

ENGAGEMENT POLITIQUE DES JEUNES DANS LA LUTTE AUX CHANGEMENTS CLIMATIQUES :
RÔLE DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT

Par
Catherine Ayotte

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

Sous la direction de Anne-Sophie Gousse-Lessard

MAÎTRISE EN ENVIRONNEMENT
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Mars 2020

SOMMAIRE

Mots clés : crise climatique, changements climatiques, engagement environnemental, engagement politique, militantisme, écocitoyenneté, éducation relative à l'environnement.

L'inertie politique provinciale, fédérale et internationale en matière de lutte aux changements climatiques provoque des conséquences désastreuses tant pour l'humain que pour l'environnement. Malgré le consensus scientifique quant à l'urgence d'agir, la classe politique ne semble pas alarmée par la situation.

Dans une vision de lutte pour la justice sociale et l'équité intergénérationnelle, des jeunes de partout sur la planète se mobilisent pour revendiquer des actions concrètes de la part des instances gouvernementales dans ce dérèglement climatique. Il apparaît donc qu'une mobilisation citoyenne forte reste l'un des seuls espoirs pour inciter la mise en place de mesures politiques radicales et à la hauteur de l'urgence. En ce sens, il est pertinent de comprendre les motifs qui mènent à l'engagement environnemental de ces jeunes afin d'assurer les conditions favorables à l'émergence de cet engagement politique chez d'autres jeunes. Dans cette optique, cet essai aborde, d'une part, les déterminants psychosociaux de l'engagement environnemental des jeunes. D'autre part, cet ouvrage présente le rôle de l'éducation relative à l'environnement pour développer cet engagement politique. Ensuite, inspirée de ces cadres théoriques, une étude de cas exploratoire auprès de jeunes engagés au sein de l'organisme ENvironnement JEUnesse est réalisée.

À la lumière de ces recherches et de cette étude de cas exploratoire, des recommandations applicables dans le cadre formel et non formel de l'éducation sont proposées afin de favoriser le plein épanouissement de l'engagement environnemental des jeunes. Notamment, cet ouvrage propose de repenser notre maison de vie pour mieux y intégrer l'environnement naturel afin d'assurer une plus grande exposition des humains au monde naturel. Aussi, offrir les conditions à l'exercice et le développement d'une population plus réflexive est suggéré par l'intégration d'une éducation relative à l'environnement axée sur la philosophie et le politique au sein des milieux éducatifs. Également, les apprentissages politiques des jeunes doivent être valorisés dans la société en offrant la possibilité de les appliquer. L'émergence de l'éducation relative à l'environnement semble une solution exhaustive pour favoriser l'engagement environnemental des jeunes dans la chose publique. Ces conditions semblent idéales pour forger une écocitoyenneté forte et émancipatrice de la jeunesse québécoise.

Note : Dans ce présent essai, les termes utilisés pour désigner des personnes sont pris au sens générique ; ils désignent autant les femmes, les hommes et les personnes non-binaires. Une rédaction épiciène est préconisée.

REMERCIEMENTS

L'ensemble de ce travail n'aurait pu être concrétisé sans le soutien de plusieurs personnes. Je désire, en premier lieu, remercier ma directrice d'essai Anne-Sophie Gousse-Lessard pour son soutien et sa disponibilité tout au long de ce projet. Anne-Sophie, tu as su me guider avec brio dans la réalisation de l'ensemble de ce travail. Je te remercie aussi de m'avoir initié au monde fascinant de la psychologie environnementale et de l'éducation relative à l'environnement. Nos discussions et réflexions, toutes des plus enrichissantes, ont poussé cet essai à un niveau dont je n'aurais pu espérer.

Je voudrais aussi exprimer ma gratitude envers les participantes et participants de l'organisme ENvironnement JEUnesse qui m'ont généreusement offert de leur temps. Merci d'avoir partagé avec moi votre vécu et vos impressions. Votre contribution a été d'une richesse inestimable.

Merci aussi à Hugue Asselin et Félix Lebrun-Paré qui ont partagé avec moi leurs expertises et leurs réflexions. Vous avez su m'aiguiller dans des domaines qui m'étaient alors inconnus.

Je ne pourrais passer sous silence le soutien d'exception de mes proches. Plus particulièrement, mes parents, Johanne et Marc, pour leur amour inconditionnel et leur soutien psychologique. Vous êtes les piliers de ce parcours et je vous en serai indéfiniment reconnaissante. Merci à Francis pour ton attention soucieuse à mon égard. Merci aussi à Olivier, tu as su m'épauler par tes innombrables sourires et ta bienveillance.

Cet essai est le résultat d'un cheminement dont je ne pourrais pas être plus fière. Merci à celles et ceux qui en ont fait partie.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. MISE EN CONTEXTE	3
1.1 Science du climat et état de la Terre	3
1.2 Interventions internationales dans la lutte aux changements climatiques.....	6
1.3 Interventions canadiennes et québécoises dans la lutte aux changements climatiques.....	8
1.4 Revendications climatiques de la jeunesse.....	12
2. ENGAGEMENT ENVIRONNEMENTAL : DÉFINITIONS ET FONDEMENTS	15
2.1 Typologie de l'engagement environnemental.....	15
2.2 Déterminants de l'engagement environnemental	17
2.2.1 Connexion à la nature et identité environnementale	17
2.2.2 Valeurs.....	19
2.2.3 Motivation et passion.....	22
2.2.4 Perception d'efficacité individuelle et collective.....	24
3. RÔLES DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT.....	27
3.1 Fondements de l'ERE	27
3.1.1 Court historique de l'ERE.....	27
3.1.2 Principes de l'ERE.....	28
3.1.3 ERE et compétences d'apprentissage.....	32
3.2 Politique et ERE.....	34
3.2.1 Politique et facteurs politisants d'une action collective.....	34
3.2.2 Perception du politique chez les jeunes.....	36
3.2.3 Rôle politique du milieu d'apprentissage.....	38
3.3 État actuel de l'ERE au Québec.....	39
3.3.1 Cadres de l'ERE	39
3.3.2 Développement durable et ERE.....	40
3.3.3 Freins du milieu formel.....	42

3.3.4 Freins du milieu non formel.....	45
3.3.5 Autres freins	45
4. ENVIRONNEMENT JEUNESSE : UN MOTEUR D'ENGAGEMENT POLITIQUE POUR LES JEUNES	47
4.1 ENJEU et la poursuite juridique	47
4.1.1 Description de l'organisme.....	47
4.1.2 Poursuite juridique contre le Procureur général du Canada.....	49
4.2 Processus des entrevues semi-dirigées	50
4.2.1 Choix du type d'entrevue : les avantages des entrevues semi-dirigées.....	51
4.2.2 Méthodologie des entrevues.....	51
4.3 Résultats et analyse des résultats.....	52
4.3.1 Relation avec la nature	53
4.3.2 Engagement et militantisme	55
4.3.3 Motivation	59
4.3.4 Rapport à ENJEU	62
4.3.5 ERE à l'école et chez ENJEU	64
4.4 ENJEU et l'écocitoyenneté des jeunes	65
5. RECOMMANDATIONS.....	67
5.1 Repenser notre maison de vie	67
5.2 Miser sur une société plus réflexive	70
5.3 Miser sur l'engagement environnemental sain et le potentiel citoyen.....	71
5.4 Favoriser le plein déploiement de l'ERE.....	74
CONCLUSION	80
RÉFÉRENCES	82
BIBLIOGRAPHIE.....	93
ANNEXE 1– Guide pour les entrevues auprès d'ENJEU.....	94
ANNEXE 2 – Formulaire d'information et de consentement pour les entrevues	96

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figure 1.1 Émissions nationales de GES	10
Figure 2.1 Modèle théorique des dix types de valeurs motivationnelles	20
Figure 2.2 Modèle théorique valeur-croyance-norme.....	21
Figure 2.3 Modèle théorique du comportement planifié	25
Figure 3.1 La conception du milieu de vie.....	29
Figure 3.2 Les trois sphères du développement personnel et social	30
Figure 3.3 Schématisation de la charge politique de l'action écosociale.....	36
Figure 5.1 Les sphères d'intervention de l'agriculture urbaine au sein de la société.....	69
Tableau 5.1 Résumé des recommandations et propositions d'actions	78

LISTE DES ACRONYMES, DES SYMBOLES ET DES SIGLES

AQPERE	Association québécoise pour la promotion de l'éducation relative à l'environnement
AU/LAB	Le Laboratoire sur l'agriculture urbaine
AVSEQ	Animateur de Vie Spirituelle et d'Engagement Communautaire
CAQ	Coalition Avenir Québec
CCNUCC	Convention-cadre des Nations unies sur les changements climatiques
CDB	Convention sur la diversité biologique
Centr'ERE	Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté
CIRAIG	Centre international de référence sur le cycle de vie des produits, procédés et services
CLD	Convention des Nations unies sur la désertification
CO ₂	Dioxyde de carbone
COP	Conférences des Parties
CQE	Conseil québécois de l'environnement
DDT	Dichloro-diphényl-trichloréthane
ECO	Organisation des Enfants pour l'Environnement
EDD	Éducation au développement durable
ENJEU	ENvironnement JEUnesse
ERE	Éducation relative à l'environnement
EVb-CSQ	Établissements verts Bruntland de la Centrale des syndicats du Québec
GES	Gaz à effet de serre
GIEC	Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat
GNL	Gaz naturel liquéfié
Guepe	Groupe uni des éducateurs-naturalistes et professionnels en environnement
IPBES	<i>Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services</i>
LQE	Loi sur la qualité de l'environnement
MEES	Ministère de l'Éducation et Enseignement Supérieur du Québec
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
PECC	Plan d'électrification et de changements climatiques
PIEE	Programme international d'éducation relative à l'environnement
RCSE	Réseau canadien des subventionneurs en environnement
TAD	Théorie de l'autodétermination

UN	<i>United Nations</i>
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQAR	Université du Québec à Rimouski
U.S. EPA	<i>United States Environmental Protection Agency</i>
VBN	<i>Value-Belief-Norm</i>

INTRODUCTION

Les activités humaines ont des répercussions dramatiques sur la vie sur Terre. La surexploitation des ressources naturelles, la pression exercée sur les écosystèmes naturels, la pollution de l'eau, de l'air et des sols représentent quelques impacts générés par les activités humaines. Outre ces effets, les activités anthropiques provoquent des modifications importantes du climat. En effet, il semble qu'à ce jour, les activités humaines ont provoqué une hausse de 1 °C de la température par rapport au niveau préindustriel (Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat [GIEC], 2018). Les émissions de gaz à effet de serre (GES) anthropiques sont les principales responsables de ce bouleversement du climat (GIEC, 2018). Pour la communauté scientifique, il devient urgent de réduire drastiquement ces émissions de GES afin d'éviter les pires conséquences des changements climatiques pour l'humanité et la vie sur Terre (GIEC, 2018). Malheureusement, force est de constater que les actions politiques sont insuffisantes en matière provinciale, fédérale et internationale pour limiter les pires impacts des changements climatiques. En réponse à cela, au Québec comme à l'international, la jeunesse se soulève pour sortir la classe politique de son inertie, mais aussi pour amener la population entière à prendre part dans cette lutte (Fridays For Future, s. d.; Taylor, Watts et Bartlett, 2019, 27 septembre). Parmi les requêtes de ces jeunes, on note l'équité intergénérationnelle, la justice sociale et le respect de leurs droits fondamentaux, qui sont tous brimés dans cette crise climatique. Ces revendications sont aussi présentées devant la justice. Au Québec, le cas avec la poursuite juridique de l'organisme ENvironnement JEUnesse (ENJEU) contre le Procureur général du Canada est particulièrement intéressant (ENJEU, 2018, 26 novembre; ENJEU s. d.c).

La mouvance de cette tranche de la population semble essentielle d'une part puisque les ententes climatiques à ce jour semblent inefficaces pour limiter les conséquences des changements climatiques et d'autre part puisque cette génération subira de plein fouet les conséquences directes de cette inertie politique. Afin de mobiliser plus de jeunes et augmenter le poids de la mobilisation citoyenne climatique, il devient alors pertinent de comprendre ce qui pousse ces jeunes à être engagés. Pourquoi certains jeunes décident-ils de revendiquer, de se mobiliser dans un agir politique fort porteur? Quels sont les déterminants menant à cette émancipation écocitoyenne? L'éducation relative à l'environnement (ERE) est-elle la clé pour inciter cet engagement politique?

L'objectif principal de cet essai est d'évaluer les motifs qui sous-tendent la mobilisation des jeunes (35 ans et moins) face à la lutte aux changements climatiques et de cerner le rôle de l'ERE dans cet engagement politique. Pour ce faire, quatre sous-objectifs ont été établis. Tout d'abord, une analyse des déterminants

psychosociaux qui mènent à l'engagement environnemental des jeunes au niveau politique, c'est-à-dire en ce qui a trait à la « chose publique », est proposée. Pour ce faire, une revue de la littérature a été effectuée pour recenser différentes théories sur le sujet. Subséquemment, une analyse théorique du rôle de l'ERE dans l'engagement politique des jeunes en environnement est réalisée. Une revue de la littérature ainsi que deux entrevues avec des experts du domaine de l'ERE ont posé les assises théoriques de cette dimension de l'éducation. Ensuite, afin de vérifier les éléments théoriques soulevés et le rôle de l'ERE dans cet engagement politique, une étude de cas exploratoire est réalisée chez l'organisme ENJEU auprès des jeunes qui sont impliqués dans l'organisme et qui sont particulièrement engagés dans la lutte aux changements climatiques. Finalement, les éléments essentiels aux organismes comme ENJEU pour le plein épanouissement de l'écocitoyenneté des jeunes en environnement sont évalués par l'analyse des données recueillies. De cela découle la proposition de quelques recommandations applicables aux cadres formels et non formels de l'éducation qui visent à favoriser l'émergence de l'engagement environnemental chez les jeunes.

Afin d'assurer la qualité, la validité et la diversité des sources, chaque source a brièvement été évaluée selon des critères spécifiques. Tout d'abord, si possible, la fréquence à laquelle cette source a été citée est vérifiée. Cela offre un bon aperçu de la justesse et de la fiabilité du contenu. Ensuite, la crédibilité de la source est vérifiée. Pour ce faire, les articles issus d'un processus d'évaluation par les pairs sont priorisés. Également, les informations fournies par une source sont contrevérifiées par une autre source qui traite du même sujet. Prioritairement, les sources les plus à jour sont utilisées. Pour assurer la diversité des sources, des références provenant de revues scientifiques, de travaux universitaires, d'articles de journaux, de publications gouvernementales et d'ouvrages théoriques ont été utilisées.

Cet essai est divisé en cinq chapitres qui permettent de répondre aux objectifs spécifiques et ultimement l'objectif principal. Le premier chapitre présente le contexte dans lequel s'insère le sujet de cet essai soit l'engagement environnemental des jeunes dans la lutte aux changements climatiques. Ensuite, le second chapitre aborde les déterminants psychosociaux de cet engagement environnemental. Le troisième chapitre est destiné à l'ERE dans le contexte québécois et sa portée dans l'engagement politique des jeunes. Le quatrième chapitre traite spécifiquement du rôle de l'organisme ENJEU en ERE et présente les résultats des entrevues réalisées auprès des jeunes impliqués dans cet organisme. Finalement, le cinquième chapitre propose des recommandations qui intègrent tous les éléments repérés dans cet essai qui permettent de favoriser l'émergence de l'engagement environnemental chez les jeunes.

1. MISE EN CONTEXTE

Ce premier chapitre offre un préambule concernant le contexte climatique et planétaire dans lequel s'insère cet essai. Tout d'abord, il y est abordé les différents impacts des activités humaines sur la vie sur Terre tels que l'altération du climat et la perte de biodiversité. Ces éléments sont appuyés par des publications scientifiques dans l'étude du climat et des sciences de l'atmosphère. Également, un recensement d'ouvrages qui ont marqué l'éveil d'une conscience environnementale et une compréhension plus grande des impacts des activités anthropiques bonifie cette section. Il s'en suit une appréciation des ententes internationales, canadiennes et québécoises dans la lutte aux changements climatiques. Les revendications des jeunes pour le climat face aux actions insuffisantes des instances gouvernementales sont aussi abordées.

1.1 Science du climat et état de la Terre

La compréhension de la capacité des humains à modifier le climat vient essentiellement des recherches émergeant de l'étude du climat et des sciences de l'atmosphère. Ces recherches ont largement prédit l'avènement de la crise climatique à laquelle nous faisons face aujourd'hui. Un bref retour historique sur quelques découvertes des sciences du climat et de l'atmosphère permet de mieux saisir le contexte dans lequel les changements climatiques ont été découverts.

Dès le 19^e siècle, les recherches scientifiques ont permis de comprendre sommairement l'incidence de l'atmosphère et de l'effet de serre dans le maintien des températures adéquates pour la vie sur Terre. En 1824, Joseph Fourier, mathématicien et physicien français, a démystifié le rôle crucial que joue l'atmosphère pour assurer la vie sur Terre (Jones et Henderson-Sellers, 1990; Ramanathan, 1988). En complément, le chercheur John Tyndall a démontré l'influence de certains gaz pour créer cet effet de serre en absorbant la radiation infrarouge du soleil (Uppenbrick, 1996; Jones et Henderson-Sellers, 1990). Dès lors, la fonction du dioxyde de carbone (CO₂) au sein de l'effet de serre fut mentionnée. Il s'en est suivi des recherches pour mieux saisir cet équilibre entre la présence de ces gaz, particulièrement le CO₂, ainsi que le climat. En 1886, le chimiste suédois Svante Arrhenius publie les premières évaluations qui ont proposé qu'une modification de la concentration de CO₂ atmosphérique modifie le climat (Anderson, Hawkins et Jones, 2016). Il a prédit que l'augmentation de la production de CO₂ atmosphérique dû à la combustion d'énergie fossile, en forte hausse lors de cette période d'industrialisation, a le potentiel d'augmenter la température future sur Terre (Anderson, Hawkins et Jones, 2016). Ce n'est qu'à la fin des années 30 que les recherches se sont poursuivies sur le sujet. Les découvertes du chercheur Callendar sont

particulièrement importantes en ce sens. En effet, le chercheur a démontré la relation entre l'augmentation de la température entre 1880 et 1935 avec l'augmentation de la concentration de CO₂ (Anderson, Hawkins et Jones, 2016). Ceci était aussi corrélé à la croissance de la combustion d'énergies fossiles. Toutefois, Callendar n'a fait aucune référence à des conséquences négatives que pouvait générer cette augmentation de la température (Anderson, Hawkins et Jones, 2016). Dans les années 60, 70 et 80, de multiples études ont confirmé ces résultats et se sont penchées sur les risques des changements climatiques (Broecker, 1975; Matthews et al., 1971; National Research Council, 1979; President's Science Advisory Committee, 1965; United States Environmental Protection Agency [U.S. EPA], 1983; World Meteorological Organization, 1976). En effet, le lien de causalité entre les émissions de CO₂ provenant de l'utilisation des énergies fossiles et les perturbations du climat est largement connu (Heede, 2014). Notamment, il devient plus clair que ces perturbations du climat ont des conséquences négatives (GIEC, 2018). Les activités anthropiques modifient donc le climat. Toutefois, cela n'est qu'une des altérations anthropiques sur Terre.

Outre les variations du climat, les activités humaines engendrent également des conséquences négatives sur l'équilibre des écosystèmes et du monde naturel. Par exemple, le mode de production alimentaire industriel axé sur l'utilisation des pesticides est largement problématique. En 1962, la publication de l'ouvrage « Silent Spring » de Rachel Carson met en lumière ces problématiques environnementales. Cet ouvrage relate les répercussions catastrophiques de l'utilisation des pesticides chimiques sur les écosystèmes et sur les humains (Carson, 1962). Cela a d'ailleurs généré l'émergence d'une conscience environnementale mondiale sur la façon dont nous exploitons notre environnement (Carson, 1962). L'auteure prône l'éducation et l'utilisation de produits écologiques pour assurer le maintien des cultures et souligne l'impact des pesticides, dont le dichloro-diphényl-trichloréthane (DDT), sur la vie (Carson, 1962). Ces messages de protection et de conservation de l'environnement naturel coïncident avec la naissance de plusieurs mouvements écologiques. Cette prise de position en faveur de l'écologie a notamment influencé plusieurs politiques gouvernementales en faveur de la protection de l'environnement et de la réduction de l'utilisation des pesticides particulièrement aux États-Unis (Stoll, 2012; Carson, 1962). Cette prise de conscience environnementale est aussi renforcée par l'avènement de l'ouvrage « Halte à la croissance » qui souligne une fois de plus la non-viabilité de ces modes de production et d'exploitation.

En effet, l'ouvrage « Halte à la croissance » publié en 1972 témoigne de l'incohérence du désir de nos sociétés modernes d'obtenir une croissance infinie dans un monde aux ressources finies (Meadows,

Meadows, Randers et Behrens., 1972). Ce désir génère inévitablement des problématiques environnementales et sociales. Notamment, il est estimé que la croissance démographique continue, l'augmentation de la pollution, l'accroissement de la production alimentaire et de l'utilisation des ressources disponibles vont induire l'atteinte des limites de la planète et provoquer des répercussions catastrophiques au niveau environnemental et social (Meadows et al., 1972). Parmi ces conséquences, on note la réduction de l'accessibilité alimentaire et une augmentation du taux de mortalité. Cet effondrement économique et écologique est prédit approximativement pour 2030 (Meadows et al., 1972). Il semble que pour l'instant les projections de ce rapport du Club de Rome soient toujours justes. En effet, une contre étude réalisée en 2014 par Turner du « Melbourne Sustainable Society Institute » démontre que les prévisions du rapport de 1972 reflètent vraisemblablement ce qui s'est produit jusqu'à présent principalement en terme démographique, au niveau de la pollution et en ce qui concerne la précarité des ressources (Turner, 2014). Ce qui n'empêche donc pas la possibilité d'atteindre un effondrement économique et écologique de façon imminente (Turner, 2014). Les modes de production non viable ont aussi des impacts considérables sur la biodiversité. Comme le souligne le plus récent rapport de la Plateforme intergouvernementale sur la biodiversité et les services écosystémiques, IPBES de son acronyme anglais, les activités anthropiques provoquent plusieurs pressions sur les écosystèmes naturels par la surexploitation des ressources naturelles, la pollution de l'air, de l'eau et des sols, la présence grandissantes des espèces exotiques envahissantes ainsi que par les répercussions causées par les changements climatiques (IPBES, 2019). Ces pressions sont telles que la biodiversité chute globalement à une vitesse fulgurante réduisant notamment la capacité des écosystèmes naturels à supporter la vie humaine sur Terre par ses multiples services écologiques (IPBES, 2019). Tous ces impacts anthropiques sont ainsi exacerbés par les perturbations provoquées par les changements climatiques.

Le rapport du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC) de 2018 relate aussi l'état dégénératif de la Terre et recense notamment les conséquences négatives des changements climatiques. En effet, il est estimé que les activités humaines ont à ce jour provoqué une hausse de 1 °C de la température par rapport au niveau préindustriel (GIEC, 2018). Il semble qu'un réchauffement de 1,5 °C est prévisible entre 2030 et 2052 si la température poursuit son ascension au rythme actuel (GIEC, 2018). Selon d'autres spécialistes, tels que l'économiste Nicolas Stern, si nous continuons au rythme actuel, nous avons 50 % des chances que le réchauffement climatique dépasse de 5 °C le niveau préindustriel d'ici la fin du siècle (Stern, 2009). Outre ces prévisions catastrophiques, les impacts du réchauffement actuel ont des répercussions négatives sur les écosystèmes terrestres et marins (GIEC, 2018). En effet, les hausses de températures vécues ont déjà entraîné une profonde métamorphose de la

fréquence des événements extrêmes tels que les inondations, les sécheresses, l'augmentation du niveau de la mer et la perte de biodiversité. Les risques climatiques pour les systèmes naturels et humains sont plus grands pour une augmentation de la température de 1,5 °C et d'autant plus aggravants à une augmentation de la température de 2 °C (GIEC, 2018). C'est pourquoi les scientifiques insistent dans le rapport sur la nécessité de limiter la hausse de la température globale à 1,5 °C et proposent des recommandations en ce sens (GIEC, 2018). Il est possible de s'imaginer les conséquences effroyables d'un réchauffement climatique de 5 °C comme prédit par Stern si nous n'intervenons pas de façon radicale (Stern, 2009). Les conséquences les plus drastiques des changements climatiques affectent inévitablement les communautés dites plus pauvres et plus vulnérables de ce monde et creusent les inégalités sociales (Cuomo, 2011; Stern, 2009; Swim et al., 2009). Par exemple, il semble que les changements climatiques renforcent les inégalités liées au genre puisque les femmes et les filles subissent davantage les impacts négatifs des changements climatiques considérant leur responsabilité familiale (Stern, 2009). Également, les populations plus pauvres auront de la difficulté à s'adapter aux conséquences des changements climatiques. Les pays du nord global auront donc l'avantage sur les pays du sud global pour s'adapter plus rapidement et adéquatement aux changements climatiques (Cuomo, 2011).

Il devient primordial d'un point de vue éthique et moral pour les instances gouvernementales d'agir de concert pour intervenir dans cette crise et limiter les injustices sociales qui émergent.

1.2 Interventions internationales dans la lutte aux changements climatiques

À l'international, des sommets et congrès sont fréquemment organisés comme plateforme de discussions et d'interventions dans la lutte aux changements climatiques. Parmi ces congrès, plusieurs sont chapeautés par l'Organisation des Nations Unies (ONU). Plusieurs décisions prises lors de ces congrès ont permis l'adoption de mesures visant une meilleure protection de l'environnement. Le sommet de la Terre à Rio de Janeiro en 1992 a été particulièrement pertinent (United Nations [UN], s. d.). Il a permis l'adoption de nombreux programmes et conventions dont l'Agenda 21, la Convention sur la diversité biologique (CDB), la Convention des Nations unies sur la désertification (CLD) et la Convention-cadre des Nations unies sur les changements climatiques (CCNUCC). La signature de ces conventions s'est suivie par la confection de programmes internationaux en ce qui a trait à la conservation de la biodiversité, la lutte contre la désertification et en matière de lutte aux changements climatiques (United Nations [UN], s. d.).

Depuis la signature du CCNUCC, qui a été proposée dans le but de réduire les émissions de GES, les Conférences des Parties (COP) ont lieu presque chaque année (Johnson, 1992; United Nations Climate

Change, 2019a). Lors de la COP3 en 1997 à Kyoto, le protocole de Kyoto est adopté. Par ce traité, les parties signataires ont convenu de réduire leurs émissions de GES pour l'atteinte de différentes cibles (United Nations Climate Change, 2019 b). Ces cibles ont été fixées afin que chacune des parties réduise de 5 % ses émissions de GES par rapport au niveau de 1990 pour la période d'engagement de 2008 à 2012 (Nations Unies, 1998). Malgré cette entente, les cibles n'ont pas été atteintes puisque les émissions de CO₂ mondiales sont largement supérieures aux seuils de 1990 (Boden, Marland et Andres, 2009; Ritchie et Roser, 2019).

Au terme de la 21^e Conférence des Parties en 2015, un nouvel accord international sur le climat fut rédigé (Nations Unies, 2015). L'Accord de Paris a pour principal objectif d'assurer une réponse mondiale cohérente dans la lutte aux changements climatiques. Il a été entendu que les pays signataires s'engagent à réduire leurs émissions de GES dans l'optique de limiter le réchauffement de la planète bien en dessous d'un seuil de 2 °C par rapport au niveau préindustriel et préférablement limiter le réchauffement à 1,5 °C par rapport au niveau préindustriel (Nations Unies, 2015). Le manque d'objectifs de réduction chiffrés selon les pays et l'imprécision quant à l'aspect temporel des cibles de cet accord sont fortement critiqués (Gignac, 2015, 17 décembre).

Afin de répondre à la demande de la COP21, le Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC) a composé un rapport spécial en 2018 sur les conséquences d'un réchauffement supérieur au seuil de 1,5 °C par rapport au niveau préindustriel. Également, ce rapport a souligné l'évolution des émissions mondiales de GES (GIEC, 2018). Ce rapport a permis de comprendre la nécessité d'atteindre les objectifs de l'Accord de Paris. Comme il est stipulé dans celui-ci, une augmentation globale de la température de 1,5 °C ou 2 °C implique une augmentation dans l'intensité et la fréquence des événements extrêmes impliquant alors des impacts non négligeables dans plusieurs régions du globe. Par exemple, à une hausse de température de 1,5 °C, une augmentation de 100 % de la fréquence des phénomènes d'inondation est attendue alors qu'une hausse de 170 % est envisagée pour une température à la hausse de 2 °C (GIEC, 2018). La précarité de l'approvisionnement en eau est grandement aggravée à un réchauffement planétaire de 2 °C. Puisque les conséquences des changements climatiques sont vécues de façon différente selon la localisation d'un individu et selon son statut social, il devient alors évident que la lutte aux changements climatiques touche aussi à des enjeux d'équité et de justice sociale (GIEC, 2018). Le GIEC mentionne également que ce sont les municipalités et les populations locales qui doivent s'adapter aux nouvelles conditions que génèrent les changements climatiques. Inévitablement, les pays du nord global sont davantage en moyen de prendre les actions nécessaires pour mieux gérer les impacts des

changements climatiques que les pays du sud global (GIEC, 2018). La solidarité internationale est donc cruciale dans la lutte aux changements climatiques.

En 2018, la 24^e Conférence des Parties à Katowice s'est conclue par l'adoption d'un cahier de règlements qui vise à appuyer davantage les objectifs et efforts convenus dans l'Accord de Paris (Lapointe, 2018, 17 décembre). Toutefois, plusieurs croient que la mainmise des opposants à la lutte aux changements climatiques a teinté ce cahier où la réglementation qui est très peu contraignante avantage ces opposants. En effet, les pays qui n'atteignent pas leurs cibles ne vont subir aucune sanction (Lapointe, 2018, 17 décembre). Il semble donc que ce nouveau cahier ne permet pas de s'approcher de la cible de 1,5 °C, et ce même si la communauté scientifique dont le GIEC assure qu'il est primordial de respecter cette cible. D'après plusieurs, tel que le souligne Garric (2018, 11 décembre), le rapport spécial de 2018 du GIEC est insuffisant pour rallier les 197 pays signataires vers une mise en action concrète de l'Accord de Paris et l'atteinte des cibles dictées.

En 2019, la COP25 qui a eu lieu à Madrid a aussi présenté des résultats peu concluants. Cette rencontre est qualifiée comme un échec par plusieurs qui avaient espoir que l'urgence d'agir retentirait dans les décisions (Fillon, 2019, 16 décembre; Pirro, 2019, 16 décembre). Ceci a provoqué un certain désenchantement pour plusieurs participantes et participants, dont des jeunes impliqués dans l'organisme ENJEU. Ces résultats semblent souligner l'importance de la société civile pour mener cette lutte et cette transition écologique éminente à terme (Pirro, 2019, 16 décembre).

Malgré les nombreuses rencontres internationales, les cibles non atteintes prescrites dans ces engagements démontrent que les ententes internationales semblent peu efficaces pour répondre à l'urgence climatique actuelle. Les mesures prises à l'échelle d'un pays ou d'une province pourraient être plus prometteuses.

1.3 Interventions canadiennes et québécoises dans la lutte aux changements climatiques

Suite à l'Accord de Paris, le Canada s'est engagé à réduire de 30 % ses émissions de GES par rapport aux niveaux de 2005 d'ici 2030 (Environnement et Changement climatique Canada, 2018). Le Cadre pancanadien sur la croissance propre et les changements climatiques a été proposé comme plan d'intervention pour permettre au pays de diversifier et accroître son économie tout en réduisant les émissions de GES et en renforçant l'adaptation aux changements climatiques (Gouvernement du Canada, 2016). Miser sur l'utilisation et la production d'énergie propre sont des points centraux du cadre. La taxe

sur le carbone est aussi un élément intéressant du Cadre (Gouvernement du Canada, 2016). Cette taxe assure l'application d'une tarification sur les émissions de GES. Elle permet aussi d'instaurer un système de plafonnement et d'échange afin de limiter la pollution atmosphérique. Avec le temps, il est souhaité que la tarification augmente tout en diminuant le plafond d'émissions (Gouvernement du Canada, 2016). Dans l'ensemble, l'objectif est de réduire les émissions de GES en imposant un prix et une limite à la pollution atmosphérique. Les provinces canadiennes ont la liberté de produire leurs propres politiques d'émissions et de disposer du mécanisme de tarification du carbone le plus adéquat considérant leur réalité provinciale (Gouvernement du Canada, 2016).

Selon le *Climate Action Tracker* (2019), il semble, toutefois, que les politiques mises en place par l'application de ce cadre sont nettement insuffisantes pour atteindre les cibles convenues dans l'Accord de Paris. En effet, en estimant la portée de ces politiques sur les émissions de GES, le *Climate Action Tracker* (2019) a déterminé que les émissions de GES du Canada excéderont de 15 % à 19 % celles de 1990, et ce, dès 2020. En plus, selon une étude du *Climate Transparency* (2018), pour être compatible avec l'Accord de Paris, il est primordial que le Canada poursuive une transition énergétique de faible production de GES. Pour cela, le financement des énergies vertes et la réduction des subventions aux énergies fossiles doivent être priorités. Les achats en 2018 de l'oléoduc *Trans Mountain* et de tous les actifs de base de Kinder Morgan sont donc à l'opposé de la logique attendue pour le respect de l'Accord de Paris (Bellavance et Chouinard, 2018, 29 mai). La figure qui suit illustre bien les nombreux échecs en ce qui concerne l'atteinte des cibles d'émissions du Canada pour la période de 1990 à 2015. Des projections sur l'achèvement des cibles futures y sont aussi représentées. Cette figure a été initialement produite par le vérificateur général du Canada en 2017 et se retrouve dans la demande d'action collective d'ENJEU contre le Procureur général du Canada :

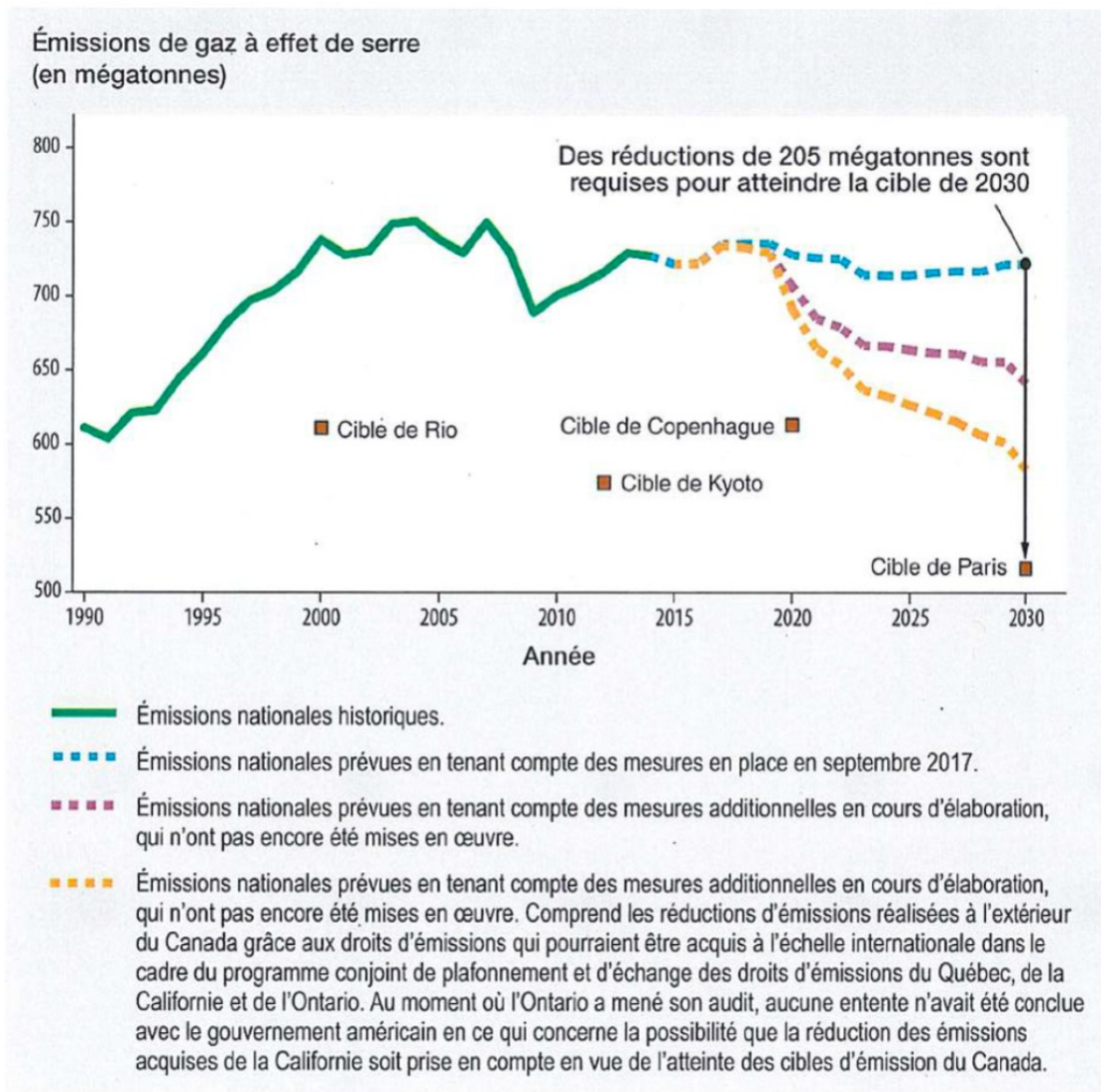


Figure 1.1 Émissions nationales de GES (tiré de : *ENvironnement JEUnesse a)*

Il semble donc que le Canada ne se positionne pas dans la bonne direction pour agir adéquatement dans cette urgence climatique. Les actions du gouvernement fédéral paraissent contradictoires avec les ententes internationales et créent un mécontentement particulièrement chez la population canadienne de l'Est (Tremblay, 2018, 30 mai).

Au Québec, la tendance à l'inaction climatique semble malheureusement être la même. Lors des dernières élections provinciales du 1^{er} octobre 2018, la Coalition Avenir Québec (CAQ) a été élue majoritaire. Le parti n'avait présenté aucune plateforme concrète en matière d'environnement. Le premier budget a

également suscité plusieurs critiques particulièrement en ce qui a trait à ses répercussions environnementales (La Planète s'invite à l'Université de Sherbrooke, 2019). En effet, le dernier budget 2019-2020 révèle que 90 % du budget « environnemental » est alloué à l'électrification des véhicules (Finances Québec, 2019; La Planète s'invite à l'Université de Sherbrooke, 2019). Bien que l'électrification des transports soit intéressante, cet élément ne règle en rien le nombre toujours grandissant de véhicules sur les routes contribuant à plusieurs problématiques environnementales, sociales et économiques. À l'opposé, une baisse de 54 millions de dollars est prévue dans les transports en commun (La Planète s'invite à l'Université de Sherbrooke, 2019). Pourtant, les transports en commun sont essentiels dans la réduction des émissions de GES. Il ne faut pas oublier que le cycle de vie complet d'une auto électrique possède une grande empreinte environnementale. Selon l'étude du Centre international de référence sur le cycle de vie des produits, procédés et services (CIRAIG), dans un contexte québécois actuel, une auto électrique doit être utilisée en moyenne sur une distance de 150 000 km pour représenter un choix environnemental plus judicieux que celui de l'auto conventionnelle (CIRAIG, 2016). Il semble donc plus pertinent d'attaquer le problème sous une autre approche soit la réduction du nombre d'autos solos sur les routes. Comme le souligne Catherine Morency, professeure à Polytechnique Montréal et titulaire de la Chaire Mobilité, il faut miser sur le transport en commun :

« Le Québec doit développer des alternatives à l'auto solo, en améliorant les conditions de déplacements en modes actifs, en donnant la priorité au transport en commun » (Gerbet et Cloutier, 2018, 22 novembre).

Le chantier du projet du troisième lien, un lien routier entre Québec et Lévis, est une autre priorité en matière de transport pour la CAQ (Finances Québec, 2019; La Planète s'invite à l'Université de Sherbrooke, 2019). Toutefois, il existe un consensus de spécialistes en aménagement du territoire à savoir que ce projet ne réglera en rien les problèmes de congestion routière (Grandmont et Dandois-Fafard, 2018). Au contraire, un tel ajout routier engendrerait une demande induite amenant davantage d'autos sur les routes, ce qui aggraverait ainsi la situation. Cela sans compter les impacts environnementaux importants d'un tel projet (Grandmont et Dandois-Fafard, 2018).

De plus, 410 millions de dollars sont alloués à la transition dite énergétique des entreprises. Cette transition offre la possibilité aux entreprises de passer de l'utilisation des énergies fossiles à l'utilisation du gaz naturel (Finances Québec, 2019). Or, de nombreux scientifiques critiquent l'utilisation accrue du gaz naturel comme faisant partie d'une transition écologique valable (Greener et Sauvé, 2019, 3 juin). Ces constats ont notamment été soulevés par les scientifiques lors de l'annonce du projet GNL Québec. Ce

mégaprojet implique la réalisation d'un pipeline de 782 km, une usine de gaz naturel liquéfié (GNL) ainsi qu'un terminal maritime pour permettre à des super-méthaniers de charger le GNL (Greener et Sauvé, 2019, 3 juin). Ce gaz serait ensuite exporté vers d'autres marchés par son transport via le fjord du Saguenay et le fleuve Saint-Laurent. Selon les promotrices et promoteurs, ce projet contribue à la lutte aux changements climatiques puisqu'il pourrait offrir à l'international une ressource de remplacement au charbon et au mazout à nombreux pays. Pourtant ces possibilités n'ont jamais été prouvées. Au contraire, il semble que ce projet implique de grandes émissions de GES (Greener et Sauvé, 2019, 3 juin). Précisément, le cycle de vie de ce gaz, allant de son extraction à sa sortie de l'usine de liquéfaction, peut générer plus de 7,8 millions de tonnes de GES par an (Greener et Sauvé, 2019, 3 juin). Ceci annulerait donc tous les efforts de réduction d'émission de GES réalisés au Québec depuis 1990. Pour ces raisons, l'exploitation du gaz naturel ne semble pas une ressource énergétique convenable pour atteindre les cibles de réductions d'émissions de GES du Québec, soit une baisse de 45 % par rapport à 2010 (Greener et Sauvé, 2019, 3 juin). Cela sans compter les impacts sur la biodiversité des milieux naturels où se trouve le tracé du projet de GNL Québec (Greener et Sauvé, 2019, 3 juin).

Pour plusieurs, le manque de vision et le manque d'actions concrètes en matière d'environnement donnent peu d'espoir sur la capacité des instances gouvernementales, tant fédérales que provinciales, d'agir dans ce dérèglement climatique et assurer le bien-être des générations futures.

1.4 Revendications climatiques de la jeunesse

Les actions insuffisantes des instances dans la lutte aux changements climatiques sèment la gronde auprès des individus engagés dans la cause environnementale. L'iniquité intergénérationnelle est un élément important des revendications dans cette lutte environnementale particulièrement pour la jeunesse militante. Cette revendication d'équité en matière d'environnement ne date pas d'hier. Le discours de Severn Cullis-Suzuki lors du sommet de Rio en 1992 est un bel exemple de ce combat intergénérationnel (We Canada, 2012, 16 août).

Représentante de l'Organisation des Enfants pour l'Environnement (ECO), un groupe formé de jeunes de 12 et 13 ans qui avait à cœur les enjeux environnementaux, Severn Cullis-Suzuki avait pris parole pour défendre les générations futures. Son discours, d'un ton alarmiste, témoignait des enjeux environnementaux et sociaux de l'époque. Elle mentionnait entre autres la perte de biodiversité et la problématique du trou dans la couche d'ozone. Elle notait aussi la disparité existante entre les riches et pauvres particulièrement à Rio (We Canada, 2012, 16 août). Également, elle remettait en question les

actions qui étaient posées par les entreprises. Pour elle, les actions des entreprises sont réalisées sans souci des conséquences environnementales et sous prétextation que toutes les solutions existent pour tous les problèmes alors que ce n'est pas le cas. Son ambition était de changer le monde et inciter un travail collectif pour un monde plus juste et équitable (We Canada, 2012, 16 août).

Un comparatif intéressant et plus actuel avec ce discours est celui de Greta Thunberg en 2018 lors de la COP24 (Democracy Now!, 2018, 13 décembre). Greta Thunberg est une jeune militante suédoise. Elle est particulièrement reconnue pour l'initiation du mouvement de grève pour le climat chaque vendredi depuis le mois d'août 2018. Elle invita tous les jeunes étudiantes et étudiants à manifester avec elle à l'international et à ne pas assister à leur cours du vendredi. Elle a notamment assisté à la COP24 ainsi qu'à la COP25. Son discours à la COP24 a été particulièrement poignant et porteur de sens pour la jeunesse militante. Dans ce discours, la jeune Suédoise fait référence à la disparité extrême qui existe entre les pays riches et les pays pauvres (Democracy Now!, 2018, 13 décembre). Elle fait aussi mention de l'enrichissement d'une poignée d'individus contre le sacrifice immensurable de notre planète. Selon elle, la priorité des gouvernements doit être de traiter ce problème tel qu'il est et d'agir à la hauteur de cette crise. Elle prône une justice climatique. Elle juge que le fardeau de cette économie non viable est laissé aux générations futures. Elle utilise aussi l'image de ses propres petits-enfants qui, en 2078, lorsqu'elle aura 75 ans, lui demanderont pourquoi rien n'a été fait dans cette lutte. Selon elle, si le système actuel est inopérable et dépourvu de solutions, il doit être changé. Faisant référence à l'apparition médiatique des manifestations pour le climat, elle mentionne que nous pouvons toutes et tous faire une différence et que le pouvoir appartient avant tout au peuple (Democracy Now!, 2018, 13 décembre). Cet appel à la mobilisation citoyenne a eu une portée internationale où de multiples mouvements de manifestations ont pris essor.

Des ressemblances existent entre les discours des deux militantes. Précisément, une portion de chacun de ces discours s'adresse directement aux générations aînées. Cullis-Suzuki et Thunberg interpellent ces générations d'un point de vue affectif et moral pour les inciter à passer à l'action. Comme dicté par la jeune Suédoise lors de son discours, en ciblant les générations aînées : « Vous dites que vous aimez vos enfants par-dessus tout et pourtant vous volez leur futur sous leurs yeux » (Democracy Now!, 2018, 13 décembre). L'équité intergénérationnelle est au cœur des préoccupations de cette lutte et cela est aussi vrai au Québec.

Au Québec comme à l'international, la jeunesse engagée dans cette lutte exprime ses frustrations et milite pour le respect des droits fondamentaux de sa génération qui sont brimés par cette crise environnementale. Ces jeunes ne se sentent pas représentés adéquatement par les instances gouvernementales. Le 15 mars 2019 a eu lieu une grève mondiale pour le climat dans le but d'exiger des actions concrètes dans la lutte aux changements climatiques. Ce mouvement, initié par Greta Thunberg, a rassemblé presque 1,7 million de militantes et militants à travers le monde selon le groupe *Fridays For Future* (Fridays For Future, s. d.). Au Québec, cette mobilisation a été principalement initiée par des groupes de jeunes militantes et militants. Au niveau universitaire, le collectif La Planète s'invite à l'Université a assuré la mobilisation des étudiantes et étudiants. Au collégial, c'est le collectif Devoir Environnemental Collectif (DEC) qui s'est organisé. Au secondaire, plusieurs centaines d'étudiantes et étudiants ont fait grève tous les vendredis pendant 14 semaines à Montréal et ont surtout été mobilisés par les efforts du collectif Pour le Futur Montréal. Cela s'inscrit aussi dans une mobilisation plus large qui a rejoint d'autres groupes militants dont La Planète s'invite au Parlement, La Planète s'invite à l'école, Le Pacte pour la transition, *Earth Strike Canada* et *Extinction Rebellion*. Plus récemment, la manifestation du 27 septembre 2019 a réuni approximativement 6 millions de manifestantes et manifestants mondialement (Taylor, Watts et Bartlett, 2019, 27 septembre). À Montréal, près de 500 000 personnes ont participé à cette manifestation, un nombre record (Radio-Canada, 2019, 27 septembre).

L'inaction des instances politiques pousse également des jeunes engagés à revendiquer l'urgence d'agir devant la justice. Au Québec, la demande d'action collective d'ENJEU au nom de tous les jeunes de 35 ans et moins du Québec contre le gouvernement du Canada témoigne de la lutte importante contre les injustices de cette crise climatique (ENJEU, s. d.b; ENJEU, s. d.c). Cette action collective demande la protection des droits des jeunes stipulés dans la Charte canadienne des droits et libertés ainsi que la Charte des droits et libertés québécoise. Parmi les droits revendiqués, on note le droit de vivre dans un environnement sain et à la protection de la biodiversité (ENJEU, s. d.b; ENJEU, s. d.c). Aux États-Unis, l'Affaire Juliana est un autre exemple de la revendication des droits fondamentaux des jeunes devant la justice. Ceux-ci exigent la protection de leurs droits qui sont brimés par la crise climatique et par l'inaction politique (ENJEU, s. d.a; ENJEU, s. d.b).

2. ENGAGEMENT ENVIRONNEMENTAL : DÉFINITIONS ET FONDEMENTS

La revendication des droits de ces jeunes de 35 ans et moins à travers l'action collective d'ENJEU et l'éveil de ceux-ci dans cette urgence d'agir témoignent non seulement d'une conscience profonde des enjeux environnementaux, mais également de l'engagement concret de ces jeunes envers la cause environnementale. Dans une certaine mesure, l'implication environnementale devient un élément dominant de l'identité de ces jeunes. Il est alors intéressant de comprendre quels sont les déterminants menant à cette implication écocitoyenne. Ce chapitre renseigne sur certaines théories et connaissances actuelles concernant les motifs et déterminants de l'engagement environnemental. Ces théories permettent de mieux comprendre les éléments qui caractérisent l'engagement des jeunes dans la sphère politique de la lutte aux changements climatiques. Ces éléments répondent au premier segment de l'objectif principal de cet essai qu'est de cibler les déterminants psychosociaux de l'engagement environnemental des jeunes.

2.1 Typologie de l'engagement environnemental

Afin de mieux comprendre les théories et déterminants concernant l'engagement politique des jeunes dans la lutte aux changements climatiques, quelques concepts doivent être distingués. L'engagement se fait par la réalisation de comportements pro-environnementaux. Ceux-ci peuvent être définis selon leurs impacts ou selon les intentions sous-jacentes. Ainsi, un comportement pro-environnemental peut être un comportement qui amène des changements positifs et concrets à l'environnement ou un comportement réalisé avec l'intention qu'il soit bénéfique pour l'environnement. Dans les deux cas, l'engagement peut être réalisé dans la sphère privée ou publique.

Selon Stern (2000), les comportements dans la sphère privée font référence à « l'environnementalisme privé ». Ceci est associé à des comportements individuels teintés d'une réflexion environnementale responsable. Par exemple, les choix de consommation dits plus écologiques ou encore la gestion des matières résiduelles font partie de cette catégorie. Ces comportements ont comme caractéristique d'avoir un impact direct sur l'environnement (Stern, 2000). Pour ce qui est de la sphère publique, Stern (2000) différencie les comportements activistes et non activistes. L'activisme environnemental est associé à la participation à des mouvements sociaux. Par exemple, la participation à des manifestations organisées fait partie des éléments de cet activisme. Les comportements non activistes incluent plutôt la signature de pétition et la contribution à des organismes de protection de l'environnement, ou encore, lorsqu'un individu démontre son accord avec des politiques publiques en matière d'environnement (Stern, 2000).

Les comportements dans la sphère publique ont un impact indirect sur l'environnement puisqu'ils modifient le contexte dans lequel des décisions environnementales sont prises (Rosa et Dietz, 1998; Vayda, 1988).

Contrairement à Stern (2000), d'autres recherches telles que celles de Séguin, Pelletier et Hunsey (1998) et Gousse-Lessard (2016) regroupent les comportements non activistes et activistes ensemble. Selon la chercheuse et les chercheurs, ces comportements ont aussi lieu dans la sphère publique.

On peut alors distinguer l'écocivisme de l'écocitoyenneté (Sauvé, 2016). L'écocivisme est surtout associé à l'agir dans l'environnement privé. Les gestes posés sont pour la plupart quotidiens et ont des impacts concrets sur l'environnement, notamment en matière d'émissions de GES et d'empreinte écologique. Le recyclage est un bon exemple de ce type de gestes individuels (Sauvé, 2016). Ce concept se rapproche de celui de l'environnementalisme dans la sphère privée de Stern (2000). À l'opposé, l'écocitoyenneté est une implication collective en matière d'environnement. Comme l'explique Lucie Sauvé, professeure au département de didactique et directrice du Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'ERE) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), l'écocitoyenneté s'inscrit dans une démarche éthique et politique où l'écocivisme conserve une place nécessaire, mais non suffisante :

« L'écocitoyenneté peut être définie comme une citoyenneté consciente des liens entre société et nature; une société critique, compétente, créative et engagée, capable et désireuse de participer aux débats publics et à la transformation des politiques et pratiques écosociales » (Sauvé, 2016, p.17).

Selon la chercheuse, il est ici question « d'enrichir la démocratie d'une dimension écologique » (Sauvé, 2016, p.18). La mobilisation citoyenne devient alors l'outil de prédilection à la pratique de l'écocitoyenneté. L'écocitoyenneté s'approche du concept de l'activisme environnemental explicité par Stern (2000).

La notion de militantisme est tout aussi importante dans le cadre de cet essai. En effet, de façon courante, les personnes fortement engagées en environnement peuvent être qualifiées comme militantes. Une personne militante est désignée comme : « Membre actif [active] d'un parti politique ou d'une association qui lutte pour défendre une cause, une idée » (Usito, 2019a). Cet individu est donc largement dans l'action de revendication. Ici le militantisme désigne « [l'] attitude des militants [militantes] d'un parti politique,

d'une association » (Usito, 2019b). L'action militante est considérée dans cet essai comme une action centrale de l'activité dite politique dans la sphère publique.

Dans le cadre de cet essai, l'implication environnementale publique est particulièrement considérée. Également, un accent particulier est mis sur le concept de l'écocitoyenneté décrit par Lucie Sauvé. Une écocitoyenneté active se présente comme un excellent moyen pour agir dans la lutte aux changements climatiques. De plus, les termes militantes et militants sont utilisés pour représenter les individus soutenant un engagement environnemental fort porteur dans la sphère politique.

2.2 Déterminants de l'engagement environnemental

Les recherches actuelles proposent plusieurs pistes de réflexion quant aux déterminants de l'engagement environnemental dans la sphère privée et la sphère publique. Un lot multiple d'expériences et de facteurs peuvent en être la source. Les déterminants les plus pertinents de l'agir écologique sont présentés dans la section qui suit. Parmi ceux-ci, nommons entre autres la connexion à la nature et l'identité environnementale, les valeurs, la motivation et la passion ainsi que la perception d'efficacité individuelle et collective (Bandura, 1977; Chawla, 1998; Clayton, 2012; Deci et Ryan, 2002; Gousse-Lessard, 2016; Nisbet, Zelenski et Murphy, 2009; Schultz, 2002; Stern, 2000).

2.2.1 Connexion à la nature et identité environnementale

Nisbet et ses collègues (2009) ont exploré la relation à la nature. Cela fait référence au niveau de connexion d'un individu avec le monde naturel. Ce concept est en lien direct avec la compréhension et l'appréciation par une personne de tous les aspects du monde naturel. Il a été démontré que plus la compréhension et l'appréciation du monde naturel sont grandes, plus l'individu est enclin à développer une connexion avec la nature et réaliser des comportements pro-environnementaux (Nisbet et al., 2009). La représentation personnelle d'un individu de sa place dans le milieu naturel est aussi déterminante de l'importance que cette personne accorde au monde naturel (Schultz, 2000). Plus l'individu sent une appartenance avec ce milieu, plus le désir de protéger le monde naturel est grand (Howard, 1997; Nisbet et al., 2009; Schultz, 2000). Selon Schultz (2002), si l'humain considère appartenir à la nature, une responsabilité morale de protéger la nature peut émerger. À l'opposé, si l'humain est visualisé comme externe au monde naturel, il est possible que le monde naturel soit représenté comme au service des humains (Schultz, 2002). En plus, l'exposition à la nature offre des effets bénéfiques concrets chez l'humain, tels qu'une réduction des émotions négatives, du stress, de l'anxiété et de la dépression (Bodin et Hartig, 2003; Mackay et Neill,

2010; Nisbet, Zelenski et Grandpierre, 2019). Il semble aussi y avoir une corrélation entre le sentiment de bonheur d'un individu et la connexion de cet individu avec le monde naturel. Notamment, la méta-analyse de Capaldi, Dopko et Zelenski (2014) affirme que les gens qui se sentent connectés à la nature vivent plus d'émotions positives, ressentent plus de vitalité et sont plus satisfaits de leur vie en général. Nisbet et ses collègues (2009) soulèvent aussi l'importance de l'identité, des émotions et des expériences vécues comme déterminantes dans cet engagement environnemental et cette motivation à protéger l'environnement.

Effectivement, le contact avec la nature semble omniprésent chez les personnes engagées dans la cause environnementale. Ce contact révèle que des expériences significatives en nature peuvent mener à une meilleure connexion avec l'environnement naturel. Depuis le début des années 80, plusieurs spécialistes du domaine se sont penchés sur l'étude de cette association. Dans l'ouvrage « Significant Life Experiences Revisited: A Review of Research on Sources of Environmental Sensitivity », Louise Chawla (1998) offre une synthèse de ces différentes recherches et expose les résultats communs. Les études de Tanner (1980), Peters-Grant (1986) et Palmer (1993) y sont analysées. Toutes ces recherches ont pour objectif d'évaluer chez un public cible, tel que des étudiantes et étudiants, le personnel enseignant ou des professionnelles et professionnels du domaine de l'environnement, les expériences significatives vécues pendant l'enfance qui ont déclenché cette sensibilité et ce dévouement à la cause environnementale (Chawla, 1998). Différentes variables sont ressorties et quelques-unes d'entre elles sont similaires aux différentes recherches. Parmi celles-ci, on note l'exposition au monde naturel à un jeune âge comme facteur dominant du développement de cette conscientisation environnementale et cet engagement. Le second élément le plus important consiste en l'influence d'un mentor ou d'un modèle, fréquemment un membre de la famille, qui a servi de guide dans cet intérêt pour l'environnement (Chawla, 1998; 1999). Selon Chawla et Hart (1995), durant l'enfance, l'humain développe ses émotions ce qui lui permet plus facilement de combiner celles-ci avec sa vision du monde. Cela permet à l'enfant de développer plus facilement un sentiment d'appartenance au milieu naturel (Chawla et Hart, 1995). Ces événements vécus pendant l'enfance peuvent donc mener l'individu à développer une « citoyenneté environnementale responsable » (Chawla et Hart, 1995).

Plusieurs ouvrages soulèvent aussi l'importance du développement d'une identité environnementale comme moteur d'engagement. Selon Clayton (2012), l'identité représente le construit psychologique d'un individu qui permet de se définir et de se situer dans un contexte social ou politique donné. L'identité est en constante évolution selon les expériences vécues. En effet, la construction d'une identité n'est pas

qu'un exercice individuel. Des facteurs externes influencent cette construction (Clayton, 2012). La construction d'une identité s'effectue donc par des processus intrinsèques ainsi que par des influences externes. L'identité décrit les caractéristiques d'une personne, mais également les liens interpersonnels possibles avec d'autres individus ayant des intérêts communs. La limite entre les construits sociaux et les construits individuels sont donc difficiles à cerner (Clayton, 2012). Tout comme la connexion à la nature, le développement d'une identité dite environnementale est grandement influencé par une exposition au monde naturel (Clayton, 2003). Puisque le monde naturel génère des émotions fortes et des expériences sociales significatives, il semble que l'environnement naturel peut plus aisément générer un sentiment d'appartenance chez un individu (Clayton, 2003). Cela facilite alors la création d'une identité où le monde naturel y est intégré. Clayton (2003) souligne qu'une exposition à la nature permet non seulement d'avoir un sentiment de connexion avec celle-ci, mais modifie aussi la perception de soi. Le monde naturel devient ainsi une part entière de notre identité, nous nous définissons par celle-ci. Il semble qu'une identité environnementale forte soit corrélée à un sentiment de respect envers les animaux (Clayton, 2003). L'identité environnementale développée peut alors devenir un motif d'engagement pour la cause environnementale. Selon Sauvé et van Steenberghe (2015) : « L'identité détermine et stimule les sphères d'engagement, de même que l'expérience de l'engagement confronte ou consolide et forge l'identité ». Cela démontre l'importance de créer des facteurs favorables à la construction d'une identité environnementale pour influencer positivement l'émergence de l'engagement environnemental telle que par une exposition plus grande au milieu naturel.

Outre l'identité environnementale et la connexion à la nature, il semble aussi que les constructions de certaines valeurs peuvent avoir une incidence positive sur l'engagement environnemental.

2.2.2 Valeurs

La relation entre les valeurs, les croyances ainsi que la réalisation de comportements pro-environnementaux ont largement été représentées dans la littérature (Corraliza et Berenguer, 2000; García Mira, Real Deus, Durán Rodríguez, et Romay Martínez, 2003; Gärling, Fujii, Gärling, et Jakobsson, 2003; Joireman, Lasane, Bennett, Richards, et Solaimani, 2001; Neuman, 1986; Th gersen et  lander, 2002; Verplanken et Holland, 2002). Afin de cerner précisément le rôle des valeurs dans la réalisation de comportements pro-environnementaux, il est important de définir ce que compose une valeur. Schwartz (1992) définit une valeur comme : « Un objectif d'importance, qui sert de principe directeur dans la vie d'une personne ou d'une autre entité » (traduction libre de : Schwartz, 1992, p. 21). La théorie des valeurs

de Schwartz (1992, 1994) est omniprésente dans la littérature concernant les valeurs environnementales. Cette théorie propose une classification de multiples valeurs dont l'importance varie selon l'individu. Cette classification s'effectue sous deux dimensions. La première dimension met en opposition *openness to change*, traduit par l'ouverture au changement, avec la conservation. Ces sphères mettent en parallèle des valeurs telles que l'autonomie, la stimulation avec la conformité et la tradition (De Groot et Steg, 2007; Schwartz, 2012). La seconde dimension distingue des valeurs à caractère altruiste associées à la transcendance de soi, traduction de *self-transcendence*, avec celles correspondantes à la croissance personnelle, traduite de *self-enhancement*, à caractère davantage égoïste. La transcendance de soi prône, notamment la bienveillance et l'universalisme alors que la croissance personnelle valorise plutôt des valeurs comme le pouvoir et le succès qui sont davantage d'intérêt personnel (De Groot et Steg, 2007; Schwartz, 2012). Il semble que les valeurs associées à la transcendance de soi sont les plus significatives en ce qui a trait à la réalisation de comportements pro-environnementaux. En effet, la bienveillance est liée à des valeurs comme l'aide, le pardon et l'honnêteté. L'universalisme est lié à des valeurs comme la justice sociale, l'ouverture d'esprit, la protection de l'environnement et l'égalité (De Groot et Steg, 2007; Schwartz, 2012). Ensemble, ces deux groupes de valeurs prônent donc le bien collectif et la protection de l'environnement. Ces valeurs influenceraient la motivation d'un individu à adopter certains comportements. La figure qui suit schématise la théorie des valeurs de Schwartz et représente parfaitement les différentes dimensions qui sont mises en opposition dans cette théorie :

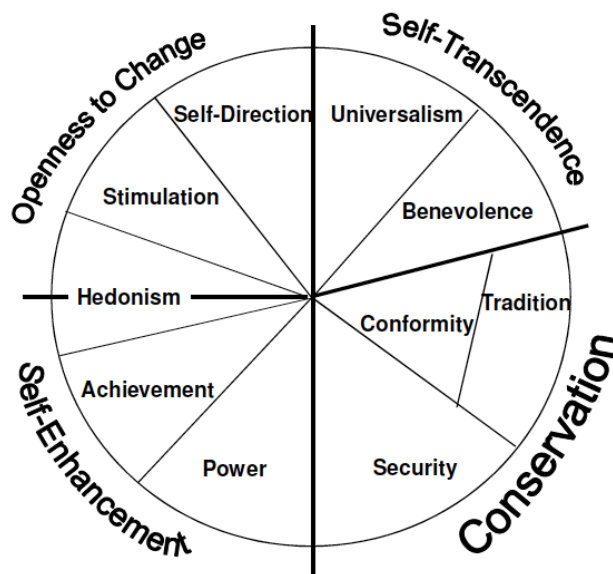


Figure 2.1 Modèle théorique des dix types de valeurs motivationnelles (tiré de : Schwartz, 2012).

Inspiré du modèle de Schwartz, Stern (2000) proposa la théorie du modèle valeur-croyance-norme, traduction de la terminologie anglaise *value-belief-norm* (VBN). Ce modèle indique qu'il y a une association indirecte entre les valeurs d'un individu, ses croyances, ses normes personnelles construites ainsi que ses comportements à l'égard de l'environnement. La figure suivante illustre en détail le modèle de Stern (2000) :

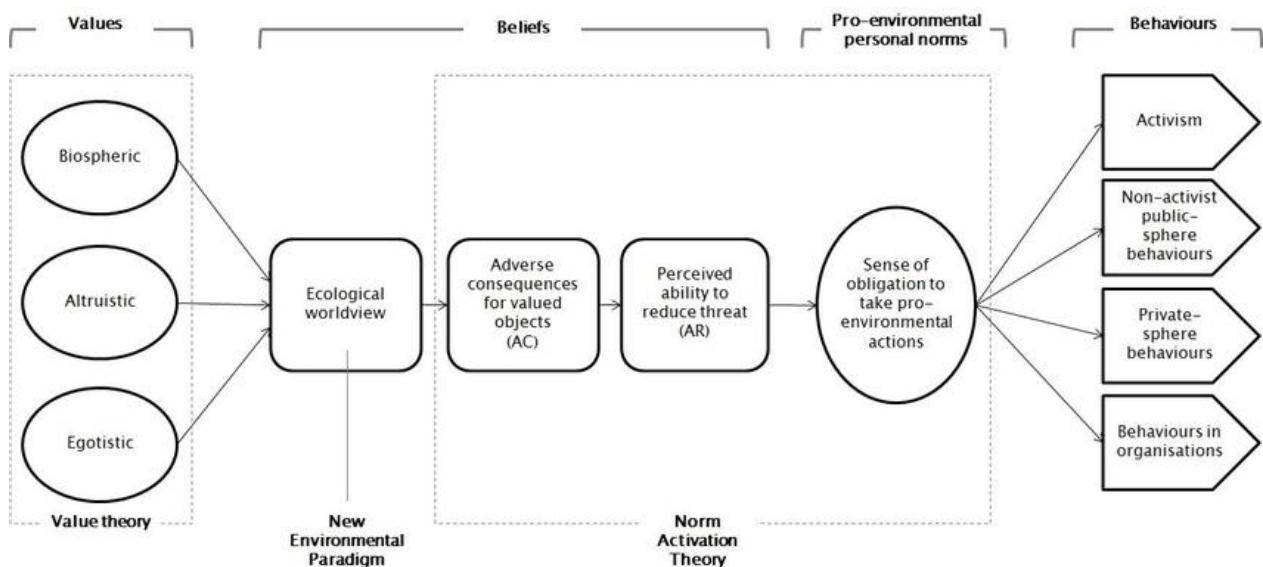


Figure 2.2 Modèle théorique valeur-croyance-norme (tiré de : Creamer, 2015).

Comme le présente la figure 2.2, les valeurs d'un individu sont d'abord associées à certaines croyances telles qu'une vision du monde, une perception de menace ou problème et un sentiment de responsabilité (Stern, 2000). À leur tour, ces croyances mènent l'individu à développer des normes personnelles ou des obligations morales d'agir. Ces normes personnelles sont liées plus directement aux comportements de l'individu (Stern, 2000). Ceci explique donc la relation indirecte entre les valeurs d'un individu et ses comportements. Outre les valeurs altruistes et égoïstes du modèle de Schwartz, Stern (2000) ajoute à son modèle les valeurs dites biosphériques. Les valeurs égoïstes du modèle de Stern (2000) sont définies comme des valeurs qui ont pour objectif de maximiser les bénéfices individuels alors que les valeurs altruistes sont liées aux préoccupations du bien-être d'autrui (De Groot et Steg, 2016). Pour ce qui est des valeurs biosphériques, elles sont liées à l'environnement et la biosphère (De Groot et Steg, 2016; Stern, 2000). Dans ce modèle, les valeurs altruistes et biosphériques peuvent toutes deux mener à des comportements pro-environnementaux, mais pas pour les mêmes raisons, la première pour des raisons sociales et l'autre pour la valeur intrinsèque de la nature (De Groot et Steg, 2016; Stern, 2000).

Les valeurs privilégiées par une personne peuvent être une source motivationnelle. La motivation et la passion font partie des déterminants influents de l'engagement environnemental.

2.2.3 Motivation et passion

Afin de mieux comprendre les sources de motivations humaines, différentes approches psychologiques peuvent être privilégiées. Selon Ryan et Deci (2000), la théorie de l'autodétermination (TAD) permet de comprendre les fondements de la motivation d'une personne et l'influence que peut avoir le contexte social dans lequel l'individu est exposé. La TAD explique qu'un individu cherche naturellement à répondre à trois besoins psychologiques soit le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'affiliation (Ryan et Deci, 2000). Lorsque ces besoins sont satisfaits, l'individu aura un plus grand bien-être et sera en mesure de développer une motivation de plus grande qualité telle que la motivation autodéterminée (Ryan et Deci, 2000).

La motivation autodéterminée fait partie des trois types de motivations proposés par Ryan et Deci (2000) qui peut influencer le niveau d'engagement environnemental d'un individu. La motivation dite autodéterminée est fondée sur des valeurs ou sur des choix. Ainsi, un individu ayant ce type de motivation agira parce que cela fait partie de ses valeurs, parce qu'il trouve l'action importante, parce qu'il a choisi librement de faire cette action ou tout simplement parce qu'il ressent du plaisir à le faire (Ryan et Deci, 2000).

Un second type de motivation est la motivation dite contrôlée. Elle se développe sous l'influence de pression interne (par exemple, un sentiment de culpabilité) ou externe (par exemple, pour éviter une punition ou pour obtenir une reconnaissance sociale) (Ryan et Deci, 2000).

L'amotivation est le troisième type de motivation définie par les chercheurs. Celle-ci réfère à l'absence de motivation (Ryan et Deci, 2000). Il semble que parmi ces trois types de motivation, la motivation autodéterminée soit plus favorable à un engagement environnemental fort et pérenne à la réalisation de comportements pro-environnementaux perçus comme étant difficiles à adopter ou demandant plus d'efforts (Gousse-Lessard, 2016; Green-Demers, Pelletier et Ménard, 1997). Au-delà de la motivation autodéterminée, d'autres facteurs plus robustes peuvent impliquer un engagement environnemental tel que la passion pour l'environnement.

Selon le modèle dualiste de la passion (Vallerand, 2010; Vallerand et al., 2003), la passion se définit comme une activité ou une cause qu'un individu affectionne particulièrement et dans laquelle beaucoup de temps

y est consacré. L'énergie investie dans cette activité est tout à fait justifiée pour l'individu. La passion est aussi une partie intégrante de l'identité d'un individu qui a internalisé celle-ci. Ainsi, un individu passionné pour la cause environnementale s'identifiera comme une personne environnementaliste ou militante plutôt qu'une personne qui participe sporadiquement à des tâches environnementales telles que le recyclage (Gousse-Lessard, 2016). Selon Gousse-Lessard (2016), la passion pourrait même être une source motivationnelle importante pouvant être un meilleur prédicteur à la réalisation de comportements plus difficiles à adopter comparativement à la motivation autodéterminée.

Le modèle élaboré par Vallerand et ses collègues (2003) postule l'existence de deux types de passion : la forme harmonieuse et la forme obsessionnelle. Ces deux formes se distinguent principalement par le processus selon lequel l'individu a intériorisé l'activité passionnante dans son identité (Vallerand et al., 2003). La passion dite harmonieuse provient d'une intériorisation autonome de l'activité, cela représente un investissement volontaire. Il est alors plus facile pour l'individu de contrôler le temps et l'énergie investie dans l'activité passionnante (Vallerand et al., 2003). À l'opposé, la passion obsessionnelle provient d'une intériorisation dite contrôlée de cette activité dans son identité. Une pression intra ou interpersonnelle est souvent la cause de cette intériorisation (Vallerand et al., 2003). Dans ce cas précis, l'individu a de la difficulté à contrôler le temps et l'énergie qui sont investis dans l'activité passionnante. Celle-ci prend une trop grande place dans sa vie, parfois au détriment de sa santé physique et psychologique (Vallerand et Houliort, 2003).

Aussi, les gens passionnés sont prêts à réaliser des comportements d'engagement modérés (signature de pétition, dons à des organisations environnementales, création d'un système de covoiturage au travail, etc.) (Gousse-Lessard, 2016). Toutefois, seulement les individus ayant une passion obsessionnelle semblent prêts à dépasser la ligne des normes sociales et législatives pour accomplir des comportements perçus comme plus « radicaux ». Il semble donc que la passion soit importante, mais aussi le type de passion, lorsqu'il est question d'engagement envers la cause environnementale (Gousse-Lessard, 2016). En ce sens, Gousse-Lessard (2016) croit qu'il est pertinent de développer des outils pédagogiques en ERE pour non seulement stimuler la motivation autodéterminée en environnement, mais également une passion harmonieuse pour la cause environnementale. Cette passion peut être un bon moteur d'engagement sociétal.

2.2.4 Perception d'efficacité individuelle et collective

Un individu peut s'engager socialement en faisant partie d'une action collective. Selon Daniel Cefai :

« Le concept d'action collective renvoie à toute tentative de constitution d'un collectif, plus ou moins formalisé et institutionnalisé, par des individus qui cherchent à atteindre un objectif partagé, dans des contextes de coopération et de compétition avec d'autres collectifs » (Cefai, 2007, p. 8).

Toutefois, pour qu'un individu s'implique dans une action collective, plusieurs éléments doivent être rencontrés. Parmi les éléments qui influencent la participation d'un individu, le sentiment d'efficacité de cette action collective est particulièrement important (Bamberg, Rees et Seebauer, 2015).

L'efficacité collective fait référence aux attentes d'un individu face à la capacité du groupe de produire des changements par la réalisation d'actions collectives (Bandura, 1977). Plus la perception d'efficacité du groupe est grande, plus il y aura de participantes et participants motivés à agir pour la cause (Bandura, 1977). Lorsque l'individu fait partie du groupe, les normes et les intérêts véhiculés dans ce groupe ont un grand effet sur la perception de soi de l'individu. Il est aussi possible que les émotions vécues dans le groupe aient un effet sur l'individu impliqué et renforcent son engagement (Bamberg et al., 2015).

Outre l'efficacité du groupe, l'auto-efficacité, soit la perception d'efficacité individuelle, teinte aussi l'engagement d'une personne. Selon Bandura (1999), la perception d'auto-efficacité est un déterminant central à la réalisation d'actions puisqu'elle génère une motivation essentielle à la réalisation d'objectifs concrets. Ainsi, les efforts et la persistance entrepris dans l'atteinte de ces objectifs dépendent essentiellement de la perception d'auto-efficacité de l'individu (Bandura, 1999). Il s'avère aussi que cette évaluation de la capacité individuelle a une grande influence sur la vulnérabilité d'un individu à être anxieux ou dépressif. Les individus qui se jugent capables d'affronter des difficultés sont moins portés à avoir des comportements anxieux ou dépressifs (Bandura, 1999). La perception d'efficacité fait aussi écho à la théorie de Ajzen (1991) qui inclut la perception de contrôle dans le modèle théorique du comportement planifié.

Au sein de la théorie du comportement planifiée, l'intention est conceptualisée comme la variable la plus proximale de l'action (Ajzen, 1991). Plus l'intention d'agir est grande, plus il est probable que l'action soit effectuée (Ajzen, 1991). Cette intention est influencée par trois principaux déterminants soit l'attitude, les normes subjectives et la perception de contrôle. L'attitude est définie comme la perception favorable ou défavorable de l'individu sur le comportement à réaliser. Les normes subjectives sont en lien avec la

pression sociale à entreprendre une action spécifique (Ajzen, 1991). Finalement, la perception de contrôle réfère à la difficulté ou à la facilité perçue par un individu pour réaliser un comportement. Cette perception de contrôle est en lien direct avec la confiance qu'a un individu dans sa capacité à réaliser un comportement, un concept semblable à la perception d'auto-efficacité de Bandura (Ajzen, 1991). Ces trois déterminants sont donc respectivement influencés par les croyances comportementales, les croyances normatives et les croyances de contrôle associées à la réalisation d'une action (Léger et Pruneau, 2015). En somme, plus l'attitude et les normes subjectives sont favorables à la réalisation d'un comportement et plus la perception de contrôle d'un individu est grande et plus l'intention sera forte à réaliser ce comportement. La figure 2.3 schématise la théorie du comportement planifié de Ajzen (1991).

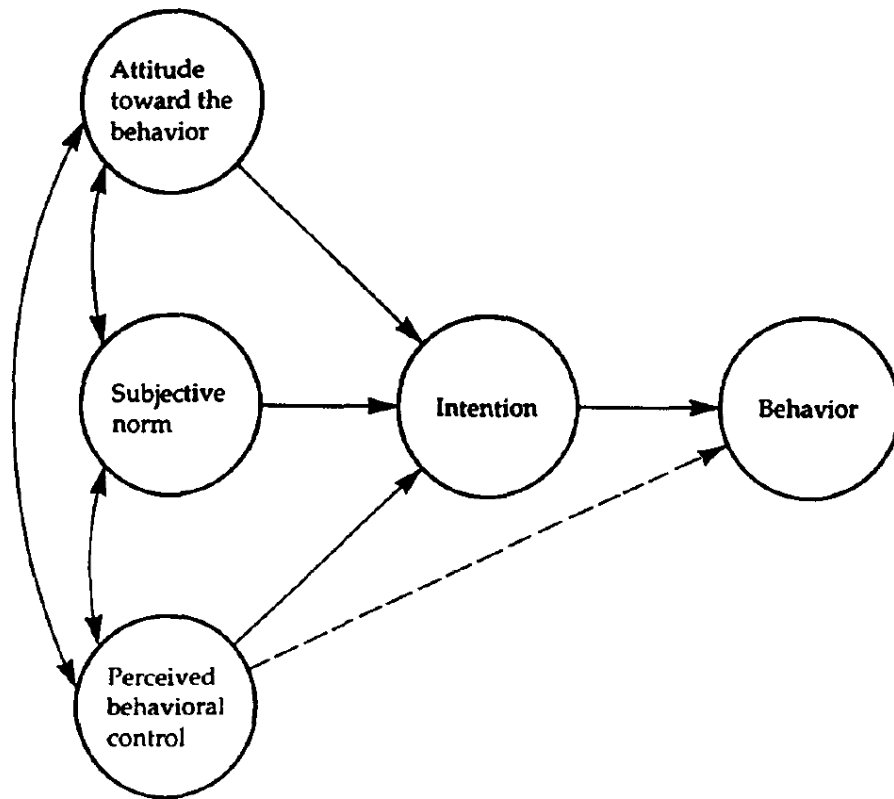


Figure 2.3 Modèle théorique du comportement planifié (tiré de : Ajzen, 1991).

Lorsque la perception de contrôle d'un individu est absente pour la réalisation d'une action, cela peut mener à l'amotivation de l'individu à réaliser cette action. Cette amotivation peut à son tour générer une résignation apprise (Gifford, 2011; Pelletier, Dion, Tuson et Green-Demers, 1999).

La résignation apprise se vit lorsqu'un individu se sent impuissant face à un élément (Hiroto, 1974). Le sentiment d'impuissance dans l'engagement environnemental est courant. Ce sentiment peut affecter des gens engagés pour la cause environnementale qui, face à une perpétuelle exposition à des situations d'impuissance, peuvent développer cette résignation apprise (Hiroto, 1974). Le phénomène d'écoanxiété peut être une résultante de cette résignation apprise. En effet, comme le soulève Clayton, Maning, Krygsman et Speiser (2017), les individus qui ressentent particulièrement de l'impuissance et ne perçoivent pas d'actions significatives dans la lutte aux changements climatiques malgré leurs efforts peuvent développer cette anxiété. Ce phénomène d'impuissance peut alors mener à une diminution de l'engagement environnemental de l'individu concerné (Landry et al., 2018).

À travers ce chapitre, la typologie de l'engagement environnemental utilisée dans l'ensemble de cet essai a été présentée. Ensuite, les différents déterminants de l'engagement environnemental ont été soulevés. Ces éléments posent les assises essentielles à l'analyse terrain de ces concepts lors des entrevues avec l'organisme ENJEU. L'importance de la connexion avec la nature, de l'identité environnementale, le rôle des valeurs, de la motivation et de la passion ainsi que la perception d'efficacité individuelle et collective sont tous des déterminants de l'engagement environnemental. L'absence de ces déterminants peut miner le développement d'un engagement environnemental chez un individu. Par exemple, une absence de perception d'efficacité individuelle ou collective peut générer un phénomène de résignation apprise. Ce phénomène porte à se questionner sur la façon dont les individus sont outillés pour s'engager dans des luttes collectives telles que celle de la crise climatique actuelle.

Un apprentissage davantage centré sur l'éducation relative à l'environnement permettrait-il aux individus, particulièrement les jeunes, d'être mieux outillés pour agir au niveau politique? Cela augmentera-t-il la motivation, le niveau de connexion à la nature, le sentiment de compétence et d'efficacité personnelle de ces individus? Cela renforcerait-il leur engagement environnemental? Le prochain chapitre sera consacré à l'éducation relative à l'environnement et son importance dans le développement d'une compétence politique essentielle au militantisme.

3. RÔLES DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT

Rappelons ici le second volet de l'objectif principal de cet essai qui concerne la compréhension du rôle de l'éducation relative à l'environnement (ERE) dans l'engagement politique des jeunes dans la lutte aux changements climatiques. Pour répondre à cet objectif, il est essentiel d'approfondir notre compréhension de l'ERE. En effet, l'ERE est souvent citée comme un bon moyen pour faire émerger chez les jeunes une plus grande sensibilité et une plus grande compréhension de l'écologie. Il s'avère que l'ERE peut aussi être un excellent moyen pour amorcer l'engagement environnemental. Plusieurs éléments de l'ERE permettent d'ailleurs de stimuler les déterminants psychosociaux soulevés au sein du chapitre précédent. La première section de ce chapitre présente un bref historique de l'ERE. Il s'en suit quelques principes fondateurs de l'ERE. Une deuxième section concerne l'ERE et le politique. Elle vise à étayer plus en profondeur ce qu'est le politique et les différents facteurs de politisation menant à l'engagement environnement et au militantisme. Pour mieux comprendre l'importance du politique chez les jeunes, une section retrace la perception du politique chez ce public cible. Ensuite, il est question de souligner les compétences d'apprentissages spécifiques de l'ERE qui contribuent à l'émergence du pouvoir-agir dans la chose publique. Le rôle politique de l'école est aussi exposé selon deux experts dans le domaine de l'éducation. Pour finir, une section complète énonce l'état actuel de l'ERE dans le cadre québécois.

3.1 Fondements de l'ERE

Ce segment offre un aperçu historique de l'ERE. Il informe également sur les principes de ce champ de l'éducation et sur les compétences d'apprentissages qui y sont visées.

3.1.1 Court historique de l'ERE

L'ERE n'est pas une dimension nouvelle de l'éducation. En fait, en 1975, les objectifs précis de l'ERE ont été soulignés dans la Charte de Belgrade. Cette charte est issue de la première Conférence des Nations Unies sur l'environnement humain ayant eu lieu à Stockholm en 1972 (Programme des Nations Unies pour l'environnement, 1975). Parmi ces objectifs, il est précisé que l'ERE doit permettre une prise de conscience sur l'importance de l'environnement par les individus et les groupes sociaux. Rendre accessibles les connaissances à cet égard est donc fondamental. En plus, l'ERE doit offrir les outils nécessaires aux individus et groupes sociaux pour agir en environnement (Conseil de l'environnement du Centre-du-Québec, 2001; Programme des Nations Unies pour l'environnement, 1975). Au terme de cette conférence, un plan d'action a été proposé. Dans ce plan, on retrouve la résolution 96 qui annonce la réalisation d'un

Programme international d'éducation relative à l'environnement (PIEE) (Centr'ERE, 2018). Ce programme souligne la force de l'ERE comme approche de résolution de problème (Centr'ERE, 2018).

Dans la même décennie, cet engouement pour l'environnement génère une vague de création d'organisations dans le domaine de l'ERE au Québec tel que le Conseil québécois de l'environnement (CQE) en 1970 et ENJEU en 1979, pour ne nommer qu'eux. Plusieurs cadres étatiques voient le jour dans les années 70 telles que la Loi sur la qualité de l'environnement (LQE) en 1972, la Loi-cadre québécoise visant l'établissement d'un réseau de parcs nationaux en 1977 et la mise sur pied du ministère de l'Environnement du Québec en 1979 (Centr'ERE, 2018). Cela est suivi par la création du Service d'éducation relative à l'environnement au sein du ministère de l'Environnement du Québec ainsi que du Service d'éducation à la conservation au ministère de l'Énergie et des Ressources (Centr'ERE, 2018). Dans les années 90, la création de l'Association québécoise pour la promotion de l'éducation relative à l'environnement (AQPERE) et la création du Réseau des Établissements verts Bruntland de la Centrale des syndicats du Québec (EVB-CSQ) sont des points forts dans le domaine de l'ERE (Centr'ERE, 2018). L'AQPERE a toujours un rôle clé en ERE puisqu'elle permet de rassembler toutes les personnes actives dans ce domaine particulièrement par ses colloques annuels (AQPERE, 2017). Le réseau EVB rassemble quant à lui tous les établissements scolaires qui ont une vision commune où la communauté est mise en action pour un avenir viable (EVB-CSQ, s. d.).

3.1.2 Principes de l'ERE

Il existe plusieurs courants de pensée liés à l'ERE qui varient selon le système de valeurs préconisé. Cet essai s'appuie sur le courant explicité dans les textes de Lucie Sauvé, pionnière dans le domaine de l'ERE au Québec. Lucie Sauvé (2002) offre une définition particulièrement intéressante de l'ERE où celle-ci n'est pas une forme parmi d'autres d'éducation, mais bien une dimension essentielle de l'éducation fondamentale. En effet, l'environnement n'est pas une thématique de l'éducation, mais une réalité quotidienne (Sauvé, 2002). L'exploration de cette dimension permet de construire et d'étudier la relation à notre milieu de vie, à l'*Oïkos* (éco-) cette maison de vie partagée (Sauvé, Orellana, Qualman et Dubé, 2001). Il est donc tout à fait approprié d'intégrer cette dimension aux différentes disciplines d'enseignement telles que l'histoire, la géographie et les sciences de la nature (Sauvé et al., 2001). La conceptualisation du milieu de vie en ERE est centrale à la compréhension de notre relation à l'environnement. Il faut savoir que le milieu de vie est composé de plusieurs éléments qui sont reliés les uns aux autres. Les éléments socioculturels et les éléments naturels sont nécessairement influencés par

les modifications humaines. Toutes ces interrelations façonnent alors le milieu de vie partagé (Sauvé et al., 2001). La figure suivante schématise cette conception du milieu de vie.

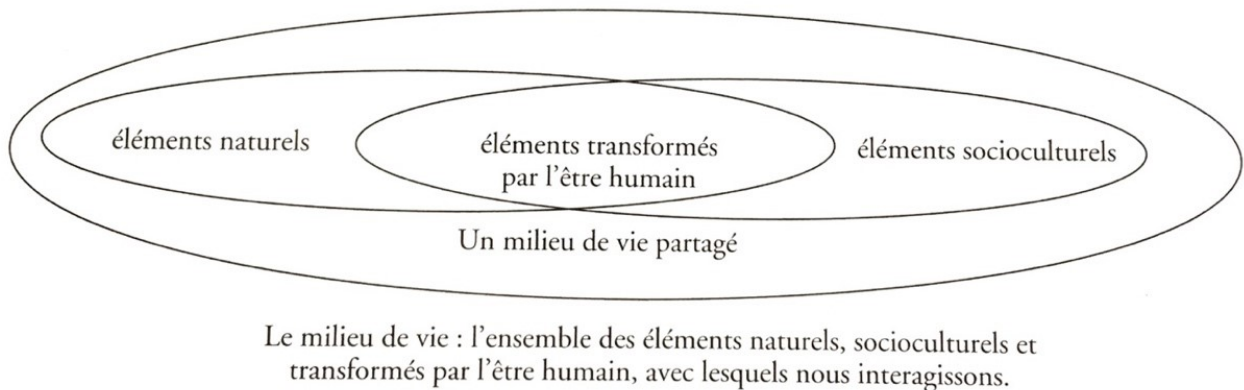


Figure 3.1 La conception du milieu de vie (tiré de : Sauvé et al., 2001).

Pour vivre harmonieusement dans notre milieu de vie, il devient essentiel de comprendre l'ensemble des éléments qui le composent. À travers la compréhension de notre milieu de vie, le développement personnel et le développement social des individus sont possibles (Sauvé, 2002). En fait, comme l'explique Legendre (2005), il faut se rappeler que l'objectif de l'éducation concerne le développement de l'être humain et de la société à travers de multiples savoirs, valeurs, concepts et pratiques. À la base du développement individuel et social, trois sphères sont en interaction (Sauvé et al., 2001). La première sphère fait référence à la relation avec soi-même, c'est-à-dire la construction de notre propre identité. S'en suit la relation avec autrui aussi connue comme la relation d'altérité humaine qui joue un rôle important dans le développement social (Sauvé et al., 2001). Finalement, la troisième sphère, qui englobe les autres, représente le rapport à notre environnement, notre milieu de vie (Sauvé et al., 2001). L'ERE concerne spécifiquement cette troisième sphère où l'environnement met en lien les autres sphères et assure le développement individuel et social. Cela offre donc la possibilité de mieux comprendre notre place dans l'écosystème global (Sauvé et al., 2001). La figure suivante, tirée de l'ouvrage de Sauvé et ses collègues (2001), illustre bien l'interrelation de toutes ces sphères qui se transforment mutuellement :

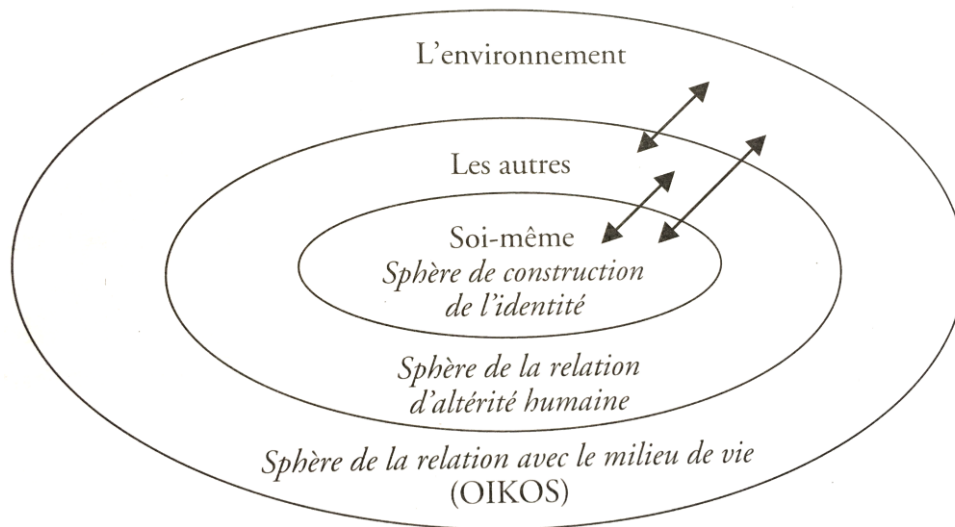


Figure 3.2 Les trois sphères du développement personnel et social (tiré de : Sauvé et al., 2001).

Pour mieux concevoir les principes de l'ERE et notre relation avec l'environnement naturel, il est nécessaire de détailler les différentes représentations des types d'environnement qui peuvent être incorporés comme angles d'approche en ERE. Sauvé (2002) explique chacune de ces représentations. La première représentation concerne notre relation avec le milieu naturel soit notre lien d'appartenance avec ce milieu. Une meilleure compréhension du monde naturel permet d'apprécier davantage celui-ci et nous rend plus enclins à respecter et préserver ce monde. Ces apprentissages offrent la possibilité de remettre en question l'identité humaine où la culture et la nature vont de pair (Sauvé, 2002). L'exploration de ce volet de l'ERE fait écho, notamment au concept d'identité environnementale exposé dans le second chapitre de cet essai et soulevé dans les recherches de Clayton (2012). Par cette identité, l'individu est plus enclin à protéger et respecter l'environnement naturel. L'importance d'expérimenter des événements significatifs en milieu naturel à un jeune âge, proposé par Louise Chawla (1998), prend alors tout son sens puisque l'individu peut remettre en question et faire évoluer son sentiment d'appartenance au milieu naturel lors de ces expérimentations.

Une seconde représentation concerne l'environnement comme ressource (Sauvé, 2002). Des ressources qui doivent être gérées et partagées. De cela émerge une compréhension de la conservation des milieux naturels ainsi que le partage des ressources en société. Ceci ajoute donc une dimension économique qui

concerne la gestion individuelle et collective ainsi que le partage des ressources provenant de l'environnement (Sauvé, 2002).

L'environnement comme problème est aussi abordé (Sauvé, 2002). Il est question, dans cette perspective, de repérer les problématiques socio-environnementales et de les résoudre. Ultimement, cette capacité accrue de résolution de problèmes environnementaux favorise la conservation des milieux (Thésée et Carr, 2008). Le développement de la pensée critique fait aussi partie de ces apprentissages. Le questionnement sur le « pourquoi » des choses est un processus intellectuel stimulé dans le développement de la pensée critique qui permet de mieux comprendre les problèmes environnementaux et éventuellement de faciliter le processus de recherche de solutions (Sauvé et al., 2001). Il est aussi possible de supposer qu'en ayant une meilleure compréhension des problématiques environnementales, un individu est plus sensible à ces problématiques ce qui peut se refléter dans ses comportements quotidiens.

L'environnement comme système est une autre représentation de notre rapport au monde (Sauvé, 2002). Cela fait référence au concept d'« éco-socio-système » proposé par Louis Goffin (1998). En ce sens, des dimensions humaines telles que l'économie, le politique et la culture font partie du système environnemental. De cette façon, la « maison de vie » est étudiée sous l'angle des interrelations entre les éléments la constituant pour mieux la concevoir. Une vision globale et systémique est proposée. Avec une meilleure compréhension de ce système, de meilleures décisions peuvent être prises (Sauvé et al., 2001; Sauvé, 2002).

L'environnement comme un milieu de vie à connaître et à aménager est une autre perspective de l'ERE. Cela consiste à revisiter notre vie quotidienne et explorer l'« ici et le maintenant » (Sauvé, 2002). L'objectif est de se réapproprier notre milieu de vie et notre sentiment d'appartenance à celui-ci (Sauvé, 2002). Une exposition au milieu naturel permet notamment de redéfinir notre sentiment d'appartenance à celui-ci et renforcer la conception selon laquelle l'humain fait partie de l'environnement naturel (Schultz, 2002). Ceci est non sans rappeler la connexion à la nature chère aux travaux de Nisbet et ses collègues (2009).

La biosphère est quant à elle une autre perspective de l'environnement qui permet d'éveiller une conscience planétaire sur le vivre-ensemble (Sauvé, 2002). Une solidarité internationale concorde avec cette étude plus globale des sociétés et des différents modes de développement (Sauvé, 2002). Comme le soulignent Nisbet et ses collègues (2009), une meilleure compréhension du monde naturel va de pair avec le développement d'un sentiment d'appartenance au monde naturel. Dans la même logique et comme

relevé dans le chapitre précédent, cela favorise aussi le développement de valeurs dites biosphériques qui peut favoriser la réalisation de comportements dits pro-environnementaux (Stern, 2000).

La dernière facette fait référence à l'environnement comme projet communautaire (Sauvé, 2002). Il est possible de s'engager envers l'environnement et favoriser des changements collectifs. Cela va de concert avec une éducation à la démocratie, un élément essentiel de l'écocitoyenneté et de l'apprentissage politique de l'ERE (Sauvé, 2002). Cette perception et cet apprentissage de l'environnement comme lieu d'implication communautaire peuvent stimuler le sentiment d'efficacité identifié par Bandura (1999). En effet, il est possible qu'un sentiment d'auto-efficacité soit plus grand chez un individu qui prend conscience des possibilités de son implication. Dans cette perspective de l'ERE, la pensée critique est essentielle. Le développement d'une pensée critique combiné à une meilleure compréhension de l'environnement qui nous entoure peut induire des transformations sociales à la hauteur des aspirations citoyennes (Sauvé, 2002). En effet, le développement de la pensée critique est fondé sur « une réflexion sur le rapport à soi, à l'autre et à l'environnement » (Brière, Sauvé et Jickling, 2011). C'est dans cette représentation de l'environnement que le caractère politique de l'ERE prend ancrage.

Cette conception des multiples facettes du milieu de vie et de notre relation à l'environnement encadre les compétences d'apprentissage au cœur de l'ERE. Ces compétences ont vraisemblablement un rôle à jouer dans l'émancipation de l'écocitoyenne et de l'écocitoyen dans la sphère d'action publique. Cette émancipation rappelle celle de la jeunesse qui ne se limite pas aux comportements privés, mais prend part à des actions dans la sphère publique de la société.

3.1.3 ERE et compétences d'apprentissage

En ERE, l'environnement est considéré comme un milieu de vie publique et partagée où il est possible de modeler collectivement cette « maison de vie » en façonnant du même coup notre identité. La construction de l'identité environnementale qui découle de l'ERE permet aussi de construire réciproquement une identité dite politique où l'environnement est une préoccupation sociale (Sauvé, 2009). L'ERE permet d'acquérir un ensemble de savoirs tant individuels que collectifs qui contribuent au développement de l'engagement et des compétences à l'action collective cruciales à l'émancipation de l'écocitoyenne ou de l'écocitoyen.

Le 21 octobre 2019, j'ai eu la chance d'échanger sur le sujet avec monsieur Hugue Asselin, chargé de cours au département de didactique de l'UQAM et agent de recherche et coordonnateur au Centr'ERE de

l'UQAM. Monsieur Asselin a partagé avec moi cette vision fort intéressante de l'éducation que valorise Lucie Sauvé. Sauvé (2015) affirme que l'ERE stimule des compétences essentielles et des apprentissages qui intègrent un savoir, un vouloir et un pouvoir-agir qui permettent à l'écocitoyenne ou l'écocitoyen de vivre pleinement son rôle. Selon Sauvé (2015), trois types de compétences sont éminemment importantes en éducation : la compétence critique, éthique et politique.

La compétence critique implique de poser un regard critique sur nos sociétés, par exemple, réfléchir, se poser des questions, remettre en question, douter, comparer et mettre en relation sont tous des savoir-faire de cette compétence (Sauvé, 2015).

La compétence éthique s'attarde plus spécifiquement au développement des valeurs dites environnementales qui influenceront ultimement la prise de décisions. Cette compétence : « S'appuie sur le développement d'une telle culture réflexive » (Sauvé, 2015). La pratique des deux premières compétences s'exerce dans le politique soit la « chose publique » (Sauvé, 2015).

Cela mène à la dernière compétence soit la compétence politique. Cette compétence est en lien avec le développement de différents savoirs, savoir-faire et savoir-être, afin d'agir dans la sphère publique. Parmi les savoirs, on note les connaissances du fonctionnement des structures politiques, une compréhension des lois et des règlements ou encore des jeux de pouvoir omniprésents en politique (Hugue Asselin, 21 octobre 2019; Sauvé, 2011). Elle implique aussi des savoir-faire tels que les aptitudes à débattre ou à argumenter qui implicitement ont une influence sur le pouvoir-faire d'un individu. Un savoir-être qui mise sur le développement de la critique sociale ainsi que sur l'engagement personnel et collectif permet de critiquer le contexte social actuel et proposer des innovations écosociales (Hugue Asselin, 21 octobre 2019; Sauvé, 2011).

Cette dernière compétence est aussi mise en œuvre à travers des savoir-faire tels que la capacité de dénoncer, résister, choisir ou encore proposer de nouveaux projets. Vraisemblablement, cela permet à l'écocitoyenne ou l'écocitoyen de s'approprier un pouvoir-agir et exercer son plein potentiel dans la chose publique.

Cependant, il semble que le développement de ces trois compétences dans le cadre formel de l'éducation est ardu, voire impossible, puisque le fardeau d'enseignement devient toujours plus grand pour les professionnelles et professionnels du milieu qui ne leur fournit pas d'appui additionnel (Hugue Asselin,

21 octobre 2019; Sauvé, 2011). Ainsi, la charge colossale que portent les enseignantes et enseignants semble être un frein au développement de l'ERE et plus particulièrement de l'éducation au politique.

3.2 Politique et ERE

L'importance du développement de la compétence politique à travers l'ERE a été précisée dans la section précédente. Toutefois, il semble pertinent de détailler davantage ce que signifie le politique de sorte à proposer des mesures éducatives qui permettront spécifiquement d'alimenter ces apprentissages. Pour ce faire, une première partie est consacrée à l'éventail des facteurs d'un discours et d'une action collective qui sont dits politisants. La perception du politique chez les jeunes permet de cibler les éléments à considérer dans l'apprentissage du politique pour façonner positivement leur perception de ce champ d'action. Pour finir, le rôle politique du milieu d'apprentissage est détaillé. L'ensemble de ce segment offre donc des outils pour mieux cerner la portée politique des revendications de la jeunesse militante.

3.2.1 Politique et facteurs politisants d'une action collective

En vue de mieux cibler ce que compose le politique, j'ai eu la chance d'échanger avec monsieur Félix Lebrun-Paré, agent de recherche sociale et chargée de cours à l'UQAM, qui a déposé récemment son mémoire de maîtrise en sciences de l'environnement intitulé « Articuler écologisme et émancipation : la dimension critique et politique d'une initiative citoyenne de transition socioécologique » (2018). Comme expliqué dans ce mémoire, il y a une distinction importante à effectuer entre « le » politique et « la » politique. En fait, « la » politique fait davantage référence au cadre institutionnel et à ce qui a trait à la partisanerie dans un contexte de démocratie participative (Hansotte, 2005; Lebrun-Paré, 2018). Alors que « le » politique fait davantage référence à l'action de la société civile. Chaia Heller (2003) offre une vision intéressante du politique :

« [L'] activité politique est ce qui se passe quand les citoyens [citoyennes] se réunissent pour discuter, débattre et décider des mesures politiques qui conditionneront leur existence en tant qu'habitants [habitantes] d'une ville ou d'un village » (Heller, 2003).

Lorsqu'une citoyenne ou un citoyen occupe son rôle au sein de la cité, il est alors possible de modifier les rapports de force et de pouvoir ainsi qu'effectuer de réels changements au niveau des instances politiques. La mobilisation citoyenne à travers des mouvements sociaux devient alors un moteur de changement.

Les mouvements sociaux, qui sont définis par des actions collectives pour une cause spécifique comme celle de l'environnement ou de la lutte aux changements climatiques, sont une forme d'activité politique

(Neveu, 2005). En fait, ces mouvements sociaux sont considérés comme politiques lorsqu'ils interpellent les autorités politiques. Les revendications du mouvement social impliquent alors que les autorités sont responsables des problématiques revendiquées. Il va de soi que la mobilisation citoyenne réclame que ces autorités interviennent (Neveu, 2005). Dans le processus identitaire connexe à l'ERE, l'agir dans la sphère politique permet de développer une identité dite militante. L'acte de protestation permet de forger l'identité perçue par autrui et celle que l'individu s'approprie. Le militantisme devient une expérience valorisante puisqu'elle est porteuse de sens à la création de l'identité de l'individu (Neveu, 2005).

Pour mieux comprendre la charge politique de l'ERE, il est pertinent de réfléchir à ce qui peut être qualifié de « politisant ». Lebrun-Paré (2018) a recensé les écrits de Hamidi (2006) et deux indicateurs importants de politisation des discours ont émergé, soit la montée en généralité et la dimension conflictuelle. Le premier indicateur implique que le discours sera axé sur le bien commun et la justice plutôt que sur des cas individuels particuliers (Hamidi, 2006). Le second indicateur fait référence à l'ajout d'une dimension conflictuelle au discours (Hamidi, 2006). Cela signifie que le discours présente et reconnaît les différentes opinions conflictuelles possibles sur le sujet. Ainsi, lorsque le discours comprend ces deux indicateurs, il peut être plus politisant. L'exercice de ces facteurs politisants a aussi une portée différente selon la sphère d'action.

En effet, il est possible de distinguer, comme il a été soulevé au chapitre 2, des actions qui prennent place dans la sphère privée ou dans la sphère publique. Comme l'explique Lebrun-Paré (2018), un exercice de l'écocitoyenneté avec une portée plus grande que celle de la sphère privée et qui relève de dispositifs de participation publique, qui peuvent impactés les institutions étatiques, est plus politisant. En effet, par des actions collectives, il est possible d'atteindre des changements sociétaux importants. La schématisation suivante (figure 3.3), proposée par Lebrun-Paré (2018), offre une belle synthèse de ce qui compose une charge politique au sein d'une action collective. Selon cette représentation, une action écosociale avec une forte charge politique se situe dans le coin supérieur droit, soit avec une portée près ou dans les arènes institutionnelles, avec un discours plus général et conflictuel où il y a intégration des inégalités.

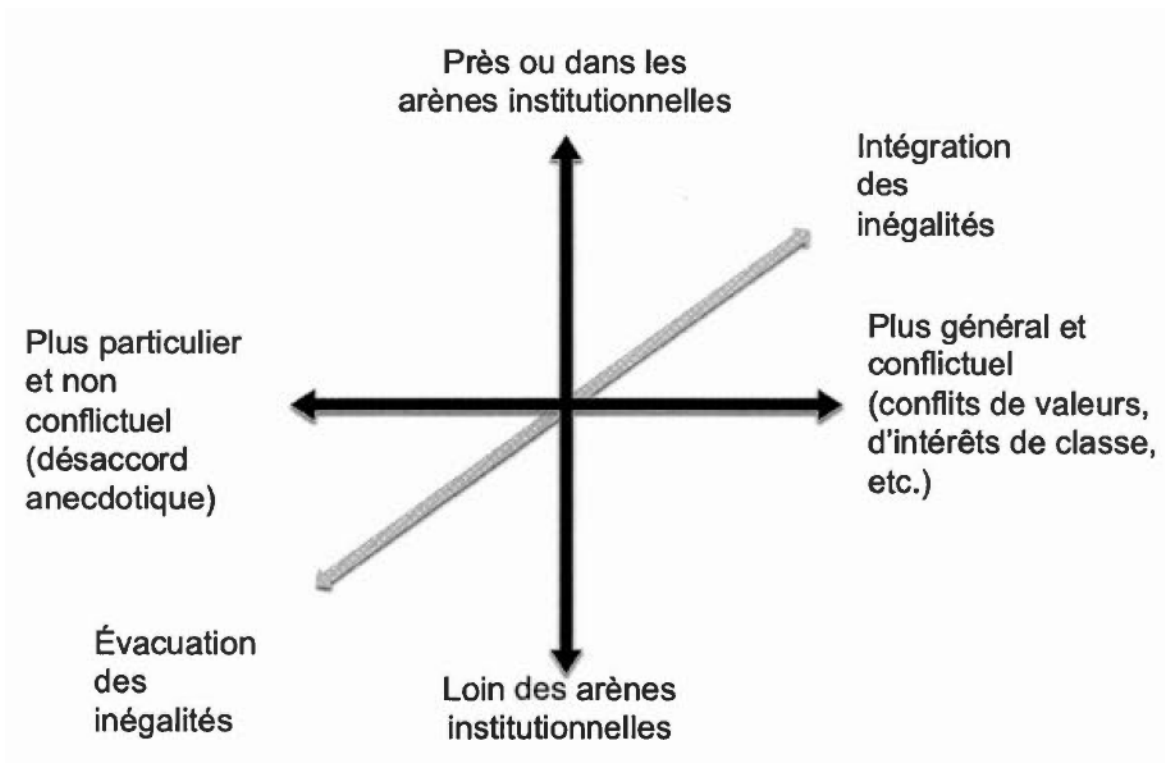


Figure 3.3 Schématisation de la charge politique de l'action écosociale (tiré de : Lebrun-Paré, 2018).

Selon ces explications, pour assurer le développement d'une compétence politique forte, la dimension politique de l'ERE doit tenir compte de ces éléments qui conditionnent une charge politique plus grande (Félix Lebrun-Paré, 23 octobre 2019). Il est donc essentiel de tenir en compte ces facteurs politisants du discours et de l'action collective au sein de tous les cadres d'apprentissage à l'action politique.

Avec cette meilleure compréhension du politique, il est intéressant d'aborder la perception du politique chez les jeunes afin de pouvoir cibler les besoins d'apprentissage ainsi que les angles possibles d'approche.

3.2.2 Perception du politique chez les jeunes

Dans la thèse doctorale d'Eugénie Dostie-Goulet (2009) intitulée « Le développement de l'intérêt pour la politique chez les adolescents », il y est détaillé la conception des jeunes de ce qu'est la politique ainsi que les facteurs qui facilitent le développement d'un intérêt politique chez les adolescents. Dans un contexte où l'ERE peut être instaurée comme moteur d'engagement politique des jeunes, il devient pertinent de soulever ces facteurs et d'assurer une meilleure compréhension de la perspective des jeunes. Dans sa thèse, madame Dostie-Goulet rapporte les travaux de Dalton (2007) qui présente deux formes de participation citoyenne. La première fait référence à la citoyenne ou au citoyen orienté sur le devoir c'est-

à-dire le vote (Dalton, 2007). La seconde correspond à la citoyenne ou le citoyen engagé qui est plus actif dans la sphère publique (Dalton, 2007). Selon l'auteur, les jeunes sont plus enclins à réaliser une participation engagée qu'une participation visant l'électorat (Dalton, 2007). Cela rappelle les actions récentes de jeunes étudiantes et étudiants du secondaire qui n'attendent pas d'obtenir le droit de vote pour exprimer leurs revendications environnementales dans la sphère publique.

En ce qui concerne le développement de l'intérêt politique, selon certains, les parents sont les agents initiaux de socialisation à la politique chez les jeunes (Green, Palmquist et Schickler, 2002). Ainsi, comme les parents semblaient être un vecteur important dans l'appréciation de la nature selon Chawla (1998), il semble qu'ils soient tout aussi importants dans le développement d'un intérêt envers le politique. Plus l'individu vieillit, plus le rôle du réseau social autre que parental a une influence sur le développement de l'intérêt politique. Le réseau social est notamment composé des amies et amis de l'adolescente ou l'adolescent qui, par le besoin des jeunes d'être acceptés et intégrés dans un groupe, ont beaucoup d'influence sur l'opinion du jeune (Erikson, 1972). Ce réseau social est aussi composé de l'influence de l'école qui participe assurément à la transmission des connaissances politiques et notamment à la transmission de normes et de valeurs (Campbell, 2006; Claes, Stolle et Hooghe, 2007, février; Denver et Hands, 1990; Niemi et Junn, 1998). Cela révèle d'emblée le rôle que peut jouer l'ERE à l'école en la matière. En effet, comme le soulève Dostie-Goulet (2009), l'élève passe en moyenne 5 h par jour à l'école. Ce temps précieux pourrait notamment être consacré à un apprentissage politique transversal aux différentes disciplines.

Une recherche de White, Bruce et Ritchie (2000) permet de comprendre pourquoi une tranche de la jeunesse anglaise est intéressée par la politique alors qu'à l'opposé, d'autres ne le sont pas. Bien que l'influence du réseau social et du modèle militant ait été mentionnée, plusieurs éléments inhibiteurs de cet intérêt ont été soulevés. Entre autres, il est relevé que la pertinence de la politique est remise en question, que la politique est perçue comme ennuyante et peu compréhensible et que les jeunes n'ont pas suffisamment d'opportunité pour s'engager (White, Bruce et Ritchie, 2000). Il devient alors pertinent de réfléchir à ce que l'ERE et les organisations en ERE peuvent pallier dans ces inhibiteurs de l'intérêt politique, dont la compréhension de la chose politique ainsi que l'ouverture vers des champs d'implication politique.

Dostie-Goulet (2009) a également effectué des entrevues auprès de la jeunesse québécoise afin de comprendre leur perception du politique. Parmi ces résultats, il est bon de noter que la chose politique

est souvent associée à l'aspect électoral et non à l'agir dans la sphère publique (Dostie-Goulet, 2009). En plus, cette perception du politique reste assez négative pour les participantes et participants. En fait, le politique semble trop distant de leur réalité (Dostie-Goulet, 2009). Les différentes compétences d'apprentissage de l'ERE indiquées plus haut peuvent possiblement pourvoir à plusieurs de ces lacunes de compréhension du politique et de l'agir politique.

3.2.3 Rôle politique du milieu d'apprentissage

Selon monsieur Asselin, le rôle du système éducatif en matière de développement d'une compétence politique doit nécessairement s'accompagner du développement d'un pouvoir-agir et d'un vouloir-agir qui constituent des conditions d'exercice d'une telle compétence (Hugue Asselin, 21 octobre 2019). L'école doit offrir une formation dans l'action. Par exemple, si une école propose dans ses cours une éducation à la démocratie et au débat, il est essentiel de donner l'espace aux étudiantes et étudiants pour débattre sur certains sujets et mettre en pratique leurs apprentissages dans des situations qui offrent une prise concrète sur la réalité de leur milieu (Hugue Asselin, 21 octobre 2019).

Lors du dernier colloque du Centr'ERE, Émilie Morin (2019, octobre), étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), a présenté les résultats préliminaires de sa recherche portant sur « La pertinence du concept de sentiment de pouvoir-agir dans la recherche en éducation pour faire face aux changements climatiques ». Notamment, elle souligne l'importance du « pouvoir-agir » chez les jeunes du secondaire pour ressentir la capacité d'être impliqué en environnement. Pour bien définir ce que représente le « pouvoir-agir » madame Morin fait référence aux écrits de Yan Le bossé (2003; 2012). En effet, celui-ci propose une explication intéressante de cette terminologie. Tout d'abord, il faut savoir que ce terme découle possiblement d'une traduction française du terme *empowerment* qui est associé au pouvoir des individus et/ou des collectivités à modifier leur réalité selon leur souhait :

« On serait donc justifié de traduire la notion d'*empowerment* par l'expression pouvoir d'agir dans la mesure où le terme pouvoir vise ici cette nécessité de réunir les ressources individuelles et collectives à l'accomplissement de l'action envisagée. Le pouvoir d'agir s'incarne ici comme un pouvoir de surmonter ou de supprimer les obstacles à l'expression de "l'être au monde". Il s'agit avant tout "d'être en mesure d'agir", c'est-à-dire d'avoir les moyens de se mettre en action » (Le Bossé, 2012, p.45).

Selon la chercheuse, il devient alors essentiel pour le milieu scolaire de développer ce pouvoir-agir chez les jeunes, mais aussi offrir les possibilités de l'appliquer concrètement (Morin, 2019, octobre). En effet, selon les témoignages des jeunes qu'elle a consolidés, ces participantes et participants ont révélé qu'il n'y

a pas suffisamment de possibilités ou d'alternatives pour agir. Pour ces jeunes, cela laisse sous-entendre que l'école n'a pas confiance en leur capacité d'entreprendre des projets ou des activités avec une plus grande portée collective (Morin, 2019, octobre).

Cette compréhension du pouvoir-agir affirme l'importance d'offrir dans le cursus scolaire les conditions nécessaires à l'avènement de ce pouvoir-agir. Selon Brière et ses collègues (2011), il apparaît que l'ERE renforce notamment la notion de pouvoir-agir et l'émancipation citoyenne. La pertinence de l'ERE est donc une fois de plus valorisée. Alors, qu'en est-il de l'ERE au Québec? Quels sont les freins et les leviers de cette dimension de l'éducation au Québec? La section suivante aborde ces différents éléments.

3.3 État actuel de l'ERE au Québec

Afin de bien comprendre le rôle de l'ERE dans l'engagement citoyen, notamment celui des jeunes envers le climat, il est nécessaire d'effectuer un tour d'horizon sur le domaine de l'ERE au Québec ainsi que sur le contexte éducatif québécois. De la sorte, il est possible de souligner les bons coups du système éducatif et d'imaginer des améliorations qui pourraient remédier aux problématiques soulevées. Aussi, une compréhension plus profonde de cette réalité permet de proposer des recommandations adaptées qui intègrent davantage le domaine de l'ERE en éducation. Cette section traite des différents cadres d'apprentissage de l'ERE au Québec. Ensuite, la place du développement durable et de l'ERE dans le milieu éducatif et à l'international est abordée. Finalement, une analyse des freins rencontrée au sein des différents milieux d'apprentissage de l'ERE est proposée.

3.3.1 Cadres de l'ERE

L'ERE peut se retrouver sous différents cadres soit un cadre formel, non formel ou informel. L'ERE formelle fait référence au système éducatif. C'est donc l'inclusion de cette dimension de l'éducation dans le cadre scolaire et le milieu institutionnel (Réseau canadien des subventionneurs en environnement [RCSE], 2006).

À l'opposé, l'ERE non formelle est associée à l'intégration de cette dimension de l'éducation au sein d'organismes ou organisations qui se situent à l'extérieur du cadre scolaire. Par exemple, plusieurs organismes communautaires œuvrent dans le domaine de l'ERE au Québec (RCSE, 2006).

Il existe également l'ERE dite informelle. Celle-ci se caractérise par des exercices personnels tels que la lecture ou encore des expériences de la vie qui enrichissent les apprentissages de l'individu en ERE (RCSE, 2006).

Pour donner quelques exemples d'initiatives structurantes en ERE non formelle, quelques organismes et organisations sont cités ici (Centr'ERE, 2018) :

- Association québécoise pour la promotion de l'éducation relative à l'environnement (AQPERE) : rôle important dans la promotion de l'ERE et rassemble un réseau d'individus et de groupes en ERE;
- ENvironnement JEUnesse (ENJEU) : sensibilise la jeunesse québécoise aux enjeux environnementaux à travers des projets concrets dans leur milieu;
- Établissements verts Brundtland de la Centrale des Syndicats du Québec (EVB-CSQ) : au sein des établissements certifiés EVB-CSQ, initié par la Fondation Monique-Fitz-Back, il est question de repenser notre façon de voir le monde pour opter vers une vision plus viable de celui-ci;
- Fondation Monique-Fitz-Back : promotion de l'ERE à travers des outils de sensibilisation et d'éducation ainsi que par le financement et la réalisation de projets dans le domaine;
- Groupe uni des éducateurs-naturalistes et professionnels en environnement (Guepe) : offre à la population de tous âges une éducation en science naturelle et de l'environnement à travers la réalisation de projets éducatifs en nature, cela dans une optique de valorisation du rapport avec l'environnement naturel et la protection de la biodiversité;
- Les amis de la montagne : cet organisme met en valeur le mont royal et son potentiel éducatif en environnement et comme lieu d'engagement communautaire;
- Québec'ERE : offre des activités de formation dans le domaine de l'ERE dans l'objectif de répandre des pratiques environnementales responsables et durables.

3.3.2 Développement durable et ERE

L'arrivée des concepts associés à l'éducation au développement durable (EDD) a partiellement éclipsé ceux de l'ERE. Lors de la publication du Rapport Brundtland, en 1987, le concept de l'ERE se voit lié à celui du développement durable et est visualisé comme un outil de celui-ci (Orellana et Dubé, 1997). Cette relation est renforcée à la suite du Sommet de la Terre à Rio de Janeiro en 1992 où les préoccupations du développement durable sont directement corrélées à celles de l'ERE (Orellana et Dubé, 1997). La diffusion du concept de développement durable prit alors une plus grande ampleur sur la promotion de l'ERE par

l'UNESCO. En 1997, la conférence de Thessalonique affirme cette nouvelle orientation de l'éducation à l'environnement à une éducation au développement durable, cela en supplantant ceux de l'ERE (Centr'ERE, 2018). Pourtant, sur plusieurs plans, le développement durable et l'ERE semblent diverger. En effet, d'une part, le développement durable se base sur une vision davantage axée sur l'environnement comme ressource où une croissance économique qui limite les impacts environnementaux est préconisée (Centr'ERE, 2018). L'EDD offre une vision encore trop anthropocentrique du monde. D'autre part, l'ERE valorise plutôt les concepts d'« écodéveloppement » et de « décroissance » dans lesquels l'aspect social et le respect des contraintes environnementales priment sur l'efficacité économique (Centr'ERE, 2018). Ces modèles semblent plus adaptés aux problématiques écologiques auxquelles nous sommes confrontés. Également, le développement durable est très prescriptif contrairement à l'ERE où une diversité de courants existe (Centr'ERE, 2018).

Par ailleurs, la notion de développement durable peut poser problème à la réalisation d'actions concrètes et significatives en environnement. Au sein de son mémoire, monsieur Lebrun-Paré (2018) apporte une vision critique et intéressante quant aux dangers de restreindre le discours environnemental à celui du développement durable. En effet, il souligne que le discours porté par le développement durable est trop axé sur une (sur)responsabilité individuelle (Lebrun-Paré, 2018). Ce programme qu'il qualifie de « politico-économique » tend à individualiser les actions des citoyennes et citoyens ainsi qu'à valoriser leur rôle dans le développement économique (Lebrun-Paré, 2018). À cet effet, Lebrun-Paré (2018) explique que ce discours fait surtout référence aux écogestes qu'un individu peut poser et l'importance de l'individu comme consommateur dit « responsable » (Lebrun-Paré, 2018; Sauvé, 2007). Cet élément rappelle le concept d'environnementalisme privé élaboré par Stern (2000) et présenté au chapitre 2 de cet essai. Évidemment, ce discours pose problème puisqu'il fait exemption de l'importance des responsabilités sociales et collectives pour générer des changements sociétaux importants. Ce discours est donc dépolitisant. En plus, l'auteur souligne le risque que peut générer un discours visant une consommation dite responsable. Cela peut porter à croire que le système économique actuel peut s'autoréguler par « l'ajustement d'une offre et d'une demande chargée moralement » (Lebrun-Paré, 2018). Cela réduit alors l'exigence d'un engagement collectif dans ce changement sociétal. Il est donc important de ne pas limiter le discours environnemental à celui du développement durable dans le cadre éducatif.

Il devient alors pertinent de s'interroger sur la place du développement durable dans le cadre éducatif et la nécessité d'offrir un plus grand espace pour l'ERE.

3.3.3 Freins du milieu formel

Il existe plusieurs problématiques dans le milieu formel de l'éducation qui freinent l'intégration de l'ERE. La réforme québécoise du système d'éducation, la formation des enseignantes et enseignants et les fondements du système éducatif québécois font partie des problématiques abordées dans cette section.

Au début des années 2000, une réforme importante du système d'éducation a été mise en place au Québec. Parmi les modifications proposées, une plus grande interdisciplinarité est souhaitée. Cela a été entrepris dans l'optique d'orienter l'éducation formelle à partir d'une vision socioconstructiviste, c'est-à-dire une perspective émancipatrice de l'éducation où le savoir est à construire et non plus à transférer (Centr'ERE, 2018 ; Hugue Asselin, 21 octobre 2019).

Le Programme de formation de l'école québécoise vise ainsi trois finalités dans l'accompagnement de l'élève : lui permettre de structurer son identité, de se construire une vision du monde et développer son pouvoir-agir. Afin d'encadrer ces éléments, des compétences transversales ont alors été imaginées soit des savoirs (connaissances), des savoir-faire (habiletés) et des savoir-être (valeurs) (Hugue Asselin, 21 octobre 2019). La création de domaines généraux de formation a pris son essor. Ces domaines ont été imaginés dans l'optique d'intégrer ces compétences et de les transposer dans les différentes disciplines académiques existantes. Bien que cette réflexion semble juste et pertinente à une nouvelle réforme, l'encadrement offert aux enseignantes et enseignants est resté limité dans leur formation académique. En plus, la nouvelle réforme favorise une pédagogie par projet au primaire propice à la transversalité et à l'enseignement interdisciplinaire. Pourtant, il semble qu'aucun enseignement en ce sens n'ait été ajouté à la formation des enseignantes et enseignants (Hugue Asselin, 21 octobre 2019). Monsieur Lebrun-Paré (23 octobre 2019) est du même avis : l'instauration de cette réforme a été problématique puisqu'aucune formation ou structure additionnelle n'a été proposée au corps professionnel pour outiller celui-ci. De cela peut découler un sentiment d'inefficacité chez le personnel d'enseignement quant à leur compétence d'intégrer ces domaines généraux de formation à leur cours tel que le domaine lié à l'environnement (Centr'ERE, 2018; Morand, 2019, 3 décembre).

Selon monsieur Lebrun-Paré, il aurait été pertinent d'ajouter un programme d'implantation qui aurait offert du support à l'enseignement et qui aurait pu assurer une bonne intégration de cette réforme sans imposer le fardeau aux enseignantes et enseignants (Félix Lebrun-Paré, 23 octobre 2019). Entre autres, il aurait été possible de fournir des trousseaux d'enseignement d'enjeux environnementaux et sociaux. Notamment, la trousse « J'épargne ma planète » pour laquelle monsieur Lebrun-Paré a participé est un

bon exemple de possible support offert aux enseignantes et enseignants. Cette trousse, qui a été lancée par le réseau EVB-CSQ, offre des notions qui permettent de répondre aux objectifs d'éducation financière planifiés dans le programme de formation de l'école québécoise. Ces notions sont abordées avec des dimensions sociale, politique et écologique. Cette trousse s'adresse au personnel de l'éducation spécifiquement au deuxième cycle du secondaire et au niveau collégial (Félix Lebrun-Paré, 23 octobre 2019).

Également, le domaine général de formation concernant l'environnement a pour titre « environnement et consommation ». Bien qu'il soit important d'étudier notre rapport à la consommation, il reste de multiples autres façons d'étudier notre rapport à l'environnement qui nécessitent d'être approfondies (Hugue Asselin, 21 octobre 2019). Donc, il ne faut pas se limiter à une représentation de l'environnement comme ressource ou comme problème, mais il est important d'aborder notre lien d'appartenance au monde naturel, aborder l'environnement comme milieu de vie, comme système, comme projet communautaire et aborder la biosphère qui compose cet environnement (Sauvé, 2002). Cela laisserait davantage de place à la dimension politique de l'ERE.

En plus, ces domaines généraux de formation ne sont pas prescriptifs à l'enseignement, c'est-à-dire qu'ils ne doivent pas obligatoirement être ajoutés au cursus scolaire. L'enseignante ou l'enseignant n'a aucune obligation quant à l'évaluation de la performance des étudiantes et étudiants dans ces domaines spécifiques. Puisque le corps professoral est évalué sur la base de la réussite éducative des élèves, ajouter un domaine additionnel complique leur tâche quotidienne et cela n'incite pas l'intégration de ces nouveaux domaines généraux de formation. Selon monsieur Asselin, et comme souligné précédemment, la lourdeur administrative de la profession d'enseignement n'aide ni le sort des enseignantes et enseignants, ni celui de l'ERE dans le cadre scolaire (Hugue Asselin, 21 octobre 2019).

Toutefois, le cadre scolaire a longtemps pu bénéficier de l'appui des « Animateur de Vie Spirituelle et d'Engagement Communautaire » aussi connu sous le nom d'AVSEC. Ces professionnelles et professionnels étaient très actifs dans le milieu formel et pouvaient plus facilement inclure des concepts d'ERE dans leurs tâches quotidiennes. Le nombre de ces AVSEC a grandement diminué.

Il devient aussi intéressant d'analyser la mission édictée de l'école québécoise. Celle-ci est représentée par trois grands axes : instruire, socialiser et qualifier (Ministère de l'Éducation et Enseignement Supérieur du Québec [MEES], 2019). Lors des échanges avec monsieur Asselin (21 octobre 2019), nous avons réfléchi et décortiqué chaque élément constituant cette mission. Par exemple, le terme « instruire » s'apparente

beaucoup à « instruction » où des savoirs sont dictés. Il n'est alors pas question de la construction du savoir chez l'apprenante ou l'apprenant, mais bien d'un savoir qui leur est imposé. Le concept « socialiser », qui fait référence à notre relation à autrui, doit être davantage associé à une construction du « vivre-ensemble ». En effet, si on évalue les causes principales des problèmes socioécologiques, on peut penser à notre relation avec le milieu de vie. Comme le souligne Lucie Sauvé (2001) et comme identifié dans le chapitre précédent, il existe trois dimensions fondamentales de l'éducation : la relation à soi, la relation d'altérité humaine ainsi que notre relation avec notre milieu de vie où l'ERE prend tout son sens. Miser sur l'ERE pour cette troisième dimension devient essentiel pour améliorer et alimenter notre construction du vivre-ensemble avec toutes les formes de vie et le milieu qui les soutient. Quant au terme « qualifier » de la mission des écoles québécoises, il pose aussi problème puisqu'il fait référence à la production d'une main-d'œuvre qualifiée (Hugue Asselin, 21 octobre 2019). On peut donc en venir à se questionner sur les rôles fondamentaux de l'éducation qui ne doivent pas être uniquement de former de futurs travailleuses et travailleurs, mais bien des citoyennes et citoyens, voire des écocitoyennes et écocitoyens (Hugue Asselin, 21 octobre 2019).

Il existe aussi des questions fondamentales au milieu éducatif formel à aborder. Par exemple, le milieu éducatif formel est grandement orienté par la performance des établissements selon les pays (Centr'ERE, 2018). Axer sur la performance des établissements scolaires peut dénaturer les objectifs et valeurs mêmes du système éducatif. Roy et Guilbert (1998) soulignent une difficulté importante du milieu éducatif formel à laquelle peut pallier l'ERE non formelle. En effet, un des défis de l'éducation formelle est de favoriser l'analyse critique de l'information plutôt que l'accumulation de connaissances factuelles (Roy et Guilbert, 1998). Les activités d'ERE non formelle permettent de stimuler ces compétences à l'extérieur d'un contexte académique qui permet alors de mieux outiller les individus à la compréhension et l'analyse d'informations nouvelles (Roy et Guilbert, 1998). L'individu sera davantage apte à construire une opinion sur divers enjeux parfois complexes tels que les enjeux environnementaux (Roy et Guilbert, 1998). Alors, il est possible de comprendre la pertinence des organismes en ERE comme ENJEU pour enrichir certains apprentissages qui sont limités par le cadre formel. Un chapitre subséquent de cet essai est dédié au rôle de l'organisme ENJEU en ERE. Ce chapitre permet entre autres de valider les énoncés de Roy et Guilbert (1998).

Il devient alors pertinent de repenser la place de l'ERE dans le cadre formel et les fondements mêmes de l'éducation scolaire. La nouvelle réforme peut être un levier approprié à l'ERE qui rejoint plusieurs objectifs de transversalité des apprentissages. Toutefois, un meilleur encadrement et un plus grand support au

personnel d'enseignement semblent indispensables. Il semble aussi qu'une alliance du milieu formel et non formel de l'éducation serait plus que bénéfique pour favoriser l'expansion de l'ERE.

3.3.4 Freins du milieu non formel

Le milieu non formel de l'éducation est aussi soumis à plusieurs problématiques qui freinent le développement de l'ERE. Ces problématiques sont présentées dans cette section.

L'appui politique et l'appui financier sont tous deux insuffisants dans la réalisation des projets en ERE non formelle (Centr'ERE, 2018). Cela génère un climat compétitif entre les organismes et organisations avec une mission en ERE pour la recherche de financement. Aussi, bien que la demande des expertises du milieu non formel au sein des écoles soit grande, le financement insuffisant des établissements scolaires limite les possibilités d'effectuer des collaborations avec le milieu non formel (Centr'ERE, 2018). Le sous-financement des organisations non gouvernementales (ONG) pousse celles-ci à consacrer une grande partie de leur temps à chercher des sources de financement, ce qui limite la réalisation concrète de leurs projets et leurs activités. Les sources de financements peuvent aussi générer des conflits de partisanerie et alors teinter les objectifs de ces organismes. Tous ces éléments rendent précaire la situation des ONG, pourtant celles-ci jouent un rôle crucial en matière d'éducation sociale (Centr'ERE, 2018).

3.3.5 Autres freins

Au-delà des problématiques des cadres formels et non formels de l'éducation, l'intégration de l'ERE s'effectue difficilement dû à des lacunes au niveau de la recherche et la formation en ERE et le manque de concertation interministérielle.

Il existe que très peu de programmes de formation en ERE. Depuis 1996, un Programme court de 2^e cycle en éducation relative à l'environnement est donné à l'UQAM et depuis 2013 une École d'été en éducation à l'environnement et au développement durable est offerte à l'Université Laval (Centr'ERE, 2018). Ces programmes de formation sont les seuls proposés dans le domaine au Québec. À ce jour, aucun programme de maîtrise n'offre une formation exclusivement en ERE. Pourtant, un tel programme permettrait d'assurer une plus grande interdisciplinarité du domaine. Également, il faut mentionner le sous-financement de la recherche dans ce domaine (Centr'ERE, 2018).

Au sein des instances gouvernementales, les ministères travaillent en silos et ne permettent pas l'intégration transversale de l'ERE. En effet, plusieurs déplorent que le ministère de l'Éducation et celui de

l'Environnement se lancent tous deux la balle quant aux responsabilités de chacun. Cela ne facilite en rien la valorisation d'une éducation basée sur une transversalité disciplinaire (Centr'ERE, 2018).

En bref, ce présent chapitre a révélé l'importance de l'ERE et son pouvoir quant au développement personnel et social d'un individu notamment à travers la pratique de différentes compétences d'apprentissage. Une section de ce chapitre a aussi été dédiée à la compréhension de ce qui compose la chose politique et les facteurs dit politisants. La perception du politique chez les jeunes a permis d'identifier les apprentissages qui doivent être mis de l'avant pour être adaptés aux besoins de la jeunesse. Il a aussi été possible d'affirmer davantage le potentiel et les possibilités qu'offre l'ERE en termes d'apprentissages politiques. Les multiples cadres d'apprentissages de l'ERE ont aussi été abordés. Un survol de l'éducation québécoise a permis de cerner les freins de ce cadre d'apprentissage et la pertinence du milieu non formel de l'éducation. Les notions de ce chapitre permettent de répondre au second volet de l'objectif principal soit d'examiner le rôle de l'ERE dans l'engagement politique des jeunes face à la lutte aux changements climatiques. Ces notions offrent aussi les fondements essentiels pour émettre des recommandations adaptées aux cadres formels et non formels de l'éducation qui répondent aux obstacles soulevés ici.

Afin de souligner l'importance des organismes qui ont pour mission l'ERE, le prochain chapitre met l'accent sur les expertises de l'organisme ENJEU selon la perspective d'une jeunesse engagée de près au sein de cet organisme.

4. ENVIRONNEMENT JEUNESSE : UN MOTEUR D'ENGAGEMENT POLITIQUE POUR LES JEUNES

Ce chapitre est consacré à l'étude du rôle d'ENJEU en ERE auprès des jeunes (35 ans et moins). À travers ce chapitre, deux objectifs spécifiques de l'essai sont répondus. En effet, ce chapitre présente les résultats des entrevues réalisées auprès de jeunes impliqués chez ENJEU ainsi que l'analyse de ces résultats. Ensuite, les éléments essentiels qui composent un organisme comme ENJEU et qui assurent le plein épanouissement de l'écocitoyenneté des jeunes en environnement sont soulevés.

4.1 ENJEU et la poursuite juridique

Cette première section offre d'abord une description de l'organisme ENJEU. La poursuite juridique de l'organisme contre le Procureur général du Canada est ensuite précisée.

4.1.1 Description de l'organisme

Depuis sa création en 1979, ENJEU joue un rôle primordial en ERE dans le cadre non formel. Cet organisme a pour principale mission de conscientiser les jeunes du Québec aux enjeux environnementaux, et ce, à travers la réalisation de projets éducatifs qui leur offrent la possibilité d'agir concrètement dans leur milieu. ENJEU propose une plateforme aux jeunes afin de faire valoir leurs préoccupations environnementales et initier des projets pour remédier à ces problématiques. ENJEU assiste à toutes les conférences des Nations-Unies afin de représenter les préoccupations des jeunes à l'international (*ENvironnement JEUnesse a*).

Plusieurs activités sont proposées par l'organisme. Parmi celles-ci, il y a un colloque annuel en développement durable. Ce colloque offre aux participantes et participants des conférences et des ateliers sur différents sujets en environnement et donne surtout une occasion pour les jeunes, particulièrement du collégial, de se rassembler et former un réseau de contacts (ENJEU, 2019c). De ces rencontres, des projets innovants peuvent se concrétiser. L'organisme propose aussi un service d'éducation environnementale qui peut être offert dans les cadres éducatifs formels ou non formels via des conférences et des ateliers (ENJEU, 2019c).

ENJEU est également reconnu pour ses programmes d'accompagnement et de certification « Cégep Vert du Québec » ainsi que celui de « CPE durable ». Le premier programme vise à favoriser l'engagement des étudiantes et étudiants ainsi que du corps enseignant à adopter une démarche de gestion durable dans toutes les activités du cégep (ENJEU, 2019a). À ce jour, une trentaine de cégeps font partie du réseau de

Cégep Vert du Québec. Le second programme offre une expertise et un accompagnement du personnel des CPE, des parents et des enfants pour tendre vers une gestion durable et encourage les pratiques en ERE dans ce milieu (ENJEU, 2019b). Un autre programme particulièrement porteur pour l'engagement des jeunes en environnement est le programme « Jeunes Leaders ». Ce programme, initié en 2019 et d'une durée de 3 ans, a pour objectif de former dix jeunes ambassadrices et ambassadeurs pour le climat âgés entre 16 et 35 ans. Ces jeunes ont ensuite la chance d'offrir des conférences sur le climat et favoriser la mobilisation d'autres jeunes en environnement (ENJEU, 2019e). Ce programme est particulièrement pertinent puisque les objectifs mêmes de celui-ci offrent la possibilité aux jeunes de développer leur compétence politique :

« Sensibiliser 1000 jeunes à travers des activités et des conférences sur les changements climatiques dans les écoles, cégeps et universités dans plusieurs régions du Québec;

Outiller 100 jeunes par un accompagnement et un mentorat, notamment par le biais d'ateliers et de formations pour acquérir des expériences pratiques;

Inciter 30 jeunes leaders âgé-e-s de 16 à 35 ans à agir dans leur communauté, auprès du grand public ou à l'international, en concrétisant un projet collectif avec un budget de 5000 \$ et en ayant la possibilité de participer à une conférence internationale sur les changements climatiques » (ENJEU, 2019e).

En plus de ces programmes, chaque année, des jeunes ont l'occasion de représenter la jeunesse québécoise à la Conférence des parties. Notamment, des représentantes et représentants d'ENJEU ont participé à la 25^e Conférence des parties à Madrid en décembre 2019 (ENJEU, 2019e).

ENJEU sert aussi d'intermédiaire entre les jeunes et différentes institutions. En effet, lorsque l'implication de jeunes en environnement est exigée par une institution ou un organisme, il n'est pas rare que ces organisations s'adressent à ENJEU pour effectuer du recrutement. Notamment, pour l'élaboration de son Plan d'électrification et de changements climatiques (PECC), le gouvernement Legault a sélectionné cinq groupes formés de spécialistes dont un de ces groupes est composé de jeunes impliqués chez ENJEU (GaïaPresse, 2019, 17 juin). La conception de ce nouveau plan a pour objectif de mettre à jour le Plan d'action 2013-2020 sur les changements climatiques (Gouvernement du Québec, 2019). Ceci est donc une belle opportunité pour assurer une orientation cohérente des actions du gouvernement à la mesure de la crise climatique actuelle. Lors du dernier colloque annuel d'ENJEU, une consultation a été organisée pour entendre les réflexions de la jeunesse québécoise sur le plan d'action du gouvernement (ENJEU, 2019, 21 octobre). De cela a découlé la réalisation d'un mémoire comportant neuf grandes recommandations qui reflètent la vision des jeunes du Québec (ENJEU, 2019h).

Il est clair qu'à travers toutes ces activités, l'organisme ENJEU arrive à sensibiliser et offrir des ressources aux jeunes pour les inciter à agir dans leur communauté. Comme mentionné au chapitre précédent, cet organisme peut pallier à certaines lacunes du système éducatif formel.

4.1.2 Poursuite juridique contre le Procureur général du Canada

Le 26 novembre 2018, ENJEU a déposé à la Cour supérieure du Québec une demande d'autorisation pour exercer une action collective au nom de tous les jeunes du Québec de 35 ans et moins contre le gouvernement du Canada (ENJEU, 2018, 26 novembre). Toute la jeunesse québécoise de 35 ans et moins en date du 26 novembre 2018 est automatiquement visée dans cette action collective (ENJEU, 2019g). Selon ENJEU, le gouvernement du Canada porte préjudice à plusieurs droits fondamentaux de cette génération. En effet, selon l'organisme, les cibles de réduction des GES sont insuffisantes pour éviter les pires conséquences des changements climatiques (ENJEU, 2018, 26 novembre). De plus, le manque d'action concrète pour l'atteinte desdites cibles est dénoncé dans cette demande (ENJEU, 2018, 26 novembre).

Parmi les droits contestés dans cette demande, on note des droits qui sont protégés par la Charte canadienne des droits et libertés (Charte canadienne) ainsi que la Charte des droits et libertés de la personne (Charte québécoise) (ENJEU, 2019g) :

- Le droit à la vie et à la sécurité de sa personne, stipulé dans la Charte canadienne à l'article 7 et dans la Charte québécoise à l'article 1;
- Le droit de vivre dans un environnement sain et respectueux de la biodiversité, stipulée à l'article 46.1 de la Charte québécoise;
- Le droit à l'égalité et l'équité intergénérationnelle, stipulé à l'article 15 de la Charte canadienne et à l'article 10 de la Charte québécoise.

Parmi les conclusions recherchées de cette demande, il s'agit d'exiger au Canada de cesser l'atteinte à ces droits. Il est aussi demandé d'émettre une condamnation de 100 \$ par membre pour dommages-intérêt à titre punitif (*ENVironnement JEUnesse a*). Plutôt que d'effectuer ces paiements, il est proposé de mettre en place des mesures dites réparatrices pour limiter les changements climatiques. Il est suggéré de combiner ces mesures à toute autre réparation jugée par le Tribunal comme appropriée pour assurer le respect des droits fondamentaux des membres visés (*ENVironnement JEUnesse a*).

Pour cette demande, ENJEU est représenté par le cabinet Trudel Johnston & Lespérance, un cabinet réputé pour ses nombreux gains dans les demandes d'action collective au Canada (ENJEU, 2018, 26 novembre).

Le 6 juin 2019, ENJEU a présenté sa demande d'action collective à la Cour supérieure du Québec. Le gouvernement du Canada a signifié son opposition à cette demande (*ENvironnement JEUnesse b*). Le 11 juillet 2019, le juge responsable de la phase d'autorisation, Gary D. D. Morrison, a rendu son jugement contre la demande d'action collective. Celui-ci a justifié son refus par le fait que la décision de représenter des jeunes de 35 ans et moins n'est pas expliquée rationnellement et il la qualifie d'arbitraire sur le plan légal (*ENvironnement JEUnesse b*). Le 16 août 2019, ENJEU a déposé une déclaration d'appel (ENJEU, 2019, 12 juillet; *ENvironnement JEUnesse c*).

Les conclusions de cette affaire auront un impact important sur les prochaines décisions politiques dans la lutte aux changements climatiques pour la primauté des droits. Également, ce type de recours offre l'occasion pour les jeunes de mieux comprendre les rouages judiciaires. Il semble aussi que la portée de cette affaire est significative puisque ce sont des citoyennes et citoyens canadiens qui poursuivent le gouvernement pour la défense de leurs droits fondamentaux. Le Canada n'est pas le seul pays à être témoin de ce type de poursuite. Parmi les diverses démarches judiciaires, les conclusions de l'affaire Urgenda contre le gouvernement néerlandais sont particulièrement inspirantes. Urgenda est une fondation néerlandaise dont l'objectif est de favoriser la transition vers des sociétés plus durables (Urgenda, s. d.). Les conclusions de la cour sur ce cas sont éloquentes : les Pays-Bas doivent réduire leurs émissions de CO₂ d'au moins 25 % comparé au niveau de 1990 d'ici la fin de 2020 afin de respecter leurs obligations internationales (de Rechtspraak, 2018, 9 octobre; Notre Affaire À Tous, 2019, 9 octobre). Ce procès illustre un message important : les États doivent agir à la mesure de la crise climatique et leur inaction est illégale (Notre Affaire à Tous, 2019, 9 octobre).

4.2 Processus des entrevues semi-dirigées

Afin de mieux comprendre ce qui pousse les jeunes à agir de façon active envers la cause environnementale et d'examiner le rôle de l'ERE comme outil pour forger cet engagement, une étude de cas exploratoire chez ENJEU portant sur l'engagement politique des jeunes a été réalisée. Cette étude a consisté en la réalisation d'entrevues semi-dirigées avec des jeunes engagés dans l'organisme. Ces entrevues, bien qu'exploratoires, mettent en lumière les notions et concepts abordés dans cet essai, notamment en ce qui a trait à l'ERE ainsi qu'aux déterminants psychosociaux. Ces entrevues ont aussi permis d'aborder l'engagement politique selon le point de vue subjectif des actrices et acteurs terrain ce

qui complète bien les aspects plus théoriques présentés dans cet essai. La présente section évoque d'abord le format choisi des entrevues. Ensuite, la méthodologie utilisée est détaillée. Les limites de la méthode d'analyse sont aussi expliquées.

4.2.1 Choix du type d'entrevue : les avantages des entrevues semi-dirigées

Contrairement à l'entrevue de recherche, l'entrevue semi-dirigée pose une perspective interprétative et constructiviste des échanges des individus (Savoie-Zajc, 2003). Le terme « semi-dirigée » signifie que la personne menant la recherche ne fait que guider les échanges sur des thèmes généraux en laissant la place à la personne interviewée de s'exprimer librement sur les sujets traités, ce qui est très semblable aux échanges au sein d'une conversation (Savoie-Zajc, 2003). Toutefois, la personne interviewée s'exprime davantage que le personnel de recherche qui tente de se concentrer sur la compréhension des échanges de la personne interviewée via la répétition ou l'explication de ses propos (Savoie-Zajc, 2003). Aussi, la personne menant la recherche agit de façon proactive pour éviter les blocages de communication en mettant en place différentes tactiques pour alimenter la discussion ou réorienter celle-ci au besoin. Ce type d'échange offre la possibilité de soutirer des informations riches et une compréhension plus profonde des propos de la personne interviewée. En effet, ce type d'entrevue offre une ouverture sur la compréhension de l'expérience humaine telle que la conception de liens entre des comportements et des expériences de vie (Savoie-Zajc, 2003).

4.2.2 Méthodologie des entrevues

Des thèmes de recherche ont d'abord été choisis, puis des questions et sous-questions ont été élaborées préalablement à la réalisation des entrevues. Les thèmes choisis concernent les éléments évoqués aux chapitres 2 et 3. Tout d'abord, les différents déterminants psychosociaux sont examinés tels que la relation avec la nature, l'engagement et le militantisme ainsi que la motivation. Ensuite, les thèmes de l'ERE et le rapport à ENJEU de chaque participante et participant sont traités. Les questions abordées par thème se retrouvent à l'annexe 1 de cet essai. Cette annexe a été utilisée en guise de guide de référence lors du déroulement des entrevues. Toutefois, les échanges n'ont pas été restreints à ces éléments.

Préalablement aux entrevues, un formulaire de consentement (annexe 2) ainsi que les thèmes abordés lors des entrevues ont été partagés aux participantes et participants par courriel. Les entrevues se sont déroulées dans des cafés ou des lieux de rencontre paisibles. Des enregistrements audios ont été produits

pour chacune des entrevues. Également, lors des entrevues, une prise de note a été réalisée pour accompagner les informations récoltées dans les enregistrements.

Au total, cinq entrevues ont eu lieu, entre le 24 septembre 2019 et le 8 octobre 2019. Puisque les entrevues sont exploratoires, la méthode de retranscription intégrale des verbatims n'a pas été utilisée. Plutôt, l'écoute subséquente des entrevues enregistrées et la lecture des notes ont permis de faire ressortir des unités de sens des entrevues qui ont ensuite été catégorisées selon différentes thématiques. Entre chaque entrevue, les éléments communs et différents ont été identifiés et comparés. L'analyse des entrevues est donc basée sur l'extraction au sein des entrevues des thèmes spécifiques (unités de sens), des enjeux ou points de tension, des visions communes, des paradoxes le cas échéant, des points de divergence, etc.

Évidemment, quelques limites sont à souligner dans la réalisation des entrevues. Tout d'abord, pour des entrevues semi-dirigées, certaines recherches font mention qu'un échantillon de dix à quinze personnes est plus approprié pour la réalisation de ce type d'entretien (Kvale, 1996). Toutefois, il est soulevé qu'une attention particulière doit être accordée à la notion de saturation théorique. Cela se produit lorsque la réalisation de nouvelles entrevues n'apporte pas une compréhension plus profonde du phénomène étudié (Savoir-Zajc, 2003). Dans ce cas précis, le degré de saturation semble rapidement être atteint lors des entrevues puisque les participantes et participants ont abordé des propos très semblables. Cela porte à croire que ces cinq entrevues ont été suffisantes pour comprendre le phénomène étudié.

Une autre limite s'impose dans ce cadre exploratoire. En fait, il n'y a pas eu de codification en profondeur des réponses. Une démarche plus poussée, telle qu'une analyse interjuges, aurait pu être intéressante dans un contexte où les entrevues auraient été au cœur de cet essai. Puisque cela n'était pas le cas, une analyse par thèmes a été choisie. De la sorte, il est possible d'assurer une analyse adéquate des propos tout en respectant les limites d'un contexte exploratoire.

4.3 Résultats et analyse des résultats

Cette section expose spécifiquement par thème les résultats qui sont ressortis des échanges effectués lors de chacune des entrevues. Quelques citations des échanges sont présentées. Toutefois, pour conserver la confidentialité, aucun nom et ni prénom n'est associé au propos. Également, un souci additionnel a été apporté afin de ne pas associer de genre aux réponses. Une analyse subséquente de ces résultats est

proposée. Essentiellement, l'analyse fait ressortir les points forts des échanges qui ont permis de lier la théorie explicitée dans cet essai avec cette récolte de données terrain.

Le groupe interviewé est composé de cinq individus. Parmi ce groupe, trois individus se sont identifiés en tant que femme, une personne en tant qu'homme et une dernière personne s'est identifiée comme étant de genre fluide. La moyenne d'âge du groupe est de 25 ans. Tous ces jeunes sont impliqués chez ENJEU. La plupart sont membres du conseil d'administration ou impliqués à travers des ateliers d'éducation offerts par l'organisme, à travers le colloque annuel, à travers le programme « Jeunes Leaders » ou encore via la poursuite juridique contre le Procureur général du Canada.

4.3.1 Relation avec la nature

Le thème de la relation avec la nature a été abordé afin d'identifier de possibles événements marquants passés en nature à un jeune âge qui aurait pu influencer la connexion avec le monde naturel et éventuellement le niveau d'engagement environnemental des personnes interviewées.

Dans tous les cas ($n = 5$), les participantes et participants ont de bons souvenirs de moments passés en nature durant l'enfance. Parmi ces événements, les participantes et participants ont parlé des moments passés au chalet familial près d'un plan d'eau pendant la période estivale, ou encore, des promenades familiales réalisées en forêt ou simplement du temps passé à jouer dans la forêt, le principal terrain de jeu près de la maison. Également, une personne interviewée a révélé faire partie des scouts depuis un très jeune âge. Une personne a aussi mentionné que ces expériences ont créé chez elle un lien d'attachement à la nature. La nature est aussi perçue comme un élément qui procure du bien-être. L'ensemble du groupe interviewé ($n = 5$) a mentionné l'effet positif des moments passés en nature. La majorité du groupe ($n = 4$) a effectué une comparaison entre la ville et la nature à savoir que la nature procure davantage de bien-être que la ville. La nature est qualifiée d'apaisante, libératrice et permet de se ressourcer. Il a aussi été mentionné que la nature est une échappatoire à la ville. Une des personnes interviewées a spécifié qu'elle possède un sentiment très fort d'appartenance au milieu naturel et considère faire partie de la nature d'une manière équitable. Entre autres, cela se reflète dans ses pratiques spirituelles. Précisément, la spiritualité Wicca, dans laquelle la déesse de la nature est vénérée, est pratiquée par cet individu. Dans ses croyances, tous les esprits de la nature ont une âme et sont interreliés.

Plusieurs éléments de ces résultats peuvent être mis en relation avec les théories présentées dans cet essai. Tout d'abord, il est possible que toutes ces expériences passées en nature par les participantes et

participants aient eu une portée significative qui a généré une meilleure connexion à l'environnement. Cette relation est notamment révélée dans les études de Chawla (1998). Ces moments significatifs ont possiblement influencé positivement la construction d'une identité environnementale comme proposée par Clayton (2003). Aussi, le sentiment de bien-être en nature est largement mentionné par le groupe. Ceci fait penser au travail de Nisbet et ses collègues (2019) qui a notamment révélé les effets bénéfiques sur la santé mentale de l'exposition au monde naturel. Il se peut que ces moments passés en nature aient offert une meilleure compréhension et appréciation du monde naturel par les participantes et participants. Il est possible d'établir un lien avec une autre étude de Nisbet et ses collègues (2009) dans laquelle il est expliqué que lorsqu'un individu possède une meilleure compréhension et une plus grande appréciation du monde naturel qui l'entoure, cet individu aura tendance à développer un sentiment de connexion à la nature. Ces éléments peuvent être prédominants au désir de protéger l'environnement naturel et ultimement mener à un engagement environnemental (Howard, 1997; Nisbet et al., 2009; Schultz, 2000). La valorisation de la spiritualité Wicca démontre un fort sentiment d'appartenance au milieu naturel et un grand respect envers celui-ci. Il est possible de faire un lien avec la notion des valeurs de transcendance de soi de Schwartz (2012) ainsi qu'aux valeurs biosphériques de Stern (2000). Par exemple, l'universalisme peut s'apparenter aux discours prônés par la spiritualité Wicca, tel que la protection de la nature. Cela semble prédictif de la réalisation de comportements pro-environnementaux. La perception de faire partie de la nature est aussi inhérente au concept d'identité environnementale suggéré par Clayton (2003). L'ERE a la possibilité d'intégrer un grand nombre de ces éléments telle que favoriser l'exposition au monde naturel en offrant une portée réflexive sur l'identité ou encore la représentation d'un individu avec son rapport au monde (Sauvé et al., 2001). Cela fait partie du développement individuel et social d'un individu à travers sa compréhension du monde (Sauvé et al., 2001). Les nombreuses représentations des types d'environnement stipulées par la théorie de Sauvé (2002) en ERE offrent une panoplie de possibilités pour aborder la relation de l'humain avec l'environnement naturel et possiblement faire émerger un désir de s'engager pour la cause environnementale (Sauvé, 2002).

Les éléments de réponses des participantes et participants témoignent du rôle des expériences en nature pour affirmer une plus grande connexion au milieu naturel, pour générer un sentiment d'appartenance et de respect envers les milieux naturels ainsi que pour forger une identité environnementale. Tous ces éléments font partie des déterminants de l'engagement environnemental.

4.3.2 Engagement et militantisme

Sous ce thème, il a été proposé d'explorer la perception du militantisme par chaque individu. Il a aussi été question de cerner les défis qu'impliquent cet engagement ainsi que l'influence de l'entourage sur l'action militante du groupe.

Chaque participante et participant se sont identifiés comme personnes militantes, mais dont le degré de militantisme varie. Dans l'ensemble des explications, il a été soulevé qu'un militantisme fort est davantage associé à l'implication au sein d'un groupe qui revendiquent et confrontent des idées. La désobéissance civile et la remise en question du système sont tous deux des éléments qui semblent caractériser une action de fort militantisme. Une personne a notamment fait référence à son militantisme comme « plus doux », car il n'implique pas des revendications fréquentes et radicales dans la rue. Pour certaines personnes ($n = 2$), la désobéissance civile a déjà été pratiquée et est privilégiée comme angle d'approche pour faire avancer la cause environnementale. Notamment, dans le passé, une des personnes s'est attachée à un arbre pour revendiquer une cause environnementale. Le militantisme d'une des personnes est entremêlé de la lutte pour la justice sociale précisément en raison des causes revendiquées telles que la cause féministe et non-binaire, le mouvement « moi aussi » et l'accueil de réfugiés. Trois personnes ont aussi revendiqué la portée anti-capitaliste de leur revendication. Ces jeunes sont impliqués dans plusieurs milieux. Toutefois, le cadre scolaire est le lieu privilégié dans ces implications. En effet, trois personnes ont précisé avoir été impliquées soit dans des comités formés par les étudiantes et étudiants ou à travers des projets qui ont vu le jour grâce au dévouement du corps enseignant. Autrement, l'engagement chez ENJEU, Greenpeace et le collectif La Planète s'invite à l'Université font partie de leurs implications militantes. Plus spécifiquement, deux personnes font partie du groupe jeunesse pour la consultation à l'élaboration du PECC du gouvernement Legault.

La majorité du groupe ($n = 4$) a insisté sur le fait que la réalisation d'écogestes ne représente pas une action militante. Entre autres, une comparaison est faite par une des personnes entre le sentiment de satisfaction perçu lors de la réalisation d'écogestes versus la réalisation d'actions militantes : « Je ne retrouve pas la satisfaction que j'ai quand je fais du militantisme [...] je n'ai pas l'impression que je change le monde quand je le fais ». Pour cette personne, la réalisation d'écogestes : « Ce n'est pas du militantisme, mais c'est important ». En effet, l'importance des écogestes n'est pas remise en compte par l'ensemble du groupe. Toutefois, une personne a mentionné qu'il ne devrait pas y avoir une distinction entre le militantisme et le non-militantisme. Pour elle, il faut plutôt valoriser l'implication de chaque individu, peu importe son

niveau d'engagement environnemental. Chaque individu doit agir selon ses capacités et l'on ne doit pas minimiser ses actions pour autant. Cependant, une personne a affirmé que pour être militante ou militant, une certaine compréhension des enjeux est nécessaire : « Pour être militant.e et engagé.e [...] faut quand même avoir les notions et le vocabulaire pour aller à l'encontre du système ».

Au niveau des difficultés rencontrées au sein du militantisme, quatre personnes ont mentionné la lourdeur mentale que génère la réflexion sur les problématiques environnementales et sociales qui sont omniprésentes dans cette crise climatique. Cela semble beaucoup monopoliser leurs pensées. Aussi, les participantes et participants s'accordent pour dire que les grands pollueurs tels que les entreprises doivent agir davantage et il est essentiel de contrer une (sur)responsabilisation des individus dans la lutte aux changements climatiques. Également, l'omniprésence de l'engagement environnemental dans leur vie génère une sollicitation constante de leur entourage ainsi que des milieux d'implication où il devient alors difficile de refuser de nouveaux projets. Ce besoin d'engagement constant a notamment été expliqué par une personne interviewée comme intensifiée par l'écoanxiété et un sentiment d'urgence d'agir et d'impuissance. Cela a généré chez la personne un tel besoin d'implication que cela a pris toute la place dans sa vie : « Ma vie est venue juste à tourner autour de ça ». Cette implication a été stimulée par un sentiment de devoir d'agir et une passion pour la cause : « Dans le milieu environnemental on n'est pas beaucoup à être vraiment passionnés [donc] on se brûle ». Cette personne a notamment mentionné la difficulté d'avoir cet équilibre sain du militantisme à un jeune âge :

« Si tu fais juste mettre ton énergie dans un truc c'est sûr que ça pète, mais quand on est jeune on ne sait pas ça encore [donc] on est très débalancé dans la façon qu'on gère notre énergie ».

Cela a généré un épuisement qui a limité les actions militantes de cette personne. Toutefois, un individu a mentionné que le militantisme permet au contraire de canaliser son énergie négative, ses frustrations et son anxiété vers quelque chose de plus concret et productif. Une perception de satisfaction personnelle de faire quelque chose et d'agir en cohérence avec ses valeurs et sa conscience est aussi soulignée par l'individu.

Dans leur entourage, les participantes et participants se considèrent comme les personnes les plus engagées surtout en comparaison avec les membres de leur famille. Cependant, leur cercle amical est souvent très engagé. Les participantes et participants ont aussi soulevé que la pratique militante permet de se rassembler et être uni dans cette crise climatique.

Les réponses obtenues au sein du thème engagement et militantisme font écho à plusieurs éléments théoriques présentés dans cet essai. Tout d'abord, les énoncés des personnes interviewées démontrent que le militantisme est largement perçu comme une action dans la sphère publique avec une portée politique et ne se limite pas aux écogestes, mais va bien au-delà. Cette conception du militantisme fait penser à la conception de l'écocitoyenneté proposée par Lucie Sauvé. L'écocitoyenneté inclut la réalisation d'écogestes par les citoyennes et citoyens, mais ne se limite pas à la réalisation de ces actions (Sauvé, 2016). Aussi les participantes et participants semblent être d'accord pour dire qu'une action militante est plus forte si elle revendique et conteste une idée, si elle est de l'ordre de la justice sociale et si elle critique le système actuel. Plus précisément, des revendications anti-capitalistes sont valorisées. Cela rappelle les éléments soulevés par Lebrun-Paré (2018) concernant la charge politique de l'action écosociale. En effet, il semble que les jeunes associent une charge politique plus grande à une action écosociale près des arènes institutionnelles, qui intègre les inégalités et prône la justice sociale et qui met en lumière la lutte des classes par une vision anti-capitaliste. Dans les échanges, il a aussi été mentionné de l'importance d'avoir « les notions et le vocabulaire pour aller à l'encontre du système ». Ceci est particulièrement intéressant, car il peut faire référence à la nécessité du développement d'une compétence politique chez la jeunesse militante. En effet, la compétence politique est en lien avec le développement de différents savoirs, savoir-faire et savoir-être qui facilitent l'agir dans la sphère publique (Hugue Asselin, 21 octobre 2019; Sauvé, 2011). Aussi, l'implication au sein de leur lieu d'étude démontre le potentiel qu'offre le cadre scolaire formel pour favoriser le développement de ces différents savoirs (Hugue Asselin, 21 octobre 2019; Sauvé, 2011). Il devient évident que miser sur l'ERE dans le cadre formel est favorable à une plus grande implication dans la chose publique des jeunes.

Parmi les difficultés mentionnées, il y a notamment la charge mentale qu'impose cette implication pour la cause environnementale. En plus, les jeunes font état du rôle des grandes entités comme les entreprises qui n'interviennent pas suffisamment dans cette crise. Cette mention du rôle des entreprises peut miner la perception de contrôle individuelle des participantes et participants (Ajzen, 1991). En fait, il est possible que les individus se sentent impuissants face aux actions des grandes entreprises. Un tel sentiment peut provoquer chez l'individu le concept de résignation apprise qui mène à une diminution de l'engagement environnemental (Gifford, 2011; Pelletier, Dion, Tuson et Green-Demers, 1999). Un autre élément important concerne la charge passionnante du militantisme pour certaines personnes. Notamment, lorsqu'il a été soulevé que le militantisme prenait toute la place dans la vie de l'individu, cela à un point tel qu'un épuisement militant a été atteint. Cette même personne a spécifié que son écoanxiété était un moteur de cet engagement intensif. Cette charge importante de l'engagement environnemental d'un

individu sur sa vie personnelle s'apparente énormément au concept de passion obsessive (Gousse-Lessard, 2016; Gousse-Lessard, Vallerand, Carbonneau et Lafrenière, 2013; Vallerand, 2010; Vallerand et al., 2003). En fait, lorsqu'une activité passionnante subit une intériorisation contrôlée au sein de l'identité d'un individu, il devient difficile pour cet individu d'établir un équilibre au niveau du temps et de l'énergie investis dans cette activité passionnante (Vallerand et al., 2003; Vallerand, 2010). Dans ce cas précis, l'activité passionnante fait référence à l'engagement environnemental. Cet engagement, devenu omniprésent dans la vie de l'individu, peut provoquer des conséquences négatives sur la santé physique et psychologique de l'individu telles qu'un épuisement (Vallerand et Houffort, 2003). En plus, cette même personne s'est engagée dans le passé dans des activités de désobéissance civile ce qui réplique les résultats obtenus par Gousse-Lessard et ses collègues (2013) comme quoi une personne passionnée obsessivement a davantage tendance à réaliser des comportements radicaux en dépassant la ligne des normes sociales et législatives. Cette même personne a aussi spécifié qu'à un jeune âge il est plus difficile de savoir comment gérer son énergie et donc avoir un engagement environnemental équilibré. Comme le soulève Gousse-Lessard, Lalande et Vallerand (2015), il devient alors pertinent d'imaginer des outils pédagogiques en ERE qui peuvent stimuler chez les jeunes une motivation autodéterminée en environnement, mais également une passion harmonieuse pour la cause environnementale. Au contraire, pour certaines personnes, le militantisme permet de canaliser cette anxiété et génère une satisfaction personnelle. Cela fait penser à la perception d'efficacité individuelle de Bandura (1999) qui est un moteur puissant de motivation à l'engagement. Aussi, Bandura (1999) a démontré que cette perception d'auto-efficacité réduit les risques pour un individu d'avoir des comportements anxieux ou dépressifs. Cette distinction entre la perception d'efficacité des militantes et militants peut générer des répercussions d'ordre psychologique.

Finalement, le sentiment d'unité dont fait allusion les militantes et militants lors de leur engagement environnemental fait penser à la notion d'affiliation sociale théorisée comme un des besoins de base d'un humain dans la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000). La satisfaction de tous les besoins de base facilite le développement chez un individu de la motivation autodéterminée qui peut être un déterminant de l'engagement environnemental (Ryan et Deci, 2000). Aussi, cette affiliation sociale rappelle l'influence du réseau social composé des amies et amis sur l'opinion du jeune pour se sentir accepté et intégré dans un groupe évoqué par Erikson (1972).

Cette analyse des résultats rappelle le pouvoir de chaque écocitoyenne et écocitoyen de s'approprier l'action dans la chose publique à travers des actions sociales à forte charge politique. Le potentiel de l'ERE

dans le cadre formel pour initier la compétence politique des jeunes est marqué. Les revers de la perception de contrôle, de la passion et de l'écoanxiété ont aussi été abordés comme des éléments de vigilance à tenir en compte pour favoriser un engagement environnemental fort et sain. Sous plusieurs angles, l'ERE peut intervenir dans cette optique. Satisfaire les besoins de base humains est aussi essentiel dans une approche de valorisation d'une motivation autodéterminée pour la cause environnementale.

4.3.3 Motivation

Cette thématique aborde spécifiquement ce qui motive les jeunes dans leur militantisme. Aussi la perception des jeunes des actions politiques provinciales et fédérales en regard à la lutte aux changements climatiques est traitée. Finalement, la perception d'efficacité des jeunes des mouvements de manifestations quant à la possibilité d'instaurer des changements sociétaux importants est mise en évidence.

Dans l'ensemble, trois principaux motifs de l'engagement environnemental sont ressortis des échanges. Le premier est en lien avec la perception du futur. Les études sur le climat sont considérées comme alarmantes par les jeunes et offrent une vision désastreuse du futur ($n = 5$). Cela incite donc à l'action pour éviter ces scénarios catastrophiques. Le second motif fait référence à la justice sociale internationale et l'équité intergénérationnelle. Une des personnes interviewées a notamment spécifié : « Il va avoir 270 000 réfugiés, je ne peux pas rien faire, même si ce n'est pas ma vie qui va être affectée ». Un troisième motif est en lien avec un sentiment de devoir. Celui-ci est particulièrement stimulé par le besoin d'être en adéquation avec leurs valeurs et leurs consciences. Une fois de plus, la spiritualité Wicca est présentée comme un facteur d'engagement environnemental par un individu du groupe. Ici, la motivation vient du désir de protéger la biosphère.

Unaniment, les participantes et participants ($n = 5$) ont mentionné qu'ils n'ont pas confiance dans les capacités des instances gouvernementales fédérales et provinciales pour agir à la mesure de cette crise climatique : « C'est à croire qu'il n'y a personne qui se rend compte de ce qui se passe ». De plus, ces instances sont qualifiées d'irresponsables et non crédibles. Le premier ministre du Québec François Legault est qualifié « d'une vraie joke » et « un Trump québécois ». Pour les jeunes, l'unique objectif des représentantes et représentants politiques est de se faire réélire au bout de quatre ans plutôt que d'assurer le bien collectif. Les participantes et participants ont la perception que la corruption est omniprésente dans le monde politique électorale. De cela découle une perception négative du politique par une des personnes interviewées. En fait, le monde politique est perçu par l'individu comme du théâtre,

des paroles vides de sens et une absence d'actions concrètes. Aussi, afin de remédier à certaines problématiques au niveau électoral telles que le manque de participation citoyenne, une solution est proposée par une des personnes interviewées. Cette solution se base sur le concept de municipalisme libertaire qui, selon cette personne, offre la possibilité d'agir plus efficacement dans cette crise climatique. Il est bon ici de définir ce qu'implique le municipalisme libertaire. Cette conception politique est le résultat du travail du théoricien de l'anarchisme Murray Bookchin (Biehl, 2013). Ce courant a pour vision de repenser la démocratie actuelle pour qu'elle tende vers une démocratie directe. En fait, le but ultime est de décentraliser les pouvoirs politiques de l'élite pour que ces pouvoirs soient redonnés aux communautés, aux citoyennes et citoyens (Biehl, 2003). Il est imaginé que collectivement, les membres d'une communauté ont la responsabilité d'assurer le vivre-ensemble à l'échelle locale suivant une éthique du partage et de la coopération. Ensuite, toutes les municipalités démocratisées sont chapeautées par une confédération où le capitalisme est absent et où une vision commune est partagée (Biehl, 2003). Selon Bookchin, ce modèle permet d'atteindre une société écologique (Biehl, 2013).

En ce qui a trait à la perception d'efficacité des grèves militantes du 15 mars et du 27 septembre 2019 pour générer un poids politique sur les instances, les participantes et participants ont tous été d'accord pour dire que ces événements offrent une belle visibilité médiatique sur les préoccupations environnementales. Ces événements mettent sur la carte ces problématiques environnementales et favorisent l'action du public. Toutefois, un doute règne quant à la mise en place de mesures suffisamment radicales par les gouvernements en réponse à ces manifestations. Pour l'ensemble des participantes et participants, ces manifestations sont nécessaires, mais elles représentent une chose parmi plusieurs à réaliser pour imposer des changements sociaux importants. À ce titre, trois personnes mentionnent la désobéissance civile comme le moyen ultime à préconiser dans cette lutte. Une personne mentionne notamment qu'historiquement, les grands changements sociaux ont eu lieu par des actions de ce type. Toutefois, ce ne sont pas tous les participantes et participants qui sont prêts à effectuer des actions en ce sens. Deux personnes du groupe trouvent cela trop radical ou doutent de l'efficacité de cette tactique à générer des changements sociaux importants.

Sous plusieurs angles, il est possible de mettre en relation les échanges soulevés ici avec la théorie des chapitres précédents. D'abord, les motifs liés à l'équité intergénérationnelle, à la justice climatique et au devoir sont cohérents avec les notions soulevées par Stern (2000) concernant le modèle VBN ainsi que la théorie associée aux valeurs de transcendance de soi de Schwartz (2012). En effet, ce souci intergénérationnel et cette préoccupation pour une justice sociale trouvent des ressemblances avec la

valeur de bienveillance dictée par Schwartz où un individu est largement motivé par le désir de contribuer au bien collectif (Schwartz, 2012). Selon le modèle VBN, il existe une association entre les valeurs d'un individu, ses croyances, ses normes personnelles ainsi que son comportement à l'égard de l'environnement (Stern, 2000). Ainsi les réponses des participantes et participants laissent croire que la bienveillance, combinée au sentiment d'urgence et de responsabilité personnelle, ont mené au sentiment de devoir d'agir en environnement pour contribuer à la justice sociale et l'équité intergénérationnelle. La motivation d'ordre spirituel Wicca est cohérente avec une seconde valeur de la transcendance de soi proposée par Schwartz (2012) soit l'universalisme. En effet, la spiritualité Wicca prône une protection de la biosphère. L'individu qui pratique la spiritualité Wicca est donc guidé dans ses actions par des valeurs altruistes et biosphériques, comme le propose Stern dans le modèle VBN (2000). Il semble aussi que les participantes et participants ont aussi développé une motivation autodéterminée de qualité. En fait, le groupe semble agir pour l'environnement parce que cela est important pour le groupe, parce que ça fait partie de leur identité, parce que ça fait partie de leurs valeurs, et même parce que les participantes et participants ont du plaisir à s'impliquer. Ceci est caractéristique de la motivation autodéterminée (Ryan et Deci, 2000).

Les jeunes ont largement affirmé le sentiment d'incompétence perçu dans les instances gouvernementales pour agir à la mesure de cette crise climatique. En plus, il semble que la politique est perçue comme négative et déconnectée de la réalité des jeunes. Il est possible d'établir une relation avec deux éléments de la théorie des chapitres précédents. Tout d'abord, il semble que les jeunes ont une conception limitée de ce que compose la chose politique. En fait, ici les jeunes associent le politique à l'électorat. Ces résultats sont partagés avec ceux de la thèse doctorale de madame Dostie-Goulet (2009). Pourtant les actions de ces jeunes sont hautement politiques par leurs actions et répercussions dans la chose publique. Cela souligne l'importance de construire une perception juste de ce que compose le politique. L'ERE, à travers le développement de la compétence politique, offre cette possibilité telle que des savoirs concernant le fonctionnement des structures politiques (Sauvé, 2011). Également, la compétence politique mise sur des savoir-être qui vise le développement de la critique sociale. Avec ces savoirs, les jeunes peuvent être davantage en mesure de proposer des innovations écosociales qui leur correspondent (Sauvé, 2011). La proposition du modèle de municipalisme libertaire par une des personnes interviewées est un bon exemple d'innovation écosociale. Cet individu, par ses explications données sur le fonctionnement de la politique électorale, semblait avoir une bonne compréhension de ces structures politiques. Cela laisse croire que ces notions l'ont outillé pour proposer une autre alternative politique. En ce qui concerne la perception d'efficacité des grèves militantes, la perception d'efficacité collective ne

semble pas optimale. En effet, comme la théorie de Bandura (1977) l'explique, la perception d'efficacité d'une action collective est influencée par la capacité du groupe à produire des changements par ses actions. Les participantes et participants ont révélé leurs incertitudes face à la réalisation de changements sociétaux importants en réponse à ces actions collectives. Cette faible perception d'efficacité collective peut expliquer pourquoi certaines personnes ont suggéré la désobéissance civile comme une option envisageable pour exiger des changements sociaux. Pour ces deux personnes, la perception d'efficacité collective des actions de désobéissances civiles est plus grande que celle des dernières manifestations climatiques du mois de mars et septembre 2019. Un élément aussi intéressant est le fait que les deux individus qui ont proposé la désobéissance civile comme option semblent posséder une passion obsessionnelle du militantisme. En effet, le militantisme prend une grande place dans leur vie et une des personnes a notamment subi les impacts psychologiques négatifs de cette omniprésence du militantisme dans sa vie. Il est donc possible d'effectuer une fois de plus une correspondance avec les recherches de Gousse-Lessard et ses collègues (2013) qui ont attribué une relation entre les actions de désobéissance civile et une passion obsessionnelle du militantisme environnemental.

Cette thématique a révélé le rôle des valeurs pour générer des comportements pro-environnementaux. La perception du politique chez les jeunes a aussi démontré que la compétence politique des jeunes est à façonner pour générer une action forte dans la chose publique. L'ERE est une voie à explorer afin d'enrichir cette compétence et favoriser des savoir-faire liés à la critique sociale chez les jeunes. La perception d'efficacité collective a aussi été soulevée. Également, la relation entre la passion obsessionnelle et la réalisation de comportements dits plus radicaux a été validée.

4.3.4 Rapport à ENJEU

Cette thématique a été réfléchiée dans l'optique de mieux comprendre pourquoi les jeunes ont choisi de s'impliquer en matière d'environnement à travers l'organisme ENJEU. Il a aussi été question d'aborder les apprentissages que ces jeunes ont reçus à travers cette implication au sein de l'organisme. Finalement, les discussions ont porté sur la perception des jeunes du refus de la demande d'action collective contre le Procureur général du Canada.

Pour ce qui est de la thématique concernant le rapport à ENJEU de chaque participante et participant, aucun élément de divergence n'a été identifié. La majorité ($n = 4$) des participantes et participants sont membres du conseil d'administration d'ENJEU. Le groupe est unanime en ce qui concerne l'expérience positive que représente leur participation au sein du conseil d'administration ou aux activités d'ENJEU. En

fait, il semble que le conseil soit formé de plusieurs spécialistes qui permettent alors de diversifier les compétences et les apprentissages du groupe. Notamment, cela permet aux participantes et participants de se former un réseau de contacts pertinent. Des membres du groupe sont aussi impliqués à travers le programme « Jeunes Leaders ».

Aussi, la mission d'ENJEU semble rejoindre les aspirations de toutes les personnes interviewées. En effet, il a été souligné que l'organisme est un des seuls de ce genre à défendre les droits environnementaux des jeunes et à faire la promotion de l'ERE. Plusieurs activités de l'organisme semblent très pertinentes pour les jeunes. Parmi ces activités, le colloque annuel a été mentionné par l'ensemble du groupe. Ce colloque offre un lieu de rencontre et d'innovation intéressant. Notamment, à travers les concours du colloque il est possible de réaliser des projets concrets en environnement. Une des personnes participantes a spécifié que ce concours a particulièrement renforcé son implication environnementale au sein de son cégep, puisque son projet a pu être implanté au sein de l'établissement. Ce type d'initiative offre une plateforme pour l'engagement des jeunes et la poursuite de cet engagement au sein de leurs milieux d'implication tels que leur cégep respectif. Le programme « Jeunes Leaders » semble aussi très porteur puisqu'il a été louangé par l'ensemble des personnes interviewées. Également, l'ensemble des participantes et participants sont impliqués dans la poursuite juridique contre le Procureur général du Canada. Aucun n'a été surpris du premier refus de la demande d'action collective. Toutefois, ces personnes restent confiantes des résultats des prochaines étapes de la poursuite. ENJEU a aussi récemment donné l'opportunité à certaines personnes interviewées de participer au groupe de travail sur l'élaboration du PECC du gouvernement Legault. Cela est perçu comme une belle occasion pour le groupe de faire valoir les préoccupations de la jeunesse québécoise. Unanimement, les participantes et participants ont mentionné le travail impressionnant de la directrice générale de l'organisme, Catherine Gauthier. Une des personnes interviewées ajoute : « C'est notre Greta Thunberg québécoise ».

À la lumière des interviews, le constat semble clair : les actions proposées par l'organisme telles que le colloque annuel, le programme « Jeunes Leaders » et la poursuite juridique semblent fortement contribuées au développement de savoir, de savoir-faire et de savoir-être en ERE qui façonnent l'engagement environnemental des jeunes dans la chose publique (Sauvé, 2011). ENJEU offre la possibilité aux jeunes d'effectuer des apprentissages à travers l'action qui sont essentiels au développement d'une compétence politique comme l'a mentionné monsieur Hugue Asselin (lundi 21 octobre). Le rôle de l'organisme ENJEU en ERE non formelle est donc très précieux pour favoriser l'engagement environnemental des jeunes dans la chose publique. En plus, il apparaît que, par ses activités, ENJEU

influence positivement le milieu formel. La réalisation de projets en environnement dans le milieu formel par les jeunes à la suite du colloque annuel témoigne de cette association positive. Le partenariat entre le milieu formel et non formel de l'éducation offre donc de belles opportunités à l'émancipation de l'ERE.

Il semble aussi que Catherine Gauthier soit un modèle pour ces jeunes et une grande source d'inspiration. Cela peut faire penser à l'influence d'un modèle ou mentor soulevé par Chawla (1998) dans la réalisation d'un engagement environnemental. L'influence d'une personne inspirante par son engagement environnemental, comme Catherine Gauthier, n'est donc pas à sous-estimer pour favoriser l'engagement environnemental des jeunes.

ENJEU offre aussi la possibilité aux jeunes de développer un réseau social qui permet de répondre au besoin d'appartenance et d'affiliation d'un individu à un groupe (Erikson, 1972; Ryan et Deci, 2000).

Ce thème révèle le rôle indispensable d'organisme en ERE comme ENJEU pour favoriser l'engagement environnemental des jeunes. Il est alors primordial d'assurer la pérennité de ces organismes dans la société.

4.3.5 ERE à l'école et chez ENJEU

Ce dernier thème aborde spécifiquement l'ERE et la relation des participantes et participants avec celle-ci. Ceci avait pour but de cerner les expériences vécues des jeunes en ERE à l'école et chez ENJEU. Cela donne la possibilité de comparer les apprentissages offerts dans ces deux cadres d'apprentissage. Des échanges portent aussi sur les apprentissages politiques des jeunes chez ENJEU.

L'ensemble du groupe soulève que les apprentissages en ERE à l'école dépendent de la volonté des enseignantes et enseignants à entreprendre cette voie. Par exemple, les participantes et participants ont mentionné que les initiatives offertes dans leurs établissements scolaires, telles que des projets avec Amnistie internationale ou Oxfam, sont présentes grâce à l'intérêt du personnel enseignant. Certaines personnes interviewées ont aussi mentionné le rôle crucial qu'a joué le personnel enseignant dans leur conception de la vision du monde et dans leur engagement. Parfois, les enseignantes et enseignants sont des modèles et sont idéalisés pour leur implication sociale et environnementale par les étudiantes et étudiants. La plupart des participantes et participants ont été initiés à l'ERE au cégep et à l'université puisque des choix de cours sont désormais offerts. Autrement, l'implication politique dans ces cadres académiques a été réalisée sous la participation à des comités, des assemblées générales ou à travers différentes causes comme la cause féministe, non-binaire ou encore le mouvement « moi aussi ». Pour les

participantes et participants, ENJEU propose une panoplie d'apprentissages et d'opportunités telle que la chance de participer à des événements et colloques variés. Plus concrètement, des apprentissages tels que la réalisation d'entrevue, la participation à la rédaction de mémoire ou encore la participation à des revues de presse ont été nommés.

Selon les participantes et participants ($n = 5$), l'ERE devrait être obligatoire dans le cursus scolaire. ENJEU permet de répondre à certains manquements du système éducatif en la matière, mais ne peut pallier pour tout le système éducatif, faute de ressources.

Il est possible d'entamer une réflexion sur ces différents échanges. Notamment, le groupe interviewé a souligné les lacunes du cadre d'apprentissage formel en ERE et a ciblé de manière juste que cela dépend essentiellement de la volonté des enseignantes et enseignants. En effet, cette dimension de l'éducation est absente du cursus scolaire. Ce qui est une lacune du milieu formel de l'éducation (Centr'ERE, 2018). Les jeunes ont reconnu le rôle crucial de ces enseignantes et enseignants parfois visualisés comme des modèles d'engagement. Encore une fois, il est possible de faire un lien avec la théorie concernant le pouvoir des modèles pour initier l'engagement environnemental expliqué par Chawla (1998). Les jeunes ont aussi rapporté les apprentissages politiques proposés par ENJEU dans leurs différentes implications. Ces apprentissages dans l'action offrent les conditions idéales au développement d'une compétence politique chez les jeunes, comme l'a mentionné en entrevue monsieur Asselin (Hugue Asselin, 21 octobre 2019). Tout porte à croire que ces apprentissages n'auraient pas eu lieu sans ENJEU considérant les lacunes en ERE du milieu formel de l'éducation. Les jeunes ont témoigné de la pertinence d'ajouter l'ERE au cursus scolaire. Ce témoignage provenant du public cible de cet essai ajoute à la nécessité d'inclure l'ERE dans le cadre formel de l'éducation et souligne aussi l'importance d'une meilleure dynamique entre le milieu formel et non formel de l'éducation.

En bref, le rôle essentiel des enseignantes et enseignants pour initier l'engagement environnemental a été souligné par le groupe. Aussi, les apprentissages politiques des jeunes chez ENJEU ont été révélés. Les participantes et participants ont aussi mentionné l'importance d'ajouter l'ERE au cursus scolaire.

4.4 ENJEU et l'écocitoyenneté des jeunes

Les entrevues ont permis de répondre aux deux volets de l'objectif principal de cet essai. En premier lieu, il a été possible de mieux cerner les déterminants psychologiques de l'engagement environnemental des jeunes. En effet, il a été possible d'établir plusieurs liens avec les théories proposées au sein de cet essai

avec les éléments de réponses des jeunes. Ensuite, le rôle de l'ERE dans l'engagement politique a aussi émergé particulièrement à travers l'implication des jeunes chez ENJEU.

Les témoignages relatés dans les entrevues démontrent vraisemblablement la pertinence d'un organisme comme ENJEU en ERE. À travers ses différentes activités, ENJEU offre une multitude de possibilités pour exercer l'écocitoyenneté des jeunes. Notamment, le développement de la compétence politique semble omniprésent. Les activités telles que le colloque annuel ou encore le programme « Jeunes Leaders » représentent des occasions privilégiées pour le développement du pouvoir-agir et la possibilité de mettre en action ces apprentissages. La participation à des groupes de travail ministériel et l'implication à travers la poursuite juridique offrent aussi la possibilité aux jeunes de mieux comprendre les rouages du système politique et judiciaire actuel. Cela montre aussi aux jeunes que le pouvoir du collectif n'est pas à sous-estimer pour effectuer des changements sociaux à la hauteur de l'urgence climatique.

Les activités et actions d'ENJEU démontrent l'importance d'offrir l'occasion aux jeunes de réaliser tout leur potentiel dans la chose publique. En donnant cet espace, il est concevable pour les jeunes de s'approprier celui-ci et explorer les multiples possibilités qui leur sont présentées.

5. RECOMMANDATIONS

Au sein de ce dernier chapitre, plusieurs suggestions sont proposées afin de favoriser l'émergence de l'engagement environnemental chez les jeunes. Ces recommandations ont une incidence présumée et une portée d'application au sein des cadres formels et non formels de l'éducation. Tout d'abord, il est proposé de repenser notre maison de vie où l'environnement naturel doit être omniprésent. Également, il est important d'offrir les conditions nécessaires au développement d'une société plus réflexive quant au rapport au monde naturel ainsi que les valeurs qui sont véhiculées dans la société. Pour inciter la jeunesse québécoise à être engagée en matière d'environnement, il est primordial d'offrir un espace à l'action dans la chose publique et mettre en valeur cette expression et appropriation écocitoyenne. Comme démontré dans cet essai, favoriser l'émergence de l'ERE au sein des différents cadres d'apprentissage est une avenue bénéfique pour le développement de l'engagement environnemental et politique chez les jeunes. À la fin de cette section, le tableau 5.1 synthétise l'ensemble de ces recommandations et offre un portrait global de ces propositions.

5.1 Repenser notre maison de vie

À travers cet essai, l'importance de l'exposition au milieu naturel a été mainte fois soulevée. Il est primordial de repenser nos milieux de vie pour qu'ils soient en adéquation avec l'environnement naturel, c'est-à-dire donner la place à la nature dans nos milieux de vie et développer une relation harmonieuse avec la nature.

La compréhension, l'appréciation et le sentiment de connexion au monde naturel sont tous les trois des éléments porteurs de l'engagement environnemental (Nisbet et al., 2009). Comme soulevé dans le chapitre 2, plus un individu perçoit qu'il fait partie de la nature, plus il a tendance à vouloir protéger celle-ci (Howard, 1997; Schultz, 2002). Des moments significatifs passés en nature favorisent le développement de ce sentiment d'appartenance (Chawla, 1999) et contribuent à la construction d'une identité environnementale (Sauvé et van Steenberg, 2015). Au sein de l'analyse des entrevues, ces différents liens ont émergé. Il devient donc primordial d'assurer les facteurs favorisant la construction de l'identité environnementale et la connexion avec le milieu naturel.

Pourtant, il semble que les humains soient de moins en moins exposés à la nature. Ceci est d'autant plus vrai puisque la population mondiale urbaine ne fait qu'augmenter à travers les années. En effet, en 2018, il est estimé que 55 % de la population mondiale vit dans les villes (Groupe de la Banque Mondiale, 2019).

Il est alors possible de croire que cela réduit les chances des individus d'être exposés aux milieux naturels. Cela peut mener entre autres à un phénomène particulièrement inquiétant soit le « déficit nature ». Ce phénomène est attribuable à une diminution du temps passé dans le milieu naturel qui engendre des conséquences négatives chez l'humain et sur l'environnement naturel (Bellerose-Langlois, 2015).

Cardinal (2010), dans son ouvrage « Perdus sans la nature — Pourquoi les jeunes ne jouent plus dehors et comment y remédier », mentionne ce phénomène qui est particulièrement présent chez les jeunes. Au sein de cet ouvrage, le « déficit nature » est expliqué et l'importance de reconnecter l'humain à son milieu de vie est martelée (Cardinal, 2010). Ainsi, il est fondamental d'opter pour une multitude d'approches afin de contrer cette problématique. Par exemple, pour assurer une plus grande connexion au monde naturel, il est important d'aménager les milieux de vie, soit les villes, de sorte à y intégrer des espaces naturels. Le verdissement des villes fait donc partie des solutions. Comme l'a signalé Cardinal (2010), il est aussi important de permettre aux jeunes d'explorer les milieux naturels. Ceux-ci sont des terrains de jeux exceptionnels qui doivent être revisités et imaginés par les jeunes. Il est démontré que ces expériences à travers le jeu et surtout le jeu libre, c'est-à-dire non planifié, non guidé, non encadré par des adultes et des règles préétablies, offrent aux jeunes la possibilité de forger ce sentiment d'appartenance essentiel à l'engagement environnemental (Cardinal, 2010).

Également, il est aussi pertinent de miser sur des activités éducatives qui permettent une réappropriation du milieu naturel par les individus. Par exemple, la réalisation de jardins en agriculture urbaine semble posséder un grand potentiel éducatif et d'appropriation du milieu de vie par l'individu. L'agriculture urbaine permet aussi de rassembler les collectivités et de leur offrir une sécurité et une résilience alimentaires (Duchemin, Wegmuller et Legault, 2010). En plus, l'agriculture urbaine offre l'opportunité de revoir l'aménagement des villes et agrémenter la qualité de vie de ses habitantes et habitants. Comme le révèlent Duchemin et ses collègues (2010) :

« [L'agriculture urbaine] représente, par ses différentes actions d'éducation et d'*empowerment*, un outil de développement social et économique dépassant les seules questions de production et de sécurité alimentaire ».

La figure qui suit présente toutes les sphères d'intervention et le potentiel de l'agriculture urbaine au sein d'une société :

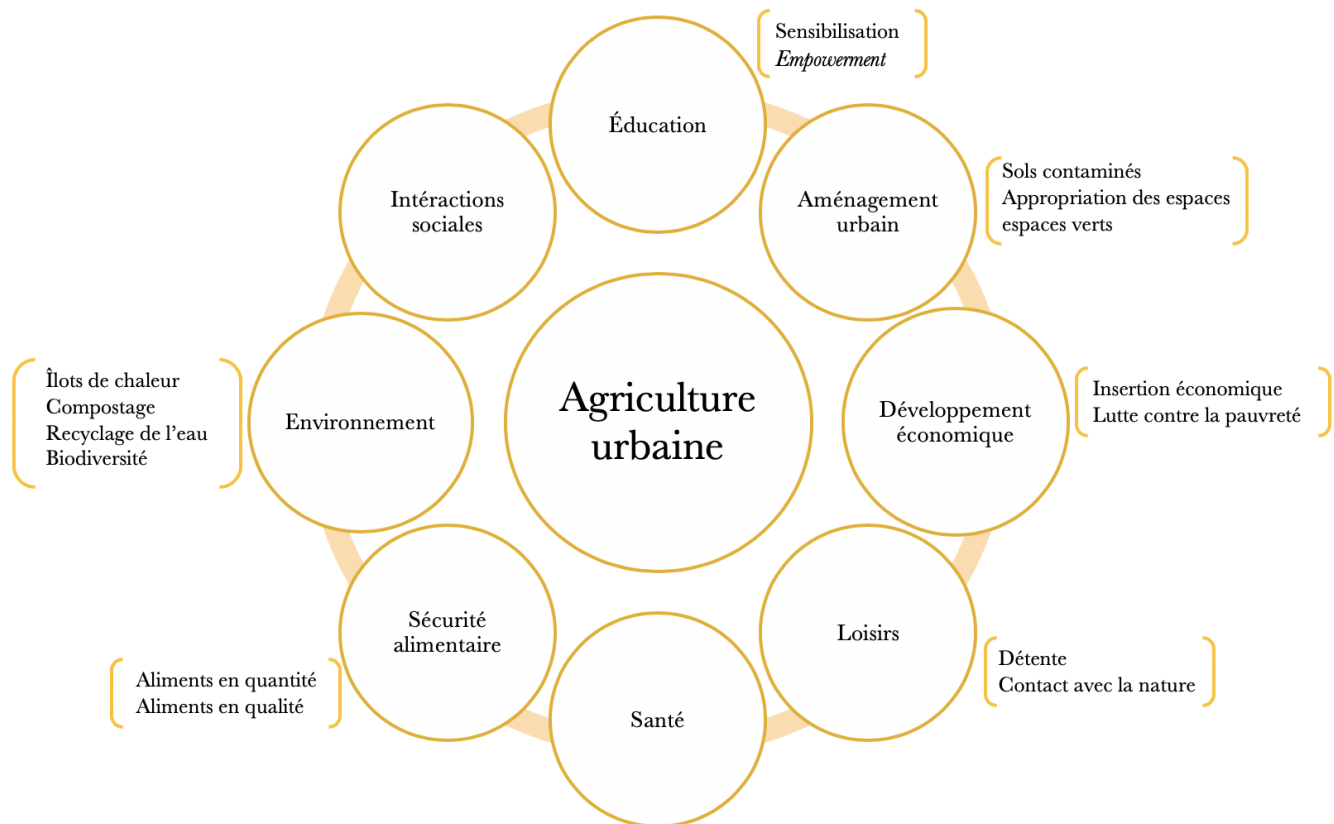


Figure 5.1 Les sphères d'intervention de l'agriculture urbaine au sein de la société (inspiré de : Duchemin et al., 2010).

Également, Villemagne (2005) a soulevé le potentiel en ERE de l'agriculture urbaine en milieu communautaire urbain. Selon la chercheuse, l'expérience éducative au sein de jardins collectifs implique nécessairement le développement de savoirs et de savoir-faire de l'action citoyenne dans sa communauté (Villemagne, 2005). Ceci est non sans rappeler la notion de compétence politique qui a été qualifiée de cruciale dans cet essai pour favoriser l'engagement dans la chose publique (Sauvé, 2011; Hugue Asselin, 21 octobre 2019). Au Québec, de multiples organismes combinent éducation à l'environnement auprès des jeunes et agriculture urbaine. Par exemple, à Montréal, Le Laboratoire sur l'agriculture urbaine (AU/LAB) est bien connu pour ses projets de recherches, d'innovation et d'intervention en agriculture urbaine (AU/LAB, 2018). Cet organisme offre divers services d'agriculture urbaine au sein de la communauté montréalaise. AU/LAB a notamment contribué à la réalisation de la plateforme « Cultive ta ville ». Cette plateforme permet notamment de cartographier tous les projets d'agriculture urbaine au Québec ainsi que fournir une panoplie d'informations dans le domaine. Ce carrefour d'informations peut donc être bénéfique pour toutes personnes désirant développer des projets d'agriculture urbaine dans sa communauté (AU/LAB, 2020). À Québec, l'organisme Les Urbainculteurs et l'organisme Craque-Bitume portent aussi une mission en agriculture urbaine et émancipatrice des communautés (Craque-Bitume,

2020; Les Urbainculteurs, s. d.). En Mauricie, l'organisme La Brouette, basée à Trois-Rivières, assure entre autres le développement de l'agriculture urbaine dans cette région (La Brouette, s. d.). Il existe aussi plusieurs initiatives valorisant la protection de la biodiversité. L'organisme Ville en Vert offre notamment de multiples ateliers sur divers sujets tels que la biodiversité et l'agriculture urbaine (Ville en vert, s. d.). Vraisemblablement, le Québec foisonne d'initiatives en agriculture urbaine.

Ainsi, repenser notre rapport au milieu naturel devrait se faire par une reconnexion à la nature par le réaménagement de nos milieux de vie. L'intégration de l'agriculture urbaine dans ces milieux pourrait inciter à cette reconnexion. Miser sur les compétences des organismes québécois en la matière serait souhaitable.

5.2 Miser sur une société plus réflexive

Précédemment, l'influence que peuvent avoir les valeurs d'un individu sur son engagement environnemental a aussi été soulevée. En effet, Stern (2000) mentionne, sous le modèle VBN, que les valeurs influencent les normes personnelles d'un individu par certaines croyances, ce qui a pour effet d'influencer les comportements. Schwartz (2012) fait mention du développement de valeurs associées à la transcendance de soi tel que l'universalisme et la bienveillance qui ont une influence significative et positive sur l'engagement environnemental d'un individu. Il mentionne que ces valeurs peuvent être développées par une compréhension plus profonde du milieu naturel et une plus grande appréciation de celui-ci (Schwartz, 2012). Pour ce faire, valoriser la compréhension et l'appréciation du milieu naturel est une des voies à explorer. Il est intéressant d'imaginer la combinaison de ces apprentissages à ceux de la construction des valeurs par la réalisation d'atelier philosophique. En effet, les notions de bienveillance et d'universalisme deviennent plus tangibles à travers la réflexion et les échanges entre individus. Il semble donc pertinent de recommander la réalisation d'atelier philosophique en éducation. Le philosophe Matthew Lipman propose une méthode pédagogique intéressante pour approcher les jeunes avec des questions philosophiques. Cette approche dite logique adaptée a pour principal objectif le développement de la pensée critique chez les jeunes (La Communauté de Recherche Philosophique de Matthew Lipman, s. d.). Telle que présentée dans cet essai, la pensée critique est indispensable au développement de la compétence dite critique en ERE faisant elle-même partie de l'engagement politique (Hugue Asselin, 21 octobre 2019; Sauvé, 2011). Dans ces ateliers, il serait possible d'aborder le domaine général de formation québécoise « Environnement et consommation » et le bonifier en ajoutant des notions reliées au bien commun et à la réflexion éthique et critique. Comme souligné par monsieur Hugue Asselin et

présenté au sein du chapitre 3, ces notions sont bénéfiques pour aborder de façon plus juste le domaine général associé à l'environnement. L'intégration des enjeux socioécologiques dans une perspective de discussions et de débat est enrichissante. La méthodologie de Lipman est notamment appliquée au sein des activités philosophiques de l'organisme Brila. Cet organisme, établi à Montréal, offre une multitude d'ateliers pour les jeunes du préscolaire jusqu'au niveau collégial qui permet d'exercer leur capacité de réflexion et de remettre en question leur perception (Brila, s. d.). L'organisme travaille avec une approche nommée « philocréation ». Cette approche s'effectue sous trois actions : pense, crée et réalise. Cela permet donc d'assurer une réflexion sur un sujet clé et concevoir par la suite un projet créatif qui découle de cette réflexion (Brila, s. d.). L'expertise de cet organisme doit être valorisée dans la réalisation de ce type d'atelier. Parmi les autres initiatives intéressantes qui combinent éducation à l'environnement et philosophie, il y a les ateliers Itin'ERE, proposés en janvier 2018 par deux étudiants de l'Université de Sherbrooke, Vincent Boisclair et Rémi Proteau (Payeur, 2018). L'objectif des concepteurs était de créer un atelier pour les étudiantes et étudiants de 5^e et 6^e année du primaire afin d'enclencher une réflexion critique par rapport aux valeurs environnementales. Cet atelier est désormais accessible via le site internet de l'organisme ENJEU (ENJEU, 2019d). Il est donc facilement accessible pour les enseignantes et enseignants. Outre ces initiatives, l'association SEVE, établie en France et répandue à l'internationale dont une filiale se trouve au Canada, propose des formations pour des animatrices et animateurs d'ateliers philosophiques destinés aux enfants (SEVE Formation Canada, 2020). Leur approche mise sur le développement de savoir-être et du vivre-ensemble chez les enfants. L'expertise de cette association est tout aussi intéressante pour offrir des formations additionnelles aux professionnelles et professionnels du milieu de l'éducation pour donner ce type d'atelier auprès des enfants.

Cette recommandation vise spécifiquement à renforcer les capacités réflexives et critiques de la société, notamment dans une perspective de développement de valeurs biosphériques. Pour ce faire, une approche philosophique dès un jeune âge serait souhaitée.

5.3 Miser sur l'engagement environnemental sain et le potentiel citoyen

Au sein de cet essai, le rôle de la motivation autodéterminée et de la passion harmonieuse comme moteur d'engagement environnemental a été soulevé (Deci et Ryan, 2002; Gousse-Lessard, 2016; Green-Demers, Pelletier et Ménard, 1997). Ces éléments ont surgi de l'analyse des entrevues notamment pour ce qui est d'une motivation autodéterminée pour l'engagement environnemental qui semblait être fondé par un désir d'être en adéquation avec les valeurs et intérêts des participantes et participants. En plus, l'analyse

des entrevues a fait ressortir certaines tendances chez deux personnes faisant penser à une passion obsessive. Chez une de ces personnes, il a été possible de comprendre les conséquences d'une passion dite obsessive de l'engagement environnemental. En effet, contrairement à une passion harmonieuse, la passion obsessive peut générer des conséquences négatives sur la santé mentale de l'individu passionné telles qu'un épuisement militant ce qui est ressorti des entrevues. Gousse-Lessard, Lalande et Vallerand (2015) offrent quelques pistes de réflexion pour les éducatrices et éducateurs afin de favoriser l'émergence d'une motivation autodéterminée et d'une passion harmonieuse chez les jeunes.

Tout d'abord, il est recommandé aux éducatrices et éducateurs d'intégrer des expériences positives qui favoriseraient chez les jeunes le développement d'une connexion et d'une identité environnementale (Gousse-Lessard et al., 2015). Ces activités devraient miser sur des éléments qui assurent d'alimenter le bien-être affectif des jeunes et l'émergence d'émotions positives plutôt que de miser sur une approche environnementale axée sur les problématiques. La proposition de solutions aux problématiques environnementales est une autre perspective qui pourrait être implantée dans une approche environnementale plus positive. Gousse-Lessard, Lalande et Vallerand (2015) font aussi mention de la nécessité de répondre aux besoins fondamentaux des étudiantes et étudiants dans la réalisation des activités. En fait, si les besoins tels que l'autonomie, le besoin d'affiliation et le besoin de compétence sont satisfaits, cela permettrait davantage à l'apprenante ou l'apprenant de développer une motivation autodéterminée et une passion harmonieuse pour l'engagement environnemental (Gousse-Lessard, Lalande et Vallerand, 2015). Pour ce faire, l'éducatrice ou l'éducateur pourrait assurer la réalisation d'activités avec une implication volontaire, c'est-à-dire en offrant des possibilités d'activités et en évitant les contextes contraignants. Aussi, il est important de favoriser l'implication collective plutôt qu'individuelle ainsi que des échanges positifs au sein du groupe pour satisfaire le besoin d'affiliation. Finalement, il est nécessaire de mobiliser les habiletés de l'apprenante ou l'apprenant et de soutenir le sentiment de compétence en les accompagnant dans leurs réflexions, en offrant des rétroactions positives ou encore en proposant des outils ou de l'information (Gousse-Lessard, Lalande et Vallerand, 2015).

L'influence des figures parentales est aussi soulignée par le chercheur Robert Vallerand. En fait, il est primordial que les figures parentales n'imposent aucune pression sur l'enfant quant à la réalisation d'une activité dite passionnante. Plutôt, il est important d'offrir différentes possibilités à l'enfant de sorte qu'il sélectionne l'activité selon ses propres intérêts (Vallerand, 2016, 2 avril). De cette façon, l'enfant a plus de chance de développer une motivation autodéterminée ainsi qu'une passion dite harmonieuse pour l'activité.

Il semble donc important pour les milieux formels et non formels de suivre ces recommandations pour favoriser l'émergence chez les jeunes d'une motivation autodéterminée et d'une passion harmonieuse de l'engagement environnemental.

Il est aussi indispensable que l'engagement des jeunes et les accomplissements de ceux-ci soient davantage valorisés au sein de la société. Il est important d'offrir l'espace aux jeunes pour qu'ils s'impliquent, mais il est d'autant plus crucial que le gouvernement démontre que ces engagements ont une portée significative. De ce fait, la perception d'efficacité que les jeunes ont de leurs actions et de leur implication environnementale en serait augmentée. Un partenariat entre des organismes qui portent la voix des jeunes et les instances gouvernementales est un pas vers la bonne direction pour valoriser la parole et la place des jeunes dans notre société. Par exemple, l'organisme ENJEU produit fréquemment des mémoires et dossiers qui sont réalisés par les jeunes dévoués de cet organisme. Récemment, un mémoire portant sur la vision de la jeunesse du Québec en 2030 a été déposé par ENJEU lors de la consultation publique pour le PECC. Ce mémoire propose 9 recommandations clés qui vont de pair avec la vision de la jeunesse du Québec de demain. Les différents thèmes de ces recommandations touchent la mobilité, l'énergie, l'alimentation, la gestion des matières résiduelles, les milieux de vie, le sentiment de communauté, le système politique et économique, l'éducation, la citoyenneté et le rôle des jeunes dans la transition (ENJEU, 2019h). Voilà une grande opportunité pour les instances gouvernementales d'ouvrir le dialogue avec les jeunes sur la vision d'un Québec plus innovant et résilient. Il est donc primordial de valoriser l'implication des jeunes dans la société pour accroître la perception d'efficacité de leurs actions et mettre en valeur leur engagement.

Bien qu'un travail de concertation direct entre les instances gouvernementales et la société civile soit optimal dans la lutte aux changements climatiques, la société civile ne doit pas minimiser son pouvoir direct. Les actions citoyennes demeurent essentielles pour générer des changements sociaux importants. En fait, les ententes internationales ont largement démontré leur inefficacité. Cela peut notamment être dû au phénomène du *Free-rider* explicité par l'économiste William Nordhaus (2015). Ce phénomène se produit lorsque des parties spécifiques bénéficient du bien public sans contribuer aux coûts qui y sont associés (Nordhaus, 2015). Dans les politiques internationales en matière de climat, certains pays ont tendance à miser sur la réduction des émissions de GES des autres pays sans prendre leurs propres responsabilités en la matière. Selon Nordhaus (2015), la notion du *Free-rider* est largement responsable de l'échec du protocole de Kyoto. Ce phénomène s'applique aussi pour les générations actuelles qui bénéficient d'un mode de vie à large coût environnemental en brimant du même coup l'accès à un

environnement sain pour les générations futures (Nordhaus, 2015). Ce sont donc les futures générations qui en payeront le prix.

Cette déresponsabilisation des instances gouvernementales justifie la valorisation des compétences citoyennes pour intervenir dans la lutte aux changements climatiques. Cela pourrait transparaître dans une vision *bottom-up* de la confection et l'implantation de politiques climatiques (Rayner, 2014). Une approche *bottom-up* se qualifie comme : « une méthode ou procédure allant du niveau d'abstraction le moins élevé vers le niveau le plus élevé » (Termium, s. d.). Cela suppose donc de donner plus de pouvoir direct aux communautés locales. Il est logique de croire que de cette façon les politiques et les mesures mises en place seraient adaptés à la réalité et aux besoins de chaque région. La notion de municipalisme libertaire pourrait être valorisée dans cette vision. Ce concept, comme expliqué dans le chapitre 4, propose de décentraliser les pouvoirs politiques de l'élite pour que ces pouvoirs soient redonnés aux communautés (Biehl, 2013). La jeunesse pourrait activement poursuivre cette vision des prises de décisions et actions climatiques. Lors des entrevues, des jeunes ont notamment prôné le modèle du municipalisme libertaire comme angle d'approche à prioriser pour instaurer des actions politiques concrètes et ancrer dans la réalité des communautés.

5.4 Favoriser le plein déploiement de l'ERE

L'ERE doit prendre une plus grande place dans notre société pour favoriser l'engagement environnemental des jeunes tant en milieux formels que non formels. En effet, il s'avère qu'une intégration transversale de l'ERE dans les différentes disciplines de l'école québécoise offrirait la possibilité de développer de nombreux savoirs et savoir-faire indispensables à l'engagement environnemental.

De plus, il semble y avoir un besoin et un engouement pour que cette dimension de l'éducation soit ajoutée au cadre formel. Notamment, le groupe de jeunes interviewés dans cet essai a recommandé l'intégration de l'ERE dès les apprentissages au primaire.

En décembre 2018, une Stratégie québécoise d'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté a été proposée par la Coalition Éducation Environnement Écocitoyenneté, qui regroupe plus de 50 organismes et plusieurs actrices et acteurs du milieu éducatif. Cette stratégie a été rédigée en réponse aux problématiques sociétales et environnementales auxquelles nous sommes confrontés. Selon la Coalition, pour intervenir dans ces problématiques et s'engager dans une transition juste et efficace, il est essentiel de miser sur l'éducation, un puissant moteur de changement sociétal (Centr'ERE, 2018). Au

sein de cette stratégie, on y propose notamment d’allier les sphères de l’éducation formelle et non formelle afin de générer une profonde transformation de notre société. Certaines recommandations proposent également d’ajuster les curriculums scolaires ainsi que les pratiques d’éducation formelle pour y intégrer plus aisément l’ERE. En ce qui concerne le milieu éducatif non formel, la stratégie mise sur un soutien de ce secteur et une plus grande valorisation de l’expertise de ce milieu. Dans l’ensemble, la stratégie élabore une vision de concertation et de travail synergique entre le milieu formel, non formel ainsi que les instances ministérielles (Centr’ERE, 2018). Plusieurs recommandations de cet essai en ERE sont aussi des angles d’approches proposés dans la Stratégie. La Stratégie semble être un outil des plus judicieux en éducation pour favoriser le plein épanouissement de l’ERE au Québec.

Pour ces raisons, il serait important que les directions d’école, le corps enseignant et les commissions scolaires ainsi que les organismes en éducation non formelle prennent connaissance de cette Stratégie et rejoignent possiblement la Coalition. Ceci serait une démarche importante qui pourrait avoir une incidence positive sur l’émergence de l’engagement environnemental et politique des jeunes.

Il est aussi nécessaire de miser en éducation sur des avenues qui permettraient le développement de la perception d’efficacité individuelle et collective en matière d’environnement chez les apprenantes et apprenants. En effet, il semble que consolider ces perceptions permette à un individu de se sentir plus apte à s’engager en environnement (Bandura, 1999). Il est possible de croire qu’en renforçant les connaissances et apprentissages sur les options et solutions environnementales plutôt que sur les problématiques, un individu pourrait se sentir plus apte à agir en la matière. Aussi, il serait important de miser sur une réflexion collective dans les projets en environnement afin de miser sur la coopération. En plus, pour renforcer la perception d’efficacité, une rétroaction positive serait bénéfique. La perception d’efficacité individuelle élevée est un moteur essentiel de motivation (Bandura, 1999). Le concept de perception de contrôle proposé par Ajzen (1991) est aussi accentué par les apprentissages sur les notions environnementales. Par le fait même, cela permettrait de lutter contre la résignation apprise et de miser sur le potentiel des individus (Hiroto, 1974). La Stratégie insiste notamment sur la nécessité d’implanter dans les curriculums scolaires une intégration adéquate de l’éducation en matière d’environnement et d’écocitoyenneté qui est bénéfique pour accroître ces perceptions d’efficacité (Centr’ERE, 2018).

Le développement de la compétence politique chez les jeunes est tout aussi crucial pour assurer un plus grand engagement environnemental de ceux-ci. Tout d’abord, il est indispensable de viser des apprentissages de ce qu’est le politique afin de promouvoir chez les jeunes l’action dans la chose publique.

Aussi, il faut souligner le pouvoir de la société civile lorsque celle-ci se met en action (Heller, 2003). Il est donc primordial de démontrer l'utilité des luttes communes au sein des organismes et milieux scolaires. Outre les ateliers philosophiques, des ateliers politiques réalisés dans le cadre formel et non formel offriraient l'opportunité de développer et exercer la compétence politique des individus. Par exemple, dans ces ateliers, des apprentissages sur la charge politique d'une action collective et l'importance d'agir dans la sphère publique pour réaliser des changements sociaux pourraient être abordés. Il serait intéressant de mettre l'accent dans ces apprentissages sur la compréhension de la charge politique des actions collectives, comme schématisée par Lebrun-Paré (2018). Ces apprentissages devraient aussi être réalisés via l'action, c'est-à-dire l'exercice de ces apprentissages par les jeunes. Par exemple, des débats pourraient être organisés sur des thèmes qui tiennent à cœur les jeunes. Il serait aussi intéressant d'offrir la possibilité aux jeunes de co-créeer des projets qui auraient une portée d'application dans leur milieu de vie. Cela accorderait aux jeunes une meilleure compréhension de ce qu'est le politique au-delà de la partisanerie. Aussi, une meilleure compréhension de la charge politique des actions collectives inciterait possiblement les jeunes à s'impliquer dans des mouvements de plus grande portée politique. Les apprentissages à travers les débats et les échanges offrent aussi la possibilité aux jeunes d'exercer leur sentiment de pouvoir-agir. La Stratégie fait aussi mention de la nécessité de stimuler le développement d'une compétence politique chez les apprenantes et apprenants et fait valoir le lien intéressant qui existe entre l'éducation politique et l'ERE (Centr'ERE, 2018).

Il est aussi important d'offrir aux jeunes la possibilité de s'impliquer et d'agir en environnement à l'extérieur du cadre académique. ENJEU offre des ressources en ce sens. Entre autres, l'organisme incite les jeunes à communiquer avec leurs élues et élus, à réaliser des pétitions, à rejoindre un comité environnemental ou encore à rejoindre des mouvements jeunesse du Québec (ENJEU, 2019f). Toutes ces actions correspondent justement à des comportements pro-environnementaux réalisés dans la sphère publique. À travers ses activités, telles que le colloque annuel, ENJEU est un milieu modèle d'implication environnementale pour la jeunesse québécoise. Il serait donc important de valoriser le rôle de ces organisations et d'utiliser le modèle proposé par ENJEU pour offrir d'autres opportunités d'apprentissage politique aux jeunes à l'extérieur du cadre formel de l'éducation.

En plus, il est aussi pertinent de revoir la formation du personnel enseignant. Par exemple, une recommandation serait d'ajouter un cours spécialisé en ERE qui porterait sur ses fondements et pratiques. De la sorte, le personnel enseignant serait plus outillé pour aborder ces notions lors de leurs enseignements. Également, des éléments d'apprentissage liés à l'intégration interdisciplinaire et

transversale sont des notions importantes pour le personnel d'enseignement. Une formation continue qui valoriserait le travail et le partage des expertises entre les différentes professionnelles et professionnels serait d'autant plus pertinente dans une démarche de perfectionnement de la profession.

Il devient aussi essentiel d'offrir du support à la planification des cours par les enseignantes et enseignants. Par exemple, il serait possible d'assurer des plages horaires réservées ou une rémunération conséquente à ces tâches additionnelles. Il est indispensable de réduire la gestion administrative que doit effectuer le milieu d'enseignement et de s'assurer de ne pas alourdir les tâches qui sont exigées.

Aussi, il serait souhaitable de décroquer l'école de ces murs, c'est-à-dire permettre une flexibilité des contextes d'apprentissages tels que favoriser les apprentissages au sein des milieux naturels à proximité ou encore des milieux habités. Pour cela, il serait nécessaire d'offrir une plus grande souplesse quant à l'horaire des activités d'apprentissages ainsi qu'un élargissement des possibilités de lieux d'apprentissage. Le concept des *Forest school* est particulièrement intéressant dans ce contexte.

Les *Forest school*, surtout offertes auprès des enfants, permettent une exposition au monde naturel lors des périodes scolaires (O'Brien, 2009). Lors de ces expositions quotidiennes au monde naturel, des apprentissages sur la nature ainsi que sur différentes disciplines du domaine scolaire peuvent être intégrés tels que les sciences, les mathématiques et l'anglais (O'Brien, 2009). Les concepts des *Forest school* rappellent le potentiel de l'ERE pour lier entre eux tous ces apprentissages. Cela donne la chance aux jeunes de devenir plus familiers avec le monde naturel, et ce dès un jeune âge. Ce type d'apprentissage est largement répandu en Écosse et en Angleterre (O'Brien, 2009). Au Québec, quelques écoles ont déjà intégré ce type d'activité. Parmi celles-ci, il y a l'école Arc-en-ciel à Sainte-Julie qui offre des classes au parc national du Mont-Saint-Bruno (Morasse, 2019, 10 juin). Un programme École de la forêt est aussi offert sur le mont Royal par Les amis de la montagne (Les amis de la montagne, 2020). Ces deux programmes sont quelques-unes des nombreuses initiatives en ce sens au Québec.

L'implantation de plus de classes de type *Forest school* serait donc une recommandation intéressante pour favoriser une éducation et une exposition au monde naturel auprès des jeunes.

Il en convient que toutes ces recommandations, bien qu'essentielles, exigeraient de repenser radicalement les façons de faire du système éducatif. Cela passerait entre autres par la revalorisation de la profession d'enseignement. Cette vision de la formation du personnel de l'éducation et du contexte d'apprentissages sont tous deux partagés dans la Stratégie (Centr'ERE, 2018).

En ce qui concerne le milieu non formel de l'éducation, il joue un rôle primordial en éducation au Québec. Ce milieu est formé de l'action des musées, des parcs, des ONG, des associations et autres. D'abord, il serait important de reconnaître le rôle de chacune de ces organisations et d'apporter un support à celles-ci par les secteurs publics et parapublics de la société. Par exemple, offrir du financement statutaire adéquat permettrait à ces organisations de poursuivre leur mission. La collaboration et le partenariat entre le milieu formel et non formel devraient davantage être mis de l'avant considérant les expertises respectives de ces milieux éducatifs. La Coalition partage aussi cette valorisation des expertises du milieu non formel (Centr'ERE, 2018).

Le tableau suivant résume l'ensemble des recommandations proposées au sein de cette section et offre une vue d'ensemble de celle-ci :

Tableau 5.1 Résumé des recommandations et propositions d'actions

Recommandations générales	Propositions de mise en œuvre
Repenser notre maison de vie	<ul style="list-style-type: none"> - Intégrer davantage les milieux naturels au contexte urbain; - Favoriser le jeu libre des enfants dans ces milieux naturels; - Miser sur l'agriculture urbaine pour son potentiel éducatif et d'appropriation du milieu de vie par les individus.
Miser sur une société plus réflexive	<ul style="list-style-type: none"> - Réaliser des ateliers philosophiques axés sur des enjeux socioécologiques, les notions de bien commun et la réflexion éthique et critique au sein des milieux formels et non formels de l'éducation.
Miser sur l'engagement environnemental sain et le potentiel citoyen	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser l'implantation d'activités éducatives qui répondent aux besoins fondamentaux des élèves et offrent une perspective positive de l'implication environnementale; - Valoriser une concertation entre la société civile et les instances gouvernementales; - Créer des espaces de participation citoyenne et prôner des approches politiques alternatives, par exemple le municipalisme libertaire.

Favoriser le plein déploiement de l'ERE	<ul style="list-style-type: none"> - Appliquer la Stratégie québécoise d'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté dans les milieux éducatifs formels et non formels, notamment en ajoutant des ateliers politiques visant le développement et l'exercice de la compétence politique; - Perfectionner la formation du personnel enseignant en intégrant un cours spécialisé en ERE dans leur formation; - Offrir une formation continue au personnel enseignant visant l'interdisciplinarité et la transversalité des apprentissages ainsi qu'un support additionnel à leur charge de travail; - Favoriser des activités d'apprentissages en dehors du cadre bâti scolaire tel que des classes sous le modèle des <i>Forest Schools</i>; - Valoriser le rôle des organismes non formels en ERE telle qu'ENJEU en offrant entre autres un financement statutaire adéquat.
---	--

En somme, ces différentes recommandations, bien qu'elles exigent un travail colossal, sont indispensables pour valoriser l'engagement environnemental au sein de notre société. Tout d'abord, pour notre santé et celle de l'environnement naturel, respecter et donner plus de place à la nature dans nos villes est une considération importante pour favoriser une maison de vie plus saine et une réappropriation de ce milieu de vie par les individus. L'agriculture urbaine n'est qu'une des nombreuses opportunités qui s'offrent aux habitantes et habitants des villes pour renouer avec l'environnement naturel. Cela offrirait des occasions privilégiées de développer une connexion avec le milieu naturel et forger l'identité environnementale qui sont fondamentales à l'engagement. Il devient aussi important de favoriser la réflexion quant à notre relation avec notre milieu de vie, particulièrement dès un jeune âge. Ces considérations philosophiques permettraient entre autres de développer la pensée critique et la construction des valeurs caractéristiques de l'écocitoyenneté et du désir de protéger l'environnement. Il est aussi crucial d'offrir l'opportunité à la jeunesse québécoise d'être impliquée et engagée en environnement. Il serait aussi essentiel de valoriser leur dévouement au sein de la société. De cela pourraient se manifester une plus grande perception d'efficacité des actions politiques des jeunes et accroître leur engagement environnemental. La valorisation du potentiel de ces jeunes est essentielle à la réalisation de changements sociaux importants. Parmi les recommandations soulevées ici, nombreuses sont celles qui se retrouvent aussi dans la Stratégie québécoise d'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté. Cet outil devrait être davantage utilisé pour améliorer notre système éducatif et favoriser l'atteinte d'une société québécoise plus résiliente. Cette Stratégie devrait être perçue comme une approche complète et d'une grande qualité pour les instances gouvernementales québécoises.

CONCLUSION

Tout bien considéré, cet essai a su répondre aux différents objectifs initiaux de cette rédaction. Tout d'abord, au sein du premier chapitre, le contexte climatique actuel a permis de mieux cerner et comprendre les problématiques environnementales. L'inaction politique dans cette crise justifie les revendications des jeunes qui militent pour l'équité intergénérationnelle. Ce constat pose les bases essentielles à une meilleure compréhension des motifs qui sous-tendent la mobilisation des jeunes de 35 ans et moins face à la lutte aux changements climatiques. À travers le second chapitre, les différents déterminants de l'engagement environnemental soulevés ont permis de comprendre l'importance de la connexion à la nature et l'identité environnementale, la construction des valeurs, la motivation et la passion ainsi que la perception d'efficacité individuelle et collective pour forger cet engagement environnemental. Le phénomène de résignation apprise est tout aussi important à considérer et à éviter pour assurer l'engagement environnemental des jeunes. Également, il a été possible d'aborder ce que représente l'écocitoyenneté et ses possibilités d'actions dans la chose publique. À travers l'ERE, une panoplie d'outils existe pour assurer les conditions essentielles au développement de l'engagement environnemental et renforcer l'écocitoyenneté des jeunes. Le troisième chapitre a notamment offert une vue d'ensemble sur l'historique et les principes fondateurs de l'ERE. Les liens à faire entre les possibilités explorées en ERE et le développement de ces déterminants psychosociaux de l'engagement environnemental semblent pertinents. Spécifiquement, le développement d'une compétence politique et une meilleure compréhension du politique chez les jeunes semblent des avenues importantes à considérer. Ce chapitre a aussi présenté l'état actuel de l'ERE dans les cadres formels et non formels d'apprentissage ainsi que les difficultés rencontrées. À travers les échanges avec monsieur Félix Lebrun-Paré et monsieur Hugue Asselin, les possibilités qu'offre l'ERE en termes de développement d'une compétence politique ont été mentionnées. Le quatrième chapitre a porté sur le rôle que joue l'organisme ENJEU dans l'engagement environnemental des jeunes impliqués au sein de l'organisme. Il y est aussi détaillé l'ensemble des résultats des entrevues et les analyses qui peuvent y être tirées. Grâce à ces entrevues, il a été possible de mettre en lien les théories présentées au sein des chapitres précédents avec les données probantes sur le terrain. Le dernier chapitre concerne l'élaboration de recommandations pour favoriser l'engagement environnemental des jeunes. Ces recommandations sont typiquement adaptées pour répondre aux différents freins rencontrés dans la réalisation de cet engagement et renforcer l'émergence des déterminants psychosociaux soulevés précédemment. Les recommandations visent autant les cadres formels et non formels d'apprentissage. Il est proposé de repenser notre maison de vie

pour laisser plus de place au milieu naturel, de promouvoir l'émergence d'une société plus réflexive, d'offrir l'opportunité et valoriser l'engagement des jeunes et de favoriser l'émergence de l'ERE.

Cet essai fait omission de l'influence d'un groupe particulièrement important par ses revendications environnementales internationales sur la place publique soit le groupe *Extinction Rebellion*. Ce groupe apolitique, dont la couverture médiatique s'accroît à travers ses activités de désobéissance civile non violente, veut : « Mettre fin à l'extinction massive et éviter l'effondrement social que causerait la crise climatique si rien n'est fait pour l'arrêter » (Extinction Rebellion, s. d.). Le groupe revendique précisément trois demandes soit 1) l'honnêteté des instances gouvernementales pour qu'elles divulguent la vérité concernant l'urgence climatique et travaillent de concert avec les médias pour diffuser ces informations, 2) l'instauration de mesures politiques à la hauteur de cette crise climatique et 3) assurer la création d'une assemblée citoyenne avec des pouvoirs décisionnels et exécutifs pour mettre en place ces mesures et garantir une transition juste et équitable (Extinction Rebellion, s. d.). Certains jeunes interviewés chez ENJEU ont notamment mentionné le rôle que peut jouer ce groupe afin d'induire une pression sur les instances gouvernementales. Il aurait été intéressant d'étudier plus en profondeur les effets de ce groupe militant sur l'engagement environnemental des jeunes. Il semble qu'un groupe de la sorte offre des apprentissages politiques importants dans l'action à travers le militantisme environnemental.

Comme le conteste Hansen (2009) dans son ouvrage « *Storms of My Grandchildren: The Truth about the Coming Climate Catastrophe and Our Last Chance to Save Humanity* », la désobéissance civile pourrait être notre seul salut pour exiger des actions concrètes à la mesure de l'urgence climatique actuelle :

« Notre planète, avec sa remarquable diversité de vie, est en danger imminent de s'effondrer. Pourtant, nos politiciennes et politiciens ne se précipitent pas. [...] Ça dépend donc de vous. Vous devrez être un protecteur de vos enfants et petits-enfants dans cette affaire. Mais nous ne devons pas renoncer au système démocratique, bien au contraire. Nous devons lutter pour les principes d'égalité et de justice [...] La communauté internationale semble, au mieux, se diriger vers des accords inadéquats. La résistance civile peut être notre meilleur espoir » (traduction libre de : Hansen, 2009, p.276-277).

RÉFÉRENCES

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Anderson, T. R., Hawkins, E., et Jones, P. D. (2016). CO₂, the greenhouse effect and global warming: from the pioneering work of Arrhenius and Callendar to today's Earth System Models. *Endeavour*, 40(3), 178-187.
- Association québécoise pour la promotion de l'éducation relative à l'environnement (AQPERE). (2017). À propos de l'AQPERE. Repéré à <https://www.aqpere.qc.ca/a-propos/>
- Bamberg, S., Rees, J., et Seebauer, S. (2015). Collective climate action: Determinants of participation intention in community-based pro-environmental initiatives. *Journal of Environmental Psychology*, 43, 155-165.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian journal of social psychology*, 2(1), 21-41.
- Bellavance, J.-D et Chouinard, T. (2018, 29 mai). Ottawa achète l'oléoduc Trans Mountain: «une erreur historique». *La Presse*. Repéré à <https://www.lapresse.ca/actualites/politique/politique-canadienne/201805/29/01-5183604-ottawa-achete-loleoduc-trans-mountain-une-erreur-historique.php>
- Bellerose-Langlois, A. (2015). *Lutter contre le déficit nature grâce à l'éducation formelle : recommandations aux acteurs décisionnels de l'éducation primaire québécoise*. (Essai de maîtrise). Université de Sherbrooke. Sherbrooke. Qc. Repéré à https://www.usherbrooke.ca/environnement/fileadmin/sites/environnement/documents/Essais_2015/Bellerose_Langlois_Angelie_MEnv_2015.pdf
- Biehl, J. (2013). *Le municipalisme libertaire : la politique de l'écologie sociale*. Montréal, Écosociété.
- Boden, T. A., Marland, G., et Andres, R. J. (2009). Global, regional, and national fossil-fuel CO₂ emissions. Carbon Dioxide Information Analysis Center. Oak Ridge National Laboratory US Department of Energy.
- Bodin, M., et Hartig, T. (2003). Does the outdoor environment matter for psychological restoration gained through running? *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 141–153
- Brière, L., Sauvé, L., et Jickling, B. (2011). Vivre ensemble sur Terre : un projet éducatif à dimension politique. *Éducation Relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, (Volume 9), 251–263.
- Brila. (s. d.). À propos de nous. Repéré à <http://www.brila.org/apropos.html>
- Broecker, W. (1975) Climatic change: are we on the brink of a pronounced global warming? *Science*. 189:460–464
- Campbell, D.E., 2006. Why we vote. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Capaldi, C. A., Dopko, R. L., et Zelenski, J. M. (2014). The relationship between nature connectedness and happiness: a meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 5, 976.

- Cardinal, F. (2010). *Perdus sans la nature-Pourquoi les jeunes ne jouent plus dehors et comment y remédier*. Québec Amérique.
- Carson, R. (1962). *Silent spring*. Houghton Mifflin Harcourt. New York. 378 p.
- Cefaï, D. (2007). *Pourquoi se mobilise-t-on? : les théories de l'action collective*. Paris: La Découverte: M.A.U.S.S.
- Centr'ERE. (2018). *Stratégie québécoise d'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté*. Les éditions du Centr'ERE. Université du Québec à Montréal.
- Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited: A review of research on sources of environmental sensitivity. *The Journal of environmental education*, 29(3), 11-21.
- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *The journal of environmental education*, 31(1), 15-26.
- Chawla, L., et Hart, R. A. (1995). The Roots of Environmental Concern. *NAMTA journal*, 20(1), 148-57.
- Centre international de référence sur le cycle de vie des produits, procédés et services (CIRAIG). (2016). *Rapport technique : Analyse du cycle de vie comparative des impacts environnementaux potentiels du véhicule électrique et du véhicule coventionnel dans un contexte d'utilisation québécois*. Repéré à <http://www.hydroquebec.com/data/developpement-durable/pdf/analyse-comparaison-vehicule-electrique-vehicule-conventionnel.pdf>
- Claes, E., Stolle, D., et Hooghe, M. (2007, février). Socializing New Citizens. Communication présentée à la réunion annuelle Teaching and Learning Conference de l'American Political Science Association, Charlotte, NC
- Clayton, S. (2003). Environmental identity: A conceptual and an operational definition. Dans *Identity and the natural environment: The psychological significance of nature* (45-65). Cambridge, Massachusetts : The MIT Press
- Clayton, S. D. (2012). Environment and Identity. *The Oxford handbook of environmental and conservation psychology* (p. 164-180). New York, NY : Oxford University Press
- Clayton, S., Manning, C., Krygsman, K., et Speiser, M. (2017). *Mental health and our changing climate: impacts, implications, and guidance*. Repéré à https://www.apa.org/images/mental-health-climate_tcm7-215704.pdf
- Climate Action Tracker. (2019). Canada. Repéré à <https://climateactiontracker.org/countries/canada/current-policy-projections/>
- Climate Transparency. (2018). *Brown to green : The G20 transition to a low-carbon economy 2018*. Repéré à https://www.climate-transparency.org/wp-content/uploads/2018/11/Brown-to-Green-Report-2018_rev.pdf
- Conseil régional de l'environnement du Centre-du-Québec. (2001). *Le Portrait de l'environnement du Centre-du-Québec*. Drummondville. 170 p.
- Corraliza, J. A., et Berenguer, J. (2000). Environmental values, beliefs, and actions. A situational approach. *Environment and Behavior*, 32, 832-848.
- Craque-Bitume. (2020). À propos de Craque-Bitume. Repéré à <https://craquebitume.org/a-propos/>

- Cremer, E. C. (2015). *'Community': the ends and means of sustainability? Exploring the position and influence of community-led initiatives in encouraging more sustainable lifestyles in remote rural Scotland* (Thèse de doctorat). Université d'Édimbourg, Édimbourg, Royaume-Uni
- Cuomo, C. J. (2011). Climate change, vulnerability, and responsibility. *Hypatia*, 26(4), 690-714.
- Dalton, R. (2007). *The Good Citizen: How the Young are Transforming American Politics*. Washington DC: CQ Press.
- de Rechtspraak. (2018, 9 octobre). *State must achieve higher reduction in greenhouse gas emissions in short term*. [Communiqué]. Repéré à <https://www.rechtspraak.nl/Organisatie-en-contact/Organisatie/Gerechtshoven/Gerechtshof-Den-Haag/Nieuws/Paginas/State-must-achieve-higher-reduction-in-greenhouse-gas-emissions-in-short-term.aspx>
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY : The University of Rochester Press.
- De Groot, J. I., et Steg, L. (2007). Value orientations and environmental beliefs in five countries: Validity of an instrument to measure egoistic, altruistic and biospheric value orientations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(3), 318-332.
- Democracy Now! (2018, 13 décembre). *You Are Stealing Our Future: Greta Thunberg, 15, Condemns the World's Inaction on Climate Change*. [Vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=HzeekxyFOY>
- Denver, D et Gordon H. (1990). Does Studying Politics Make a Difference? The Political Knowledge, Attitudes and Perceptions of School Students. *British Journal of Political Science*. 20: 263-288.
- Dostie-Goulet, E. (2009). Dostie-Goulet, E. (2009). *Le développement de l'intérêt pour la politique chez les adolescents* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3253>
- Duchemin, É., Wegmuller, F., et Legault, A. M. (2010). Agriculture urbaine: un outil multidimensionnel pour le développement des quartiers. *VertigO-la revue électronique en sciences de l'environnement*, 10(2).
- Environnement et Changement Climatique Canada. (2018). *Recueil des engagements du Canada aux accords et instruments internationaux sur l'environnement : convention cadre des Nations Unies sur les changements climatiques (CCNUCC) et L'Accord de Paris qui en découle*. Repéré à <https://www.canada.ca/content/dam/eccc/documents/pdf/international-affairs/compendium/2018/batch-1/A43%20FR%202018%20IEA%20Factsheet%20Paris%20and%20UNFCCC%20Clean.pdf>
- ENvironnement JEUnesse (ENJEU)a, dossier no 500-06-, 26 novembre 2018 (Cour supérieure), en ligne : < https://enjeu.qc.ca/wp-content/uploads/2018/11/Demande-autorisation-ENJEUcCanada_web.pdf>
- ENvironnement JEUnesse (ENJEU)b, dossier no 500-06-000955-183, 11 juillet 2019 (Cour supérieure), en ligne : < https://enjeu.qc.ca/wp-content/uploads/2019/07/190711_Jugement_GaryDDMorrison.pdf>
- ENvironnement JEUnesse (ENJEU)c, dossier no 500-06-000955-183, 26 novembre 2018 (Cour supérieure), en ligne : < https://enjeu.qc.ca/wp-content/uploads/2019/08/190816_Declaration_appel.pdf>

- ENvironnement JEUnesse (ENJEU). (2018, 26 novembre). Les jeunes du Québec Poursuivent le gouvernement du Canada pour son inaction dans la lutte contre les changements climatiques. [Communiqué]. Repéré à <https://enjeu.qc.ca/communique-jeunesvscanada/>
- ENvironnement JEUnesse (ENJEU). (2019, 12 juillet). ENvironnement JEUnesse ira en appel contre le Canada pour la justice climatique. [Communiqué]. Repéré à <https://enjeu.qc.ca/justice/justice-media/>
- ENvironnement JEUnesse (ENJEU). (2019, 21 octobre). *Des jeunes de partout au Québec imaginent la transition pour 2030*. [Communiqué]. Repéré à <https://enjeu.qc.ca/des-jeunes-du-quebec-imaginent-transition-2030/>
- ENvironnement JEUnesse (ENJEU). (2019a). Cégep Vert du Québec. Repéré à <https://enjeu.qc.ca/programmes-de-certification/cegep-vert-du-quebec/>
- ENvironnement JEUnesse (ENJEU). (2019b). CPE durable. Repéré à <https://enjeu.qc.ca/programmes-de-certification/cpe-durable/>
- ENvironnement JEUnesse (ENJEU). (2019c). Éducation. Repéré à <https://enjeu.qc.ca/education/>
- ENvironnement JEUnesse (ENJEU). (2019d). *Itin'ERE : Guide Pratique*. Repéré à https://enjeu.qc.ca/wp-content/uploads/2018/11/Guide_Atelier_ItinERE.pdf
- ENvironnement JEUnesse (ENJEU). (2019e). Jeunes leaders pour l'environnement. Repéré à <https://enjeu.qc.ca/projets-et-evenements/jeunes-leaders-environnement/>
- ENvironnement JEUnesse (ENJEU). (2019f). Pour les jeunes. Repéré à <https://enjeu.qc.ca/education/pour-les-jeunes/>
- ENvironnement JEUnesse (ENJEU). (2019g). Résumé de l'affaire : ENvironnement JEUnesse c. Procureure générale du Canada. Repéré à <https://enjeu.qc.ca/justice/justice-media/>
- ENvironnement JEUnesse (ENJEU). (2019h). *Vision de la jeunesse pour le Québec en 2030*. Repéré à https://enjeu.qc.ca/wp-content/uploads/2019/10/Vision_jeunesse_2030.pdf
- ENvironnement JEUnesse (ENJEU). (s. d.a). Autres cas internationaux similaires : des jeunes poursuivent leurs gouvernements. Repéré à <https://enjeu.qc.ca/justice/justice-media/>
- ENvironnement JEUnesse (ENJEU). (s. d.b). *Demande d'autorisation*. Repéré à https://enjeu.qc.ca/wp-content/uploads/2018/11/Demande-autorisation-ENJEUcCanada_web.pdf
- ENvironnement JEUnesse (ENJEU). (s. d.c). Fiche sur Environnement Jeunesse. Repéré à <https://enjeu.qc.ca/justice/justice-media/>
- Erikson, E H. (1972). *Adolescence et crise*. Paris: Flammarion.Campbell,
- Établissements verts Bruntland de la Centrale des syndicats du Québec (EVB-CSQ). (s. d.). Qui sommes-nous?. Repéré à <http://www.evb.lacsq.org/qui-sommes-nous/>
- Extinction Rebellion. (s.d). Nos demandes. Repéré à <https://extinctionrebellion.ca/quebec/demands/>
- Fillon., L. (2019, 16 décembre). Adoption d'un texte trop peu ambitieux à la COP25. *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/societe/environnement/569145/la-cop25-adopte-un-peu-ambitieux-loin-de-l-urgence-climatique>
- Finances Québec. (2019). *Vos priorités, votre budget : plan budgétaire 2019-2020*. Repéré à http://www.budget.finances.gouv.qc.ca/budget/2019-2020/fr/documents/PlanBudgetaire_1920.pdf

- Fridays For Future. (s. d.). Strike List Countries. Repéré à <https://www.fridaysforfuture.org/events/list>
- GaïaPresse. (2019, 17 juin). Plan d'électrification et de changements climatiques : Benoit Charette forme cinq groupes de travail. Repéré à <https://www.gaiapresse.ca/2019/06/plan-delectrification-et-des-changements-climatiques-benoit-charette-forme-cinq-groupes-de-travail/>
- García Mira, R., Real Deus, E., Durán Rodríguez, M., et Romay Martínez, J. (2003). Predicting environmental attitudes and behavior. Dans G. Moser, E. Pol, Y. Bernard, M. Bonnes, J. A. Corraliza, et M. V. Giuliani (Eds.), *People, places and sustainability*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Gärling, T., Fujii, S., Gärling, A., et Jakobsson, C. (2003). Moderating effects of social value orientation on determinants of proenvironmental behavior intention. *Journal of Environmental Psychology*, 23, 1-9
- Garric., A. (2018, 11 décembre). COP24 : les Etats pétroliers, experts en blocage des négociations climatiques. *Le Monde*. Repéré à https://www.lemonde.fr/climat/article/2018/12/10/cop24-les-etats-petroliers-experts-en-blocage-des-negociations-climatiques_5395462_1652612.html
- Gerbet., T et Cloutier., J-S. (2018, 22 novembre). La voiture électrique, pas si écologique. *Radio-Canada*. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1137184/voiture-electrique-pollution-empreinte-environnement-batterie-production-fabrication>
- Gifford, R. (2011). The dragons of inaction: Psychological barriers that limit climate change mitigation and adaptation. *American psychologist*, 66(4), 290.
- Gignac., R. (2015, 17 décembre). L'Accord de Paris : succès ou échec?. *IRIS*. Repéré à <https://iris-recherche.qc.ca/blogue/l-accord-de-paris-succes-ou-echec>
- Goffin, L. (1998). L'environnement comme éco-socio-système. *Populations Et Développements: Une Approche Globale Et Systémique*. Louvain-La-Neuve Et Paris. Academia Bruylant Et l'Harmattan. P199, 230.
- Gousse-Lessard, A. S., Vallerand, R. J., Carbonneau, N., et Lafrenière, M. A. K. (2013). The role of passion in mainstream and radical behaviors: A look at environmental activism. *Journal of Environmental Psychology*, 35, 18-29.
- Gousse-Lessard, A. S. (2016). *Passion et activisme: regard sur l'engagement envers la cause environnementale* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, Canada
- Gousse-Lessard, A. S., Lalande, D., et Vallerand, R. J. (2015). La passion comme source identitaire et moteur d'engagement environnemental. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, (Volume 12).
- Gouvernement du Canada. (2016). *Cadre pancanadien sur la croissance propre et les changements climatiques : plan canadien de la lutte contre les changements climatiques et de croissance économique*. Repéré à http://publications.gc.ca/collections/collection_2017/eccc/En4-294-2016-fra.pdf
- Gouvernement du Québec. (2019). Consultation pour le Plan d'électrification et de changements climatiques. Repéré à <https://www.quebec.ca/gouv/participation-citoyenne/consultations-publiques/plan-electrification-changements-climatiques/>
- Grandmont, É. Et Dandois-Fafard., M. (2018). Le troisième lien à Québec: Catastrophe environnementale, lubie politique ou solution réelle?. *Vecteur Environnement*, 51(1), 40.

- Green-Demers, I., Pelletier, L. G., et Ménard, S. (1997). The impact of behavioural difficulty on the saliency of the association between self-determined motivation and environmental behaviours. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 29(3), 157.
- Green, D P., Palmquist, B et Schickler, E. (2002). *Partisan Hearts: Political Parties and the Social Identities of Voters*. New Haven: Yale University Press.
- Greener., J et Sauvé., L. (2019, 3 juin). Le projet GNL Québec doit être rejeté. *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/555880/le-projet-gnl-quebec-doit-etre-rejete>
- Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC). (2018). Global warming of 1,5 °C. Repéré à <https://www.ipcc.ch/sr15/>
- Groupe de la Banque Mondiale. (2019). Population urbaine (% du total). Repéré à <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/sp.urb.totl.in.zs?end=2018&start=1960&view=chart>
- Hamidi, C. (2006). Éléments pour une approche interactionniste de la politisation. *Revue française de science politique*, 56(1), 5-25.
- Hansen, J. (2010). *Storms of my grandchildren: The truth about the coming climate catastrophe and our last chance to save humanity*. Bloomsbury Publishing USA.
- Hansotte, M. (2005). Les intelligences citoyennes : comment se prend et s'invente la parole collective. In *Les intelligences citoyennes* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Heede, R. (2014). Tracing anthropogenic carbon dioxide and methane emissions to fossil fuel and cement producers, 1854–2010. *Climatic Change*, 122(1-2), 229-241.
- Heller, C. (2003). Désir, nature et société: l'écologie sociale au quotidien. Montréal : Éditions Écosociété.
- Hiroto, D. S. (1974). Locus of control and learned helplessness. *Journal of experimental psychology*, 102(2), 187.
- Howard, G. S. (1997). *Ecological psychology: Creating a more earth-friendly human nature*. University of Notre Dame Press. Dans D. Skarlicki, S. Gilliland, et D. Steiner (dir.), *Social issues in management* (pp. 175-204). Greenwich, CT.
- Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services (IPBES) (2019). *The global assessment report on biodiversity and ecosystem services: summary for policymakers*. Repéré à https://ipbes.net/system/tdf/ipbes_global_assessment_report_summary_for_policymakers.pdf?file=1&type=node&id=35329
- Johnson., P.M. (1992). La Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement ou le Sommet de la planète terre, Rio de Janeiro. *Revue québécoise de droit international*, 7 (2). 244-247. Repéré à https://www-persee-fr.ezproxy.usherbrooke.ca/doc/rqdi_0828-9999_1991_num_7_2_1717
- Joireman, J. A., Lasane, T. P., Bennett, J., Richards, D., et Solaimani, S. (2001). Integrating social value orientation and the consideration of future consequences within the extended norm activation model of proenvironmental behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 40, 133-155.
- Jones, M. D. H., et Henderson-Sellers, A. (1990). History of the greenhouse effect. *Progress in physical geography*, 14(1), 1-18.

- Kvale, S. (1996). *Interview Views: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Laboratoire sur l'agriculture urbaine (AU/LAB). (2018). À propos d'AU/LAB. Repéré à <http://www.au-lab.ca/a-propos-d-au-lab/>
- Laboratoire sur l'agriculture urbaine (AU/LAB). (2020). À propos. Repéré à <https://cultivetaville.com/fr/a-propos>
- La Brouette. (s. d.). L'organisme. Repéré à <https://www.labrouette.ca/a-propos/lorganisme/>
- La Communauté de Recherche Philosophique de Matthew Lipman. (s. d.). *CRP*. Repéré à http://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2017/11/PhiloCite_Presentation_CRP_Lipman.pdf
- La Planète s'invite à l'Université de Sherbrooke. (2019). *Réaction au lendemain de la sortie du budget de la Coalition Avenir Québec : communiqué de presse*.
- Landry, N., Gifford, R., Milfont, T. L., Weeks, A., et Arnocky, S. (2018). Learned helplessness moderates the relationship between environmental concern and behavior. *Journal of Environmental Psychology, 55*, 18-22.
- Lapointe., P. (2018, 17 décembre). Le quasi-échec de la COP24. *Agence Science Presse*. Repéré à : <https://www.sciencepresse.qc.ca/actualite/2018/12/17/quasi-echec-cop24>
- Le Bossé, Y. (2003). De l'«habilitation» au «pouvoir d'agir»: vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales, 16*(2), 30-51.
- Le Bossé, Y. (2012). Sortir de l'impuissance: invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Ardis.
- Lebrun-Paré, F. (2018). *Articuler écologisme et émancipation : la dimension critique et politique d'une initiative citoyenne de transition socioécologique* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Montréal, Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal. Canada: Librairies Guerin et Eska.
- Léger, M. T., et Pruneau, D. (2015). Vers l'adoption de comportements environnementaux dans la famille—Perspectives théoriques. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, (Volume 12).
- Les Urbainculteurs. (s. d.). À propos. Repéré à <https://urbainculteurs.org/a-propos/>
- Les amis de la montagne. (2020). École de la forêt sur le mont Royal. Repéré à <https://www.lemontroyal.qc.ca/fr/activites/enfants-et-familles/l-ecole-de-la-foret-sur-le-mont-royal>
- Mackay, G. J., et Neill, J. T. (2010). The effect of “green exercise” on state anxiety and the role of exercise duration, intensity, and greenness: A quasi-experimental study. *Psychology of Sport and Exercise, 11*, 238–245.
- Matthews, W. H., Kellogg, W. W., et Robinson, G. D. (1971). Inadvertent climate modification: study of man's impact on climate (SMIC).
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., et Behrens, W. W. (1972). *The limits to growth*. New York
- Ministère de l'Éducation et Enseignement supérieur du Québec (MEES). (2019) Orientations pédagogiques. Repéré à

<http://www.education.gouv.qc.ca/professionnels/dossiers/lecture/bibliotheques-scolaires/pourquoi-une-bibliotheque/orientations-pedagogiques/>

- Morand.,L. (2019, 3 décembre). Crises climatique et environnementale : le milieu de l'éducation demande des compétences nouvelles. *Presse-toi à gauche!* Repéré à <https://www.pressegauche.org/Crises-climatique-et-environnementale-le-milieu-de-l-education-demande-des?fbclid=IwAR2kNDfFJqFoO9OJQ9ITrIFyLfo9KU6R-cSmNdtHtY2zyi7GtHFli9WHjEk>
- Morasse, M-E. (2019, 10 juin). École dans la forêt: tout le monde dehors ! *La Presse*. Repéré à <https://www.lapresse.ca/actualites/education/201906/09/01-5229481-ecole-dans-la-foret-tout-le-monde-dehors-.php>
- Morin, É. (2019, octobre). La pertinence du concept de sentiment de pouvoir agir, dans la recherche en éducation, pour faire face aux changements climatiques. Communication présentée au colloque international L'éducation relative au changement climatique, Montréal, Québec, Canada
- Nations Unies. (1998). Protocole de Kyoto à la Convention-Cadre des Nations Unies sur les changements climatiques. Repéré à <https://unfccc.int/resource/docs/convkp/kpfrench.pdf>
- National Research Council (US). (1979). Carbon Dioxide and Climate: A Scientific Assessment: Report of an Ad Hoc Study Group on Carbon Dioxide and Climate. National Research Council. National Academies.
- Nations Unies. (2015). Accord de Paris. Repéré à https://unfccc.int/sites/default/files/french_paris_agreement.pdf
- Neuman, K. (1986). Personal values and commitment to energy conservation. *Environment and Behavior*, 18, 53-74.
- Neveu, E. (2005). *Sociologie des mouvements sociaux*. La découverte.
- Niemi, R. G., et Junn, J. (2005). Civic education: What makes students learn. Yale University Press.
- Nisbet, E. K., et Zelenski, J. M. (2011). Underestimating nearby nature: Affective forecasting errors obscure the happy path to sustainability. *Psychological science*, 22(9), 1101-1106.
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., et Grandpierre, Z. (2019). Mindfulness in Nature Enhances Connectedness and Mood. *Ecopsychology*, 11(2), 81-91.
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., et Murphy, S. A. (2009). The nature relatedness scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior*, 41(5), 715-740.
- Nordhaus, W. (2015). Climate clubs: Overcoming free-riding in international climate policy. *American Economic Review*, 105(4), 1339-70.
- Notre Affaire À Tous. (2019, 9, octobre). *Urgenda : la justice climatique fait un grand bond en avant en Europe!* [Communiqué]. Repéré à : <https://notreaffaireatous.org/urgenda-la-justice-climatique-fait-un-grand-bond-en-avant-en-europe/>
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: the Forest School approach. *Education 3–13*, 37(1), 45-60.
- Orellana,I., et Dubé, S. (1997). *Bilan et perspectives de l'éducation relative à l'environnement au Québec*. Association québécois de promotion et éducation relative à l'environnement. (Rapport d'étude). Repéré à http://www.aqpere.qc.ca/pdf/Bilan_Perspectives_97.pdf

- Palmer, J. A. (1993). Development of concern for the environment and formative experiences of educators. *The Journal of Environmental Education*, 24(3), 26-30.
- Payeur., S. (2018, 28 février). *Deux étudiants du CUFÉ inventent leur stage : l'école Itin'ERE, pour réfléchir sur l'environnement de la bonne manière.* [Communiqué de presse]. Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/actualites/nouvelles/capsules-video/capsules-video-details/article/36891/>
- Pelletier, L. G., Dion, S., Tuson, K., et Green-Demers, I. (1999). Why Do People Fail to Adopt Environmental Protective Behaviors? Toward a Taxonomy of Environmental Amotivation 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(12), 2481-2504.
- Peters-Grant, V. P. (1986). The influence of life experiences on the vocational interests of volunteer environmental workers. (Thèse de doctorat). University of Maine, Orono, ME. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Pirro., R. (2019, 16 décembre). La COP25 « est un vrai échec ». *La Presse*. Repéré à http://plus.lapresse.ca/screens/b96a85ed-6e3f-4781-b343-297933be4c57__7C__0.html
- President's Science Advisory Committee. (1965). Restoring the quality of our environment, report of the environmental pollution panel. *The White House*, Washington, DC
- Programme des Nations Unies pour l'environnement. (1975). La Charte de Belgrade: un cadre mondial pour l'éducation relative à l'environnement. UNESDOC. Repéré à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772_fre?posInSet=4&queryId=N-EXPLORE-e36b1bd0-eebf-4c48-b812-fbdf28fb0c08
- Ramanathan, V. (1988). The greenhouse theory of climate change: a test by an inadvertent global experiment. *Science*, 240(4850), 293-299.
- Rayner, S. (2010). How to eat an elephant: a bottom-up approach to climate policy. *Climate Policy*, 10(6), 615-621.
- Radio-Canada. (2019, 27 septembre). Plusieurs centaines de milliers de manifestants à Montréal pour le climat. *Radio-Canada*. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1318625/forte-mobilisation-greve-mondiale-climat-greta-thunberg>
- Réseau canadien des subventionneurs en environnement (RCSE). (2006). L'éducation relative à l'environnement au Canada : survol à l'intention des subventionneurs.
- Ritchie., H et Roser., M. (2019). CO₂ and other Greenhouse Gas. Repéré à [https://ourworldindata.org/co2-and-other-greenhouse-gas-emissions'](https://ourworldindata.org/co2-and-other-greenhouse-gas-emissions)
- Rosa, E. A., et Dietz, T. (1998). Climate change and society: Speculation, construction and scientific investigation. *International Sociology*, 13(4), 421-455.
- Roy, L., et Guilbert, L. (1998). L'éducation relative à l'environnement en milieu éducatif non formel: Y a-t-il plus que l'acquisition de nouvelles connaissances pour le public?. *Education relative à l'environnement: regards-recherches-réflexions*, 1, 239-246.
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Sauvé, L. (2002). L'éducation relative à l'environnement: possibilités et contraintes. *Connexion, La revue d'éducation scientifique, technologique et environnementale de l'UNESCO*, 27(1/2), 1-4.

- Sauvé, L. (2009). Le rapport entre éthique et politique: un enjeu pour l'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, 8.
- Sauvé, L. (2011). La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement—Un certain vertige. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, 9.
- Sauvé, L. (2015). L'éducation relative à l'environnement. Dans Bourg, D. et Papaux, A., Dictionnaire de la pensée écologiste. Paris : Presses Universitaires de France, p. 376-379.
- Sauvé, L. (2016). L'engagement écologique au cœur de la cité. *Relations, Le réveil écocitoyen—initiatives et mobilisation*, 786.
- Sauvé, L., et van Steenberghe, É. (2015). Identités et engagements: Enjeux pour l'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, (Volume 12).
- Sauvé, L., Orellana, I., et Qualman, S. D. S.(2001). *L'éducation relative à l'environnement. Une dynamique constructive entre l'école et la communauté*.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Schultz, P. W. (2000). Empathizing with nature: The effects of perspective taking on concern for environmental issues. *Journal of Social Issues*, 56, 391-406.
- Schultz, P. W. (2002). Inclusion with nature: The psychology of human-nature relations. *Psychology of sustainable development* (pp. 61-78). Springer, Boston, MA.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*. Orlando, FL: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?. *Journal of social issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1).
- Séguin, C., Pelletier, L. G., et Hunsley, J. (1998). Toward a model of environmental activism. *Environment and Behavior*, 30(5), 628-652.
- SEVE Formation Canada. (2020). À propos. Repéré à <http://seveformation.ca/a-propos/>
- Stern, N. (2009). The global deal: Climate change and the creation of a new era of progress and prosperity. *PublicAffairs*. New York. 256 p.
- Stern, P. C. (2000). Towards a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56.
- Stoll., M. (2012). Rachel Carson's silent spring, a book that changed the world. Repéré à <http://www.environmentandsociety.org/exhibitions/silent-spring/legacy-rachel-carsons-silent-spring>
- Swim, J., Clayton, S., Doherty, T., Gifford, R., Howard, G., Reser, J., Stern., P et Weber, E. (2009). *Psychology and global climate change: Addressing a multi-faceted phenomenon and set of challenges. A report by the American Psychological Association's task force on the interface*

- between psychology and global climate change*. American Psychological Association. Repéré à <https://www.apa.org/science/about/publications/climate-change-booklet.pdf>
- Tanner, T. (1980). Significant life experiences. *The Journal of Environmental Education*, 11 (4), 20-24.
- Taylor., M Watts., J et Bartlett., J (2019, 27 septembre). Climate crisis: 6 million people join latest wave of global protests. *The Guardian*. Repéré à <https://www.theguardian.com/environment/2019/sep/27/climate-crisis-6-million-people-join-latest-wave-of-worldwide-protests>
- Termium. (s. d.). Bottom-up. Repéré à https://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2alpha/alpha-fra.html?lang=fra&i=1&srchtxt=bottom-up&index=alt&codom2nd_wet=1#resultrecs
- Thésée, G., et Carr, P. (2008). Une proposition d'élargissement de la dimension critique en éducation relative à l'environnement : la résistance éco-épistémologique. *Éducation Relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, 7(Volume 7), 65–90.
- Thøgersen, J., et Ölander, F. (2002). Human values and the emergence of a sustainable consumption pattern: A panel study. *Journal of economic psychology*, 23(5), 605-630.
- Tremblay., J. (2018, 30 mai). L'achat de l'oléoduc Trans Mountain fait des mécontents dans l'est. *Radio-Canada*. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1103983/oleoduc-trans-mountain-guy-caron>
- Turner, G. (2014). Is global collapse imminent? An updated comparison of the Limits to Growth with historical data. *MSSI Research paper*, 4, 21.
- U.S. Environmental Protection Agency. (1983). Can we delay a greenhouse warming? The effectiveness and feasibility of options to slow a build-up of carbon dioxide in the atmosphere. (2^e ed). Washington, DC
- United Nations (UN). (s. d.). Outcomes on Sustainable Development. Repéré à <https://www.un.org/en/development/devagenda/sustainable.shtml>
- United Nations Climate Change. (2019a). Conference of the Parties (COP). Repéré à <https://unfccc.int/fr/node/64796>
- United Nations Climate Change. (2019b). What is the Kyoto Protocol?. Repéré à <https://unfccc.int/process-and-meetings/the-kyoto-protocol/what-is-the-kyoto-protocol/what-is-the-kyoto-protocol>
- Uppenbrink, J. (1996). Arrhenius and global warming. *Science*, 272(5265), 1122-1122.
- Urgenda, (s. d.). Home. Repéré à : <https://www.urgenda.nl/en/home-en/>
- Usito. (2019a). Militant, militante. Repéré à <https://usito.usherbrooke.ca/définitions/militant>
- Usito. (2019b). Militantisme. Repéré à <https://usito.usherbrooke.ca/définitions/militantisme>
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C. F., Léonard, M., et al. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 756-767.
- Vallerand, R. J., et Houliort, N. (2003). Passion at work: Toward a new conceptualization.
- Vallerand, R. J. (2010). On passion for life activities: The dualistic model of passion. In M. P. Zanna (Ed.). *Advances in experimental social psychology*, Vol. 42, (pp. 97-193). New York: Academic Press.

- Vallerand, R. J. (2016, 2 avril). Avoir plusieurs passions, la clé du bonheur (P. Masbourain, intervieweur) [Émission radiophonique]. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/premiere/emissions/les-eclaireurs/segments/entrevue/6227/passion-chaire-de-recherche-robert-vallerand>
- Vayda, A. P. (1988). Actions and consequences as objects of explanation in human ecology. *Human ecology: Research and applications*, 9-18.
- Verplanken, B., et Holland, R. W. (2002). Motivated decision making: Effects of activation and self-centrality of values on choices and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 434-447.
- Ville en Vert. (s. d.). Ateliers et projets scolaire. Repéré à http://www.villeenvert.ca/wp-content/uploads/catalogue_ateliers_scolaires_Villeenvert_2019.pdf
- Villemagne, C. (2005). *L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain: un modèle théorique en émergence enrichi de l'exploration collaborative de pratiques éducatives*. (Thèse de doctorat). Université de Rennes 2 et Université du Québec à Montréal.
- We Canada. (2012, 16 août). *Severn Cullis-Suzuki at Rio Summit 1992*. [Vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=oJJGuIZVfLM>
- White, C., Bruce, S. et Ritchie, J. (2000). Young people's politics. Repéré à <http://www.jrf.org.uk>
- World Meteorological Organization. (1976). WMO statement on climatic change, adopted by the WMO executive committee, and technical report by the WMO executive committee panel of experts on climatic change. WMO, Geneva

BIBLIOGRAPHIE

- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2003). On assimilating identities to the self: A self-determination theory perspective on internalization and integrity within cultures. Dans In M. R. Leary et J. P. Tangney (dir.), *Handbook of self and identity* (pp. 253-272). New York, NY : The Guilford Press.
- Hirsch, E. L. (1990). Sacrifice for the cause: Group processes, recruitment, and commitment in a student social movement. *American Sociological Review*, 243-254.
- Innovation Jeunes. (2019). Agriculture urbaine. Repéré à <http://www.innovationjeunes.com/services-fr/agriculture-urbaine/>
- Mayer, F. S., Frantz, C. M., Bruehlman-Senecal, E., et Dolliver, K. (2009). Why Is Nature Beneficial?: The Role of Connectedness to Nature. *Environment and Behavior*, 41(5), 607-643.
- O'Toole, T., Lister, M., Marsh, D., Jones, S., et McDonagh, A. (2003). Tuning out or left out? Participation and non-participation among young people. *Contemporary Politics* 9 (1): 45-61.
- Ryan, R. M., Weinstein, N., Bernstein, J., Brown, K. W., Mistretta, L., et Gagne, M. (2010). Vitalizing effects of being outdoors and in nature. *Journal of Environmental Psychology*, 30(2), 159-168.
- Westall, D., et Walmsley, N. (2018). *Forest School Adventure: Outdoor Skills and Play for Children*. East Sussex : Guild of Master Craftsman Publications Ltd. 175 p.
- Zukin, C., Keeter, S., Andolina, M., Jenkins, K., et Carpini, M. X. D. (2006). *A new engagement?: Political participation, civic life, and the changing American citizen*. Oxford University Press.

ANNEXE 1– Guide pour les entrevues auprès d’ENJEU

Entrevues ENJEU

Introduction :

Rappeler le contexte de mon essai et l’importance de leur participation. Rappeler que l’entrevue sera enregistrée.

Pour mieux connaître et briser la glace avec le/la participant-e, demander de se décrire (âge, principale occupation, programme d’étude, job) ainsi que décrire brièvement son implication auprès d’ENJEU (membre actif, bénévole, chargé-e de projet, etc.)

Thèmes :

A. Relation avec la nature

1. Quelle est ta relation avec l’environnement naturel ? As-tu des souvenirs marquants de moments passés dans la nature, dans ton enfance par exemple ?
2. Est-ce que tu crois que ces événements ont eu une influence sur ton implication dans la cause environnementale ? De quelle façon ?

B. Engagement et militantisme

1. Te considères-tu comme militant-e ? Quelles actions de militantismes fais-tu/as-tu déjà fait ? Est-ce que faire du compostage c’est du militantisme pour toi ? Qu’est-ce qui distingue, selon toi, écogeste du militantisme ?
2. Trouves-tu cela difficile ? Est-ce que tu rencontres des défis ou obstacles ? Quelle est la place du militantisme dans ta vie ?
3. Est-ce que tes proches sont aussi engagés que toi dans la cause environnementale ? Es-tu le « mouton vert » de la famille ?

C. Motivation

1. Qu’est-ce qui te motive à être engagé-e pour la cause environnementale et pourquoi ?
2. Quelle est ton opinion sur les décisions politiques faites au regard de l’environnement ? Trouves-tu que la cause est suffisamment prise au sérieux ? Que les actions des décideur-euses sont adéquates ?
3. Crois-tu que la grève du 27 septembre aura un impact sur les prochaines décisions politiques pour intervenir dans cette crise climatique ?

D. Rapport à ENJEU

1. Pourquoi es-tu impliqué-e dans la cause environnementale à travers ENJEU ?
2. ENJEU a-t-il un rôle à jouer dans ton niveau d'engagement pour la cause environnementale ? Est-ce ENJEU qui a permis ton initiation à cet engagement ?
3. Comment perçois-tu le refus de la demande collective d'ENJEU ? (N. B : Creuser au niveau des émotions)

E. ERE école vs ENJEU

1. J'aimerais que l'on aborde la question d'éducation en matière d'environnement. As-tu été initié-e à l'école sur des concepts liés à ERE ? Quels types de connaissances étaient abordés à l'école ? Était-il question de la protection de l'environnement ? Des changements climatiques ? Était-il question des enjeux sociopolitiques y étant liés ? (Justice climatique, répercussion des changements climatiques à l'international) Dirais-tu que l'école t'a permis de mieux comprendre les enjeux sociopolitiques et/ou de t'y intéresser ? (N. B : Ici on veut connaître les points forts et les points faibles de l'ERE à l'école, tel que vécu par la personne.)
2. Quel est le rôle d'ENJEU en termes d'éducation en matière d'environnement selon toi ? (En général et pour toi). À travers ENJEU, as-tu acquis des apprentissages en ERE et sur la politique/le militantisme ? Sens-tu que tu as appris depuis ton implication chez ENJEU ? Qu'as-tu appris, peux-tu me donner des exemples ? Crois-tu que tu aurais été aussi militant-e sans ENJEU ? (N. B : Ici, on voudra savoir si ENJEU est venu pallier aux faiblesses de l'école en termes d'ERE et d'actions politiques. Il faudra donc creuser la question.)

ANNEXE 2 – Formulaire d’information et de consentement pour les entrevues

FORMULAIRE D’INFORMATION ET DE CONSENTEMENT Invitation à participer à une étude

L’engagement politique des jeunes dans la lutte aux changements climatiques Entrevue concernant votre engagement environnemental

Réalisé par Catherine Ayotte, Centre universitaire de formation en environnement et développement durable (CUFE)

1. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS

Nous vous invitons à contribuer à la réalisation d’un essai portant sur l’engagement politique des jeunes en environnement. Votre participation, sous forme d’entrevue semi-dirigée, permettra de contribuer à la production d’un essai réalisé dans le cadre du programme de maîtrise en gestion de l’environnement de l’Université de Sherbrooke sous la supervision de Anne-Sophie Gousse-Lessard, Ph.D.

1.1 Objectifs

L’objectif principal de l’essai est d’évaluer les motifs qui sous-tendent la mobilisation des jeunes (35 ans et moins) face à la lutte aux changements climatiques et cerner le rôle de l’éducation relative à l’environnement dans cet engagement politique. L’entrevue pour laquelle vous êtes invitée à participer offre donc la possibilité de mettre en lumière les perceptions des jeunes de l’engagement environnemental et de mieux cerner les motifs et déterminants qui ont porté à cet engagement.

1.2 Votre participation

Votre participation à cette entrevue consiste à prendre part à une discussion sous forme d’entrevue semi-dirigée avec Catherine Ayotte. Le lieu et le moment de la rencontre seront choisis en fonction des disponibilités de chacun-e. L’entrevue sera d’une durée maximale de 1 h 30 et sera enregistrée sous format audio à l’aide d’un téléphone portable. Cet enregistrement est réalisé afin de faciliter la transcription et le traitement de vos réponses et réflexions.

1.3 Confidentialité

Toutes les informations et réponses récoltées lors de cette entrevue seront strictement confidentielles et à l’usage exclusif de Catherine Ayotte. Les données utilisées ne permettront pas d’identifier les personnes participantes. Une fois rédigé, l’essai sera diffusé par l’Université de Sherbrooke et sera transmis aux participantes et participants. Également, un court résumé sera rédigé pour l’organisme ENvironnement JEUnesse pour souligner le rôle de l’éducation relative à l’environnement dans l’engagement politique des jeunes. Les données audios seront détruites dès que l’essai sera approuvé par la direction du programme et ne seront pas utilisées à d’autres fins que celles décrites dans le présent document.

1.4 Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous désister par courriel ou lors de l’entrevue par simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Vous pouvez quitter le lieu de rencontre à n’importe quel moment ou vous abstenir de répondre aux questions.

2. CONSENTEMENT

2.1 Déclaration de la participante ou du participant

Ayant lu et compris le présent formulaire d'information et de consentement, j'accepte librement de participer à une entrevue semi-dirigée, tout en sachant qu'il m'est possible en tout temps de mettre un terme à ma participation. Il est entendu que mes réponses resteront confidentielles et que les résultats seront anonymes.

J'accepte

Je refuse

2.2 Signature

Signature :

Nom :

Date :

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

Catherine Ayotte,
B. Sc biologique
Étudiante M. Env