanne préconise une agriculture axée, d'une part sur l'autosuffisance alimentaire, en vue de procurer à notre population une nourriture saine et diversifiée, dans le respect de la nature, des sols, des animaux, de l'environnement et des communautés; d'autre part, sur l'occupation du territoire, de façon à assurer le maintien de campagnes vivantes avec des paysans nombreux.

