

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE RAPPORT À L'EAU CHEZ LES CÉGÉPIENS :
REPRÉSENTATIONS ET AGIR

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ENVIRONNEMENT

PAR

NATHALIE MORIN

JANVIER 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Le parcours de recherche de ce mémoire, si humble soit-il, a été parsemé d'embûches. Je ne serai pas parvenue à me rendre à son terme sans le soutien de Lucie Sauvé, ma directrice de mémoire, professeure au département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), que je tiens à remercier de tout mon cœur pour sa patience, sa disponibilité, ses commentaires et sa guidance toujours éclairants.

Une pensée également pour Armel Boutard, sans qui je ne me serais jamais lancé dans l'aventure...

Je tiens également à remercier les étudiants du cégep du Vieux Montréal qui ont accepté de participer à cette recherche.

Ma sincère reconnaissance à mes collègues de travail, qui ont cru en mon projet, m'ont alimentée de leur réflexion et m'ont soutenue de leurs encouragements tout au long de cette démarche, entre autres Benoît Montelparé, Claude Chevalier qui, de surcroît, m'a « prêté » ses étudiants pour ma recherche, et Chantal Biron, qui a assuré la mise en page de mon questionnaire de recherche et de mon mémoire.

Finalement, toute ma gratitude à ma fille, Morgane, et à mon conjoint, Michel, qui ont accepté de me « partager » et m'ont encouragée tout au long de ce parcours...

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
LE DÉBAT AUTOUR DE L'EAU.....	4
1.1 La situation de l'eau	4
1.1.1 Les raisons invoquées pour expliquer les pénuries d'eau	5
1.1.1.1 Les inégalités de répartition.....	6
1.1.1.2 Les gaspillages et la mauvaise gestion	7
1.1.1.3 La pollution.....	10
1.1.1.4 La croissance démographique et l'urbanisation	12
1.1.1.5 Le réchauffement climatique.....	13
1.1.1.6 Les réponses apportées aux pénuries d'eau	14
1.1.2 Les raisons sous-jacentes aux pénuries d'eau	14
1.1.2.1 La compétition et l'accaparement.....	15
1.1.2.2 La privatisation et la marchandisation de l'eau	16
1.1.2.3 La technologie.....	22
1.1.3 Les solutions nécessaires	26
1.2 La polarisation du débat autour de l'eau.....	27
1.2.1 Les notions de bien économique et de bien commun	28
1.2.2 Les notions de besoin vital et de droit universel	29
1.3 La participation de la société civile, et des jeunes en particulier, au débat socio-écologique sur l'eau.....	30
1.3.1 Le déni des politiciens	31
1.3.2 Le relatif silence des médias	31
1.3.3 L'offre éducative dans les cégeps.....	32
1.3.4 Le rôle social des jeunes.....	33

1.4 Axiologie de recherche.....	36
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	38
2.1 L'éducation relative à l'environnement.....	38
2.1.1 Raison d'être de l'éducation relative à l'environnement	39
2.1.1.1 Le point de vue de Louis Goffin.....	39
2.1.1.2 Le point de vue de Philippe Meirieu	39
2.1.1.3 Le point de vue de Lucie Sauvé	41
2.1.2 Historique et tendances de l'ERE	44
2.1.3 Les principaux courants en ERE.....	50
2.1.4 Les compétences visées par l'ERE.....	55
2.1.4.1 La compétence critique.....	56
2.1.4.2 La compétence éthique	57
2.2. La notion de représentations sociales	63
2.2.1 L'apport de différentes disciplines.....	64
2.2.2 Une définition de la notion de représentations sociales	66
2.2.3 Les fonctions des représentations sociales	68
2.2.4 Le lien entre représentation et agir	68
2.2.5 L'environnement comme objet de représentations sociales.....	69
2.2.5.1 De multiples typologies de l'environnement.....	70
2.2.5.2 La typologie des représentations de l'environnement de Lucie Sauvé.....	71
2.3 Le décalage entre savoir et agir.....	74
CHAPITRE III	
METHODOLOGIE	79
3.1 Une recherche interprétative.....	79
3.2 La population d'étude et l'échantillon.....	81
3.3 Les stratégies de cueillette de données.....	83
3.3.1 Le questionnaire	83
3.3.2 Les groupes de discussion.....	89
3.3.3 L'exercice pratique « Une semaine dans la vie de... ».....	93
3.4 La stratégie d'analyse	93
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS.....	96
4.1 Résultats issus des questionnaires.....	96

4.2 Résultats issus des groupes de discussion	113
4.2.1 Réchauffement climatique et eau.....	113
4.2.2 Consommation abusive d'eau et responsabilité	118
4.2.3 Bien commun et tarification	119
4.2.4 Solutions préconisées	123
4.3 Résultats issus de l'exercice « Une semaine dans la vie de ... »	126
CHAPITRE V	
DISCUSSION	131
5.1 Synthèse et discussion des constats.....	131
5.1.1 Rapport à l'eau : une typologie des représentations de l'eau.....	131
5.1.1.1 L'eau « marchandise ».....	133
5.1.1.2 L'eau « bien commun »	133
5.1.1.3 L'eau « source de vie ».....	135
5.1.1.4 L'eau « système ».....	136
5.1.1.5 L'eau « lieu de loisirs »	137
5.1.1.6 L'eau « du quotidien ».....	137
5.1.1.7 L'eau « projet communautaire »	139
5.1.1.8 Les angles morts du champ représentationnel	140
5.1.2 Le décalage entre savoir et agir.....	142
5.1.3 Les besoins et les souhaits des cégépiens.....	151
5.1.3.1 Besoins et souhaits des cégépiens relatifs à l'offre de cours.....	151
5.1.3.2 Besoins et souhaits des cégépiens relatifs à l'intérêt du public	155
5.1.4 Les implications pour l'ERE.....	156
5.1.4.1 L'intérêt d'étudier les représentations sociales pour développer des stratégies d'intervention éducative appropriées.....	156
5.1.4.2 Les courants d'ERE les plus appropriés pour répondre aux besoins des cégépiens	158
5.2 Discussion méthodologique	170
5.3 Apports et limites de cette recherche.....	172
CONCLUSION.....	175
ANNEXE 1	
TYPOLOGIE DES REPRÉSENTATIONS DE L'ENVIRONNEMENT DE LUCIE SAUVÉ (1997A).....	179
ANNEXE 2	
QUESTIONNAIRE SUR LES REPRÉSENTATIONS DE L'EAU	180

ANNEXE 3	
GUIDE DE DISCUSSION.....	186
ANNEXE 4	
EXERCICE « UNE SEMAINE DANS LA VIE DE... »	189
RÉFÉRENCES	190

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Psychosphère, sociosphère et écosphère.....	42
3.1	Étapes du processus d'analyse	95
5.1	Exemple de schéma systémique	166

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Facteurs influençant le comportement pro-environnemental	75
4.1	Compilation des réponses à la question 4	100
4.2	Compilation des réponses à la question 9	102
4.3	Compilation des réponses à la question 12	105
4.4	Compilation des réponses à la question 18	109
4.5	Compilation des réponses à la question 21	111
5.1	Une typologie des représentations de l'eau chez les cégépiens ayant participé à cette recherche.....	132

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1	Typologie des représentations de l'environnement de Lucie Sauvé	179
Annexe 2	Questionnaire sur les représentations de l'environnement	180
Annexe 3	Guide de discussion	186
Annexe 4	Exercice « Une semaine dans la vie de... »	189

RÉSUMÉ

De l'avis de nombreux auteurs, et selon les événements qui émergent au fil de l'actualité, l'eau est l'un des grands problèmes environnementaux auxquels est confrontée l'humanité, au même titre que le réchauffement climatique ou l'érosion de la biodiversité. Toutefois, à la différence des autres grandes problématiques environnementales – pourtant étroitement reliées entre elles –, l'eau ne suscite encore que peu d'intérêt au sein de la population, ce qui fait dire à certains que la problématique de l'eau est le défi environnemental global le plus sous-estimé de notre temps.

Une recension d'écrits nous a permis de nous rendre compte que si les jeunes ne se mobilisent pas autour de la question de l'eau, cela pourrait être davantage dû au fait que les politiciens se cantonnent dans le déni de la crise de l'eau, que celle-ci n'est pas mise de l'avant par les médias et qu'elle n'est pas (ou trop peu) considérée par le secteur de l'éducation, qu'à leur prétendue désaffection pour la chose politique. Les jeunes semblent en effet continuer à se mobiliser autour d'enjeux situés aux deux pôles suivants : les engagements au niveau local et régional (plus accessibles) et les luttes à l'échelle de la planète (plus globalement préoccupantes), dont la mondialisation et ses impacts sur les individus et l'environnement. Par contre, ils veulent faire de la politique autrement et manifestent le désir que les changements soient initiés par la population plutôt qu'imposés par des politiciens en qui ils n'ont plus confiance.

Cette recherche a été effectuée au cégep du Vieux Montréal en 2010-2011. Elle a pour but de caractériser le rapport à l'eau chez les cégépiens en vue de contribuer à enrichir l'action éducative favorisant leur engagement social dans les questions relatives à l'eau. Les objectifs de cette étude exploratoire consistent à caractériser les représentations de l'eau et des problématiques socio-écologiques relatives à l'eau chez les cégépiens et à mettre au jour le rôle social que s'attribuent (ou non) les jeunes face à la problématique de l'eau.

Dans cette recherche, nous présentons d'abord la problématique de l'eau et la question de l'engagement des jeunes. Puis, nous présentons le champ de l'éducation relative à l'environnement et ouvrons sur celui de l'étude des représentations sociales, ainsi que sur le décalage entre savoir et agir. Nous exposons également la méthodologie de recherche qualitative utilisée, dont les stratégies de cueillette de données, soit le questionnaire, le groupe de discussion et l'exercice pratique.

Par la suite, nous présentons et discutons les résultats obtenus. Nous appuyant sur la typologie des représentations de l'environnement de Lucie Sauvé, nous présentons une typologie des représentations de l'eau chez les cégépiens. Cette typologie, qui rend compte d'une diversité d'éléments de représentation de l'eau chez les cégépiens, pourrait s'avérer pertinente lors de la planification de situations pédagogiques auprès de groupes semblables.

Nous nous penchons ensuite sur certains éléments qui peuvent expliquer le décalage observé chez les jeunes entre savoir et agir. En effet, bien que les étudiants interrogés se disent préoccupés par la question de l'eau, peu d'entre eux adoptent des façons d'agir permettant d'économiser l'eau et peu s'engagent pour la cause de l'eau. Il semble qu'un certain nombre de facteurs puissent expliquer ces ruptures, dont l'abondance de l'eau au Québec, le faible risque à court terme des pénuries d'eau dans la région, le caractère lent et graduel de la dégradation de la situation de l'eau dans le monde, la complexité et le caractère systémique de la problématique de l'eau et une connaissance insuffisante de la question de l'eau en général. Les étudiants attribuent cette lacune à un manque de formation à travers leur parcours scolaire et à un manque d'information émanant des médias. Ils émettent des souhaits sur le type de contenus de cours auxquels ils aimeraient avoir accès pour mieux se former sur la question de l'eau et sur l'environnement en général. Ils identifient aussi le type d'information relative à l'eau qui devrait, selon eux, être accessible au grand public.

Nous nous attardons ensuite sur les courants d'éducation relative à l'environnement qui semblent les plus appropriés pour répondre aux besoins et aux souhaits des cégépiens au regard de leur formation relative à l'eau. Nous concluons enfin avec des pistes pour la conception de projets éducatifs de nature à favoriser l'engagement des jeunes dans la résolution de la crise de l'eau et ouvrons quelques avenues pour poursuivre la recherche sur le rapport des jeunes à l'eau.

Mots-clés : éducation relative à l'environnement, eau, cégep, représentations sociales, engagement.

INTRODUCTION

« *La crise de l'eau constitue aisément une menace aussi importante pour la terre et les êtres humains que ne l'est le changement climatique [...] mais très peu d'attention lui [est] accordée en comparaison* » (Barlow, 2007, p. 29). Celle-ci se manifeste de plusieurs manières : pollution, gaspillage domestique, surexploitation industrielle, raréfaction et inégalités de répartition. Mais « *la problématique de l'eau douce, c'est avant tout la mort chaque année de plusieurs millions de personnes et l'atteinte à la dignité humaine de millions d'autres* » (Paquerot, 2005, p.10). « *Toutes les huit secondes, dans le monde, un enfant meurt d'une maladie liée à la pénurie d'eau potable* » (OMS, 2000, cité dans Vandelac, 2002, p. i). Or, de l'avis de plusieurs auteurs, la situation risque fort de s'aggraver. Ainsi, deux milliards d'habitants vivent actuellement dans des régions souffrant de stress hydrique, mais en 2025, ce sont les deux tiers de la population mondiale qui y seront exposés si nous n'agissons pas (Barlow, 2007, p. 3). En outre, si jusqu'à maintenant la crise de l'eau semblait affecter principalement les pays du Sud, il semble désormais que les pays du Nord ne seront pas épargnés non plus.

Par ailleurs, tel que l'explique Maude Barlow (2007, p. xiii), la crise de l'eau est exacerbée par la guerre idéologique qui oppose les tenants de la marchandisation de l'eau et ceux du bien commun. D'un côté se trouvent de puissants intérêts privés, les multinationales de l'eau, les gouvernements de la plupart des pays du Nord et de nombreux organismes internationaux, qui prétendent que l'eau est un simple besoin que le secteur privé peut combler et non un droit, et prônent la privatisation des services liés à l'eau et sa marchandisation. De l'autre, se trouvent les environnementalistes, les défenseurs des droits humains, les ONG qui luttent pour que l'eau soit reconnue comme un droit et non comme un simple besoin.

Du fait de sa gravité, on est en droit de se demander pourquoi la société civile, et les jeunes en particulier, pourtant si prompts à embrasser des causes, ne se mobilisent pas

autour de la question de l'eau. L'apparente désaffection des jeunes pour la politique est pointée du doigt. Pourtant, nous dit Geoffrey Pleyers (2004), si le « *désenchantement des jeunes face aux formes, institutions et acteurs traditionnels de la politique et [...] l'engagement qui y correspond* » est bien réel, il s'accompagne par ailleurs d'un « *regain d'intérêt pour la chose publique et [d'une] volonté de faire de la politique autrement* ». Les jeunes ne veulent plus d'une politique « *d'en haut* », ils préfèrent que ce soit les gens qui fassent les changements « *d'en bas* », plutôt que les politiciens. D'après Madeleine Gauthier et Pierre-Luc Gravel (2004), l'engagement des jeunes se manifeste principalement autour d'enjeux situés à deux pôles : les engagements au niveau local et régional et les luttes à l'échelle de la planète. La mondialisation et ses impacts sur les individus et l'environnement semblent particulièrement les intéresser (Pleyers, 2004).

Étant donné l'intérêt que les jeunes portent en général aux questions internationales, il semble plutôt que leur manque d'engagement découle du fait que ni les politiciens, ni les médias, ni le milieu éducatif n'accordent à la crise de l'eau l'attention qui lui serait due. Or, comme Chet Bowers (1993, p. 1, cité dans Sauvé, 1997b), nous croyons que le domaine de l'éducation a une responsabilité importante dans la résolution des nombreux problèmes environnementaux que nous traversons actuellement. Il est donc important de développer des initiatives pédagogiques de nature à stimuler l'engagement des jeunes dans la question de l'eau. Pour ce faire, il est nécessaire de bien saisir au départ leur rapport à l'eau, ce que nous nous proposons d'étudier dans cette recherche.

Au chapitre I, nous présentons la problématique à laquelle tente de répondre cette recherche. Nous abordons d'abord la crise mondiale de l'eau, puis la supposée crise de l'engagement des jeunes.

Le chapitre II est consacré au cadre théorique. La première section présente l'éducation relative à l'environnement. Nous abordons quelques éléments de son historique et de ses tendances, nous nous attardons sur ses principaux courants et identifions certaines des compétences qu'elle permet de développer. La deuxième section ouvre sur le champ des représentations sociales, dont les propositions théoriques et méthodologiques nous aideront à cerner le rapport à l'eau chez les cégépiens. Nous y présentons la typologie des représentations de l'environnement de Lucie Sauvé (1997,

reprise dans Sauvé *et al.*, 2003c) comme repère initial pour la caractérisation des représentations de l'eau chez les cégépiens.

Au chapitre III, nous présentons la méthodologie utilisée dans cette recherche et les stratégies de cueillette de données employées, soit le questionnaire, le groupe de discussion et l'exercice pratique.

Le chapitre IV est consacré à la présentation des résultats et le chapitre V   la discussion de certains éléments. Nous présentons une typologie des représentations de l'eau chez les cégépiens puis discutons du décalage observé entre savoir et agir. Nous faisons ensuite état des besoins et des souhaits des cégépiens quant à l'eau et à l'éducation relative à l'eau. Enfin, nous identifions les courants d'ERE qui nous semblent les plus appropriés pour y répondre.

La conclusion rappelle la pertinence de cette recherche au regard du développement du champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement et mentionne plusieurs pistes d'intervention et de recherche à poursuivre.

CHAPITRE I

LE DÉBAT AUTOUR DE L'EAU

Ce chapitre présente d'abord la situation de l'eau dans le monde : les raisons les plus fréquemment invoquées pour expliquer les pénuries et les réponses qui y sont apportées, puis les raisons sous-jacentes à la crise de l'eau et les solutions qui seraient nécessaires pour y remédier. Nous nous intéressons ensuite à la polarisation du débat entourant la question de l'eau. Enfin, nous nous demandons si la société civile, et les jeunes en particulier, sont conviés à ce débat.

1.1 La situation de l'eau

De l'avis de nombreux auteurs, l'eau est un des grands problèmes environnementaux auxquels est confrontée l'humanité, au même titre que le réchauffement climatique ou la perte de biodiversité. Toutefois, à la différence des autres grandes problématiques environnementales, l'eau ne bénéficiait jusqu'à récemment que d'une attention parcimonieuse, ce qui a fait dire au WorldWatch Institute (cité dans Barlow, 2007, p. 3, trad. libre), « *la pénurie d'eau est peut-être le défi environnemental global le plus sous estimé de notre temps* ».

Mais « *la problématique de l'eau douce, c'est avant tout la mort chaque année de plusieurs millions de personnes et l'atteinte à la dignité humaine de millions d'autres* » (Paquerot, 2005, p.10). Environ 1.4 milliard d'êtres humains n'ont pas accès à l'eau potable, soit 50 fois la population des États-Unis, tandis que plus de deux milliards de personnes ne bénéficient d'aucun système sanitaire ni d'assainissement des eaux usées. En 2025, si rien n'est fait pour inverser la tendance, ce sont 4 milliards d'êtres

humains qui n'auront pas accès à l'eau potable (Petrella, 1998, p. 17). Aujourd'hui, la consommation d'eau contaminée est responsable de 80% de toutes les maladies dans les pays du Sud (Barlow et Clarke, 2002, p. 87) et 15 millions d'êtres humains meurent chaque année de l'absence d'eau (PNUD, cité dans Petrella, 1998, p.17). Les enfants en sont les premières victimes. Ainsi « *toutes les huit secondes, dans le monde, un enfant meurt d'une maladie liée à la pénurie d'eau potable* » (OMS, 2000, cité dans Vandelac, 2002, p. i), ce qui représente 10 000 enfants par jour, soit trois fois le nombre de victimes du World Trade Center (Camdessus *et al.*, 2004, p. 32). Parmi les maladies liées à l'eau qui déciment les populations du sud, notons la malaria, le choléra qui a fait 236 986 décès pour la seule année 2006 (Orsenna, 2008, p. 110), le typhus, l'hépatite A, la dysenterie, les vers intestinaux (qui touchent 10% de la population des pays en développement). En Afrique, 200 000 personnes sont infectées par la bilharziose, maladie parasitaire causée par les larves de la bilharzie, que l'on trouve dans les eaux d'irrigation des barrages (Barlow et Clarke, 2002, p. 88). L'onchocercose (ou cécité des rivières), que transmettent des mouches qui se reproduisent dans les fleuves pollués, touche 18 millions d'Africains (Paquerot, 2005, p. 60).

Si jusqu'à maintenant la crise de l'eau semblait toucher principalement les pays en développement, il semble que les pays développés ne seront pas épargnés non plus. Déjà, l'Australie, le continent le plus aride du monde, souffre d'une grave pénurie d'eau dans les villes et d'une sécheresse sans précédent dans les campagnes (Barlow, 2007, p. 4). « *La population australienne, l'une des plus grosses consommatrices d'eau de la planète, se rend enfin compte que l'insouciance traditionnelle et le gaspillage généralisé doivent laisser place à l'action* » (Orsenna, 2008, p. 47). Plus près de nous, la Californie ne dispose de réserves d'eau que pour les vingt prochaines années, le Nouveau Mexique pour les dix prochaines années et l'Arizona, ayant asséché toutes ses réserves, vit dès aujourd'hui à crédit (Barlow, 2007, p. 4).

1.1.1 Les raisons invoquées pour expliquer les pénuries d'eau

Les raisons les plus fréquemment invoquées pour expliquer les pénuries d'eau potable sont les inégalités de répartition des ressources en eau, tant sur le plan spatial que sur le plan temporel, les gaspillages et la mauvaise gestion, l'aggravation de la pollution et la

croissance démographique, particulièrement dans les pays en développement, dans lesquels elle est doublée d'une urbanisation galopante (Petrella, 1998, p. 39).

1.1.1.1 Les inégalités de répartition

« Au lieu d'accorder équitablement et paisiblement ses bienfaits, [l'eau] se concentre sur certaines régions et sur certaines périodes, créant là des déserts, dévastant tout ailleurs par des inondations imparables » (Orsenna, 2008, p. 22). En effet, 60% des ressources en eau sont localisées dans neuf pays (Brésil, Russie, Chine, Canada, Indonésie, États-Unis, Inde et Colombie), tandis que 80 pays, soit 40% de la population mondiale sont confrontés à des pénuries d'eau (Petrella, 1998, p. 39, Paquerot, 2005, p. 33). Les régions les plus touchées par les pénuries d'eau sont l'Afrique saharienne, orientale et australe, le Proche et le Moyen Orient, le sud-ouest des États-Unis et le Mexique, la frange orientale de l'Amérique latine, l'Asie centrale jusqu'à l'Iran et l'Inde de l'Ouest, « autant de régions où les tensions sont déjà fortes, autant de situations de crises latentes ou actuelles qui attisent les fantasmes sur la guerre de l'eau. Les Nations Unies ont ainsi recensé plus de 300 situations de conflit potentiel » (Camdessus et al., 2004, p. 19). Il faut également souligner les inégalités régionales, à l'intérieur de certains pays. Ainsi en Espagne, 40% des eaux sont concentrées sur 15% du territoire et Barcelone, avec ses 5 millions d'habitants, manque cruellement d'eau. De même, en Chine, qui figure pourtant parmi les pays les plus riches en eau, la moitié nord du pays, où vivent 700 millions d'habitants, ne dispose que de 17% de l'eau (Orsenna, 2008, p. 153). À l'inégale répartition géographique des ressources en eau, il faut encore ajouter les inégalités temporelles. Pour ne citer que cet exemple, en Chine, 70% de la pluie tombent durant l'été, exposant ainsi le pays à la fois aux inondations et à la sécheresse, deux « *malédiction*s » aussi destructrices l'une que l'autre. Ainsi, les inondations ont fait 145 000 morts en 1931, 142 000 en 1935 et 33 000 en 1954, tandis que la sécheresse tuait des dizaines de millions de personnes dans les années 1959 et 1960 (Orsenna, 2008, p. 153-155).

1.1.1.2 Les gaspillages et la mauvaise gestion

L'agriculture absorbe en moyenne 70% des prélèvements d'eau dans les pays développés et de 80 à 90% dans les pays en développement, tandis que l'industrie et les ménages sont responsables respectivement de 20% et de 10% des prélèvements d'eau (Petrella, 1998, p. 41).

Selon Camdessus *et al.* (2004, p. 22), **l'agriculture** « *maltraite la ressource* », tant par la pollution et la déforestation qu'elle engendre, que par l'irrigation, qu'ils qualifient de « *première coupable* ». Si l'irrigation n'est pas une technique nouvelle, elle est, depuis la Révolution verte, pratiquée à plus grande échelle que jamais. Les terres irriguées représentent aujourd'hui un sixième des terres cultivées, mais plus du tiers des récoltes (Paquerot, 2005, p. 70). L'irrigation a contribué à améliorer de manière significative l'alimentation de la population mondiale, notamment en Asie. Ainsi, en Inde, le nombre de personnes souffrant de sous-alimentation est passé de 475 millions en 69-71 à 268 millions en 90-92 (FAO, cité dans Paquerot, 2005, p. 70). L'irrigation permet de transformer des déserts en oasis, comme c'est le cas dans l'ouest américain, où elle permet de cultiver l'alfalfa ou le coton, cultures toutes deux très gourmandes en eau. Mais ce qui est considéré par les uns comme un miracle agro-industriel s'avère un véritable désastre écologique (Poliquin, 2002). Les techniques d'irrigation pratiquées actuellement sont souvent inefficaces et, selon la FAO (cité dans Paquerot, 2005, p. 72), elles conduisent au gaspillage de 60% de l'eau utilisée. En outre, du fait de la réduction croissante de la qualité des eaux de surface, nous nous tournons de plus en plus vers l'exploitation des eaux souterraines pour irriguer. Sandra Postel (citée dans Paquerot, 2005, p. 71) estime qu'environ un cinquième des terres irriguées aux États-Unis, le sont en pompant les nappes phréatiques à un rythme supérieur à leur capacité de recharge, ce qui représente « *un cas clair de vol des générations futures pour soutenir la consommation présente* ». Cinq régions regroupent à elles seules plus de 60% des terres irriguées. Outre les États-Unis, il s'agit de l'Inde, de la Chine, des pays de l'ex-URSS et du Pakistan (Paquerot, 2005, p. 72). Au delà du gaspillage occasionné par des techniques désuètes, il faut ajouter au nombre des méfaits de l'irrigation le lessivage des éléments nutritifs et la perte de productivité de millions d'hectares par suite de salinisation ou d'alcalinisation des terres qui compromettent leur fertilité. Les cinq

régions qui utilisent le plus l'irrigation sont aussi celles « *qui concentrent les plus importantes zones de terres dégradées par excès de salinité* » (Paquerot, 2005 p. 72). L'augmentation de la salinité du sol à un degré qui empêche son exploitation progresse au rythme de plus de un million d'hectares par an et la salinisation pourrait à elle seule stériliser la superficie des terres irriguées (Paquerot, 2005 p. 73).

À l'avenir, la croissance de la population, et donc de ses besoins en termes de nourriture, vont exiger une augmentation de la production agricole et exacerber le stress hydrique. La quantité d'eau nécessaire pour nourrir une population qui devrait, selon Sylvie Paquerot (2005, p. 69), varier entre 7.3 milliards et 10.7 milliards en 2050, dépend de plusieurs facteurs. La FAO évalue la base alimentaire nécessaire à 2 200-2 300 calories par jour et par personne, mais nous en consommons beaucoup plus dans le Nord et les pays en développement aspirent à adopter notre mode de consommation. Le type d'alimentation pour lequel nous allons opter entre également en ligne de compte car tous les aliments produits ne requièrent pas la même quantité d'eau. Ainsi, il faut 500 litres d'eau pour produire un kilo de pommes de terre contre 100 000 litres pour un kilo de bœuf provenant de bêtes nourries au grain. La production de viande engloutit 40% de la production mondiale de grain (Paquerot, 2005, p. 75) et produire une tonne de céréales requiert 1 000 mètres cubes d'eau. Or, dans la nature, les ruminants se nourrissent d'herbe et, selon Suzuki et Dressel (2007, p. 245), nous ne leur donnons des céréales que pour les engraisser plus vite. Les pénuries d'eau devraient nous obliger à remettre en question le paradigme productiviste dans lequel nous vivons actuellement et à nous demander si nous devons réellement continuer à engraisser des bœufs au grain et si nous avons réellement besoin d'en consommer autant. La question de l'irrigation conduit également à s'interroger sur la pertinence de la production de certaines denrées agricoles dans les régions ne disposant pas d'une abondance d'eau. D'une part, les pays arides ou semi arides doivent impérativement avoir recours à l'irrigation et, d'autre part, ils sont soumis à une forte évaporation, tant durant l'irrigation que dans les ouvrages de stockage (Sironneau, cité dans Paquerot, 2005, p. 76). Le terme « eau virtuelle », qui fait référence à l'eau qui est entrée dans la fabrication de produits mais qui n'y est plus contenue au moment de leur vente, est apparu en Israël dans les années 90 quand des économistes ont réalisé qu'exporter de l'eau rare sous forme d'oranges ou d'avocats n'avait pas de sens pour Israël (Barlow, 2007, p. 15-16, Paquerot, 2005, p.

76). La situation est la même en Californie, grande exportatrice d'eau virtuelle, où l'agriculture absorbe 80% de l'eau de l'état, pour la culture de produits destinés majoritairement à l'exportation (Paquerot, 2005, p. 71). De nombreux pays pauvres exportent des quantités énormes d'eau virtuelle parce qu'ils ont désespérément besoin de devises ou parce qu'ils ont été contraints par le FMI à se tourner vers des monocultures d'exportation pour rembourser leur dette (Barlow, 2007, p. 16). Cette situation est d'autant plus complexe que de nombreux états ont des velléités d'autosuffisance alimentaire qui provoquent souvent une baisse des ressources hydriques de la région.

L'industrie consomme déjà 20 à 25% de l'eau et ses besoins ne cessent de croître. Selon l'ONUDI (cité dans Petrella, 1998, page 41), « *les activités industrielles pourraient absorber deux fois plus d'eau d'ici 2025* ». Certaines industries sont particulièrement avides d'eau, telles que l'industrie automobile, à priori considérée comme inoffensive sur le plan de l'eau. En effet, produire une automobile nécessite environ 400 000 litres (Petrella, 1998, page 43). L'industrie minière est également une grande consommatrice d'eau et, la croissance économique réclamant de plus en plus de matières premières, sa demande d'eau va aller en s'accroissant, ce qui va sans nul doute aggraver les pénuries d'eau, et ce même dans des pays pourtant déjà pauvres en eau, comme l'Australie, dont l'économie dépend fortement de l'industrie minière. Première réserve d'uranium au monde, quatrième de cuivre et cinquième d'or, l'industrie minière représente 10% du PIB et 55% des exportations de l'Australie (Orsenna, 2008, p. 54-55). Les nouvelles technologies font également de graves dégâts sur le plan de l'eau. Les fabricants d'ordinateurs consomment d'énormes quantités d'eau douce déminéralisée. Cette eau doit être si pure qu'ils doivent la puiser dans les nappes phréatiques, les eaux de surface n'étant pas assez pures... (Petrella, 1998, p. 18). Par ailleurs, les industries ne sont pas toujours soumises aux mêmes règles que le reste des utilisateurs d'eau. Ainsi, à Albuquerque, la municipalité, après avoir demandé aux citoyens de diminuer leur consommation de 30 %, autorisait dans le même temps Intel Corporation à l'augmenter dans les mêmes proportions... En outre, Intel ne paye que le quart du prix exigé des citoyens (Barlow et Clarke, 2002, page 118). L'extraction de pétrole des sables bitumineux d'Alberta prélève aussi un lourd tribut sur l'eau: l'eau douce est injectée dans les puits de pétrole pour y augmenter la pression et en accroître la productivité.

Quelques 204 milliards de litres d'eau sont consommés chaque année de cette manière. Or, une telle quantité d'eau permettrait d'approvisionner une ville de 70 000 habitants pendant vingt ans (Barlow et Clarke, 2002, page 35). De plus, selon les auteurs, cette eau est « *perdue pour les hommes et pour la nature* » car trop polluée pour être réutilisée. Riccardo Petrella, lors d'une conférence prononcée à Montréal en septembre 2009, dénonce également l'industrie touristique, et en particulier des villes comme Las Vegas, qu'il qualifie de véritable « *monstruosité en plein désert* », parce qu'on y organise des batailles navales et qu'on y asperge les touristes d'eau pour ne pas qu'ils souffrent trop de la chaleur... Il serait inconcevable de parler des dommages causés par l'industrie sur les ressources en eau sans mentionner l'industrie de l'embouteillage d'eau elle-même, mais nous traitons de ce sujet plus loin.

Pour ce qui est des **ménages**, les gaspillages ont lieu au niveau de la consommation individuelle et des fuites dans les canalisations. Au Québec, avec ses 4 500 rivières et son demi million de lacs, la menace de pénurie peut sembler bien éloignée, ce qui peut expliquer que nous soyons les champions du gaspillage, particulièrement à Montréal, où la consommation individuelle est de 1 000 litres par jour et par personne. Selon Environnement Canada (cité dans Beaulieu, s.d.), 30% de l'eau consommée se perd dans les toilettes quand nous actionnons la chasse d'eau et 35% sert aux douches et aux bains. Un robinet qui laisse fuir une goutte à la seconde entraîne des pertes de plus de 9 500 litres d'eau par année. Une heure d'arrosage de pelouse nécessite l'utilisation de 1 000 litres d'eau. Si l'arrosage se fait en plein soleil, 30% de cette eau se sera évaporée avant même de toucher le sol. D'autre part, 50% de l'eau potable traitée dans le monde se perdrait dans les fuites des canalisations, du fait de leur vétusté. Dans la plupart des pays européens, les conduites d'eau datent d'avant la seconde guerre mondiale et les coûts correspondant aux pertes sont estimés à 10 milliards de dollars par an par la Commission économique pour l'Europe des Nations unies à Genève (Petrella, 1998, p. 41).

1.1.1.3 La pollution

Depuis l'ère industrielle, les cours d'eau ne sont plus capables de se régénérer par leurs propres moyens, tant à cause de la quantité de déchets rejetés que par leur teneur

(Paquerot, 2005, p. 48). Selon l'UNESCO (cité dans Camdessus *et al.*, 2004, p. 24), en 2003, nous rejetons deux millions de tonnes de déchets dans l'eau chaque jour. Les eaux usées ménagères, les effluents industriels, miniers et agricoles contaminent l'écosystème et menacent la santé humaine. « *En 1993, les deux tiers des poissons examinés aux États-Unis provenaient de la région des Grands Lacs, et la majorité d'entre eux présentaient des quantités excessives de mercure, de BPC, de chlorane, de dioxine et de DDT* » (de Villiers, cité dans Paquerot, 2005, p. 30). Selon Barlow (2007, p. 8), 40% des cours d'eau des États-Unis sont trop pollués pour que l'on puisse y pêcher à cause des rejets toxiques de l'industrie, de l'agriculture et de l'élevage industriels, de l'usage de pesticides, etc. Au Canada, les épisodes de « bloom » d'algues bleu-vert, qui ont défrayé la chronique à l'été 2007, attestent du même genre de situation. L'INRS Urbanisation, Culture et Société (cité dans Proulx et Sauvé, 2007, p.83) remarquait que « *des quantités de lisier de quatre à six fois supérieures à la limite maximale autorisée sont épandues sur les terres agricoles. Résultat, les sols deviennent vite saturés en azote et en phosphore et les surplus ruissellent vers les cours d'eau environnants* ». De plus, en Ontario, Metcalfe (cité dans Barlow et Clarke, 2002, p. 63) a trouvé d'importantes concentrations de médicaments dans les échantillons d'eau qu'il a analysés, dont des anti-inflammatoires et des antidépresseurs, tandis que des scientifiques allemands attestaient de la présence d'aspirine, d'antidépresseurs, d'antihypertenseurs, d'ibuprofène et de bêtabloquants dans les canalisations des pays européens. D'autres analyses effectuées au Canada et en Allemagne révélaient quant à elles de grandes quantités d'oestrogènes dans les réserves d'eau des deux pays. La pollution est encore pire dans les pays en développement où 90% des eaux d'égout s'écoulent directement dans les fleuves, les lacs et les mers sans avoir reçu le moindre traitement (Barlow, 2007, p. 31). Les réglementations environnementales moins contraignantes des pays en développement permettent encore d'utiliser certains produits jugés nocifs, et interdits à ce titre dans les pays du Nord, tels que le DDT. Ce sont ces mêmes réglementations qui encouragent par ailleurs de nombreuses entreprises du Nord à délocaliser leurs usines de production dans des pays du Sud. « *Les maquiladoras, zones franches industrielles qui s'étalent sur [...] la frontière séparant le Mexique des États-Unis, sont des cloaques à ciel ouvert* » (Barlow et Clarke, 2002, p. 85). Selon les auteurs (p. 56), 75% des usines des maquiladoras déversent leurs déchets toxiques directement dans les fleuves et rivières. « *[Ceux-ci] sont si pollués que*

seulement 12% des habitants ont accès à une eau potable », le reste devant se faire livrer par camions-citernes (Barlow et Clarke, 2002, p. 42), alors que les bébés et les enfants sont obligés de se tourner vers le Coke et le Pepsi pour s'hydrater (Shiva, 2002, p. 99).

1.1.1.4 La croissance démographique et l'urbanisation

« *Pour certains, la cause principale de la « crise de l'eau » est là dans les chiffres : trop d'êtres humains (en croissance) pour une ressource limitée, dont la disponibilité est en décroissance* » (Petrella, 1998, p. 42). Comme le soulignent Camdessus *et al.*, (2004, p. 28), « *la croissance démographique, comme l'eau, est inégalement répartie. La population a tendance à croître là où l'eau est déjà rare, là où accès et assainissement ne sont dès aujourd'hui pas garantis [...]* ». En effet, 97% de cette croissance se produit dans les pays en développement, notamment en Asie et en Afrique (Commission européenne, 2009), ce qui représente une véritable « *bombe hydrique qui ne tardera pas à exploser* » (Barlow et Clarke, 2002, p. 92).

Par ailleurs, Riccardo Petrella (1998, p. 42-43) attire notre attention sur les énormes inégalités de consommation qui existent entre le Nord et le Sud. Ainsi, « *un nouveau né occidental [...] consomme entre 40 et 70 fois plus d'eau qu'un nouveau né du Sud* ». Un Australien consomme en moyenne 260 litres d'eau par jour, « *seulement dépassé dans ces mauvaises habitudes par le Canadien (330) et l'habitant des États-Unis (300)* » (Orsenna, 2008, p. 52), tandis que la consommation quotidienne en eau par habitant en Afrique sub-saharienne est de 10 à 20 litres. Les inégalités de consommation ne concernent pas seulement les particuliers, mais aussi les secteurs agricoles et industriels, comme en témoignent les deux exemples suivants. « *Un agriculteur texan consomme trois fois plus d'eau que son homologue mexicain situé sur l'autre rive du Rio Grande, et un Israélien utilise quatre fois plus d'eau qu'un Palestinien* » (Peres, cité dans Paquerot, 2005, p. 124). Rappelons aussi que la fabrication d'une voiture nécessite 400 000 litres d'eau et que les 50 millions de voitures produites annuellement sont destinées aux marchés du Nord (Petrella, 1998, p. 43). À ces inégalités Nord-Sud, il convient également d'ajouter les inégalités sociales présentes à l'intérieur de certains états. Ainsi, « *en Afrique du Sud, 600 000 fermiers blancs pratiquant l'irrigation*

consomment 60% des ressources en eau, tandis que 15 millions de Noirs n'ont aucun accès direct à l'eau » (Petrella, 1998, p. 40). Riccardo Petrella (2009) souligne par ailleurs qu'à Manaus, ville située sur l'Amazonie où l'eau est pourtant omniprésente, 400 000 pauvres n'ont toujours pas accès à l'eau potable...

1.1.1.5 Le réchauffement climatique

Selon Sylvie Paquerot (2005, p. 36), « *il est difficile d'examiner la problématique de l'eau indépendamment des autres grands enjeux environnementaux contemporains qui la concernent directement ou indirectement [...]* ». Si nul ne peut prévoir avec certitude quels seront les impacts du réchauffement climatique sur les ressources en eau, les scientifiques s'entendent pour dire qu'il va provoquer un certain nombre de phénomènes comme une augmentation des précipitations dans certaines régions et une diminution dans d'autres, la fonte de la calotte glaciaire, une évaporation plus abondante et une réduction de certaines masses d'eau, comme les Grands lacs, ainsi que l'élévation du niveau des océans (Paquerot, 2005, p. 41). La montée du niveau des mers, qui s'engouffrent inexorablement dans les zones humides, pourtant reconnues comme « *le rein des systèmes d'eau douce, car ils filtrent les déchets et les toxines avant qu'ils n'atteignent les rivières, les lacs et les aquifères* » (Barlow, 2007, p. 20, trad. libre), est particulièrement préoccupante. De même, la fonte des glaciers engendrée par le réchauffement climatique exacerbe la problématique de l'eau, notamment en Chine, où leur superficie diminuera à l'avenir de 50% à chaque décennie (Barlow, 2007, p. 14). Au lieu d'augmenter les réserves d'eau douce, le rythme extrêmement rapide de la fonte entraîne l'érosion des sols et la désertification tandis qu'une forte évaporation empêche ces eaux de rejoindre les fleuves. D'après Éric Orsenna (2008, p. 200), la fonte accélérée des glaciers va contribuer à rendre plus sévères les phénomènes extrêmes que sont les inondations, les sécheresses, ainsi que les éboulements de moraines. Les moraines, cailloux et rochers transportés par les glaciers qui s'accumulent sur leur front, retiennent les eaux des lacs qui se créent sous l'effet de la fonte des glaciers. Lorsque trop d'eau s'accumule derrière ces barrages, ceux-ci peuvent céder sous le poids et des « *éboulements monstrueux peuvent se produire* ». Selon le WWF (cité dans Barlow, 2007, p. 15), l'Équateur, la Bolivie et le Pérou sont tous trois directement menacés par la

fonte des glaciers des Andes, le même phénomène existant aussi dans les Alpes, au Canada et dans d'autres régions du monde.

1.1.1.6 Les réponses apportées aux pénuries d'eau

Jusqu'à maintenant, les solutions proposées pour remédier aux pénuries d'eau relèvent principalement de la technologie et consistent en général à augmenter l'offre d'eau. Si certaines de ces technologies sont adaptées à leur environnement, d'autres, de grande envergure sont de plus en plus ouvertement remises en question. Pour Vandana Shiva (2002, p. 87, trad. libre), « *les mégaprojets relatifs à l'eau bénéficient aux riches [les compagnies de construction, les secteurs industriel et agroindustriel] et dépossèdent les pauvres* ». Pour Barlow (2007, p. 20, trad. libre), « *les technologies onéreuses ont toutes le potentiel de faire beaucoup de dommages aux écosystèmes dans lesquels elles sont placées, exacerbant encore davantage la crise globale de l'eau* ». Elles semblent faire partie du problème et ne participer aucunement à sa résolution, ce sur quoi nous reviendrons à la section 1.1.2.3.

1.1.2 Les raisons sous-jacentes aux pénuries d'eau

De nombreux auteurs semblent penser que les raisons les plus fréquemment invoquées pour expliquer les pénuries d'eau, soit les inégalités de répartition, les gaspillages et la mauvaise gestion, la pollution et le réchauffement climatique, ne sont pas suffisantes. Ainsi, Éric Orsenna (2008, p. 268) dira que « *la pénurie d'eau et les souffrances qui l'accompagnent, sont bien plus souvent filles de l'incompétence et de la paresse politiques que d'un manque physique de ressources* », tandis que, pour Riccardo Petrella (1998, p. 43), les principaux artisans de la crise de l'eau sont « *les seigneurs de la guerre* », qui symbolisent la compétition entre états ou usagers et l'accaparement de la ressource, « *les seigneurs de l'argent* », ou les tenants de la privatisation et de la marchandisation de l'eau et « *les seigneurs de la technologie* », qui voient en la technologie la seule réponse possible à la crise de l'eau.

1.1.2.1 La compétition et l'accaparement

Pour Riccardo Petrella (1998, p. 20), d'autres raisons, telles que « *les intérêts et les jeux de puissance qui se traduisent par des stratégies géopolitiques et géoéconomiques de l'eau de type nationaliste, [...] aux visées hégémoniques régionales* », entrent en jeu. Selon cet auteur (p. 51), on compte actuellement dans le monde une cinquantaine de conflits interétatiques irrésolus, qui vont des différends politiques et économiques à l'affrontement militaire, au centre desquels se trouve l'eau. Parmi ceux-ci notons les conflits entourant les bassins du Gange, du Nil, du Jourdain, du Tigre et de l'Euphrate et ceux du Syr Daria et de l'Amou Daria (Paquerot, 2005, p. 122). Des pays en amont peuvent s'approprier la ressource en invoquant le principe de la souveraineté territoriale absolue, qui veut que les États soient « *propriétaires exclusifs des ressources en eau (de surface et souterraine) se trouvant dans le cadre de [leurs] frontières* » (Petrella, 1998, p. 59). C'est le cas entre le Mexique et les États-Unis en ce qui concerne le Colorado. Les États-Unis ont construit deux barrages sur le Colorado, le Glenn Canyon et le Imperial Dam, afin de satisfaire les besoins grandissants en eau de l'ouest américain, ne laissant continuer vers la mer que 4% du grand fleuve (Paquerot, 2005, p. 124). Toutefois, selon Riccardo Petrella (1998, p. 55), l'eau ne fait qu'exacerber les conflits interétatiques qui lui sont pourtant attribués. Des facteurs liés aux rivalités ethniques, au racisme, à la xénophobie, au nationalisme et aux luttes pour l'hégémonie régionale sont souvent à prendre en compte, comme c'est le cas, d'après lui, dans le cas des conflits autour du Jourdain et autour des bassins du Tigre et de l'Euphrate.

Selon Sylvie Paquerot (2005, p. 137-138), les conflits à cause d'usages alternatifs concurrents au sein d'un même pays pourraient être les plus fréquents à l'avenir, comme en témoignent les deux exemples suivants. Au Texas, l'aquifère Edwards est convoité d'un côté par les agriculteurs et de l'autre par la ville de San Antonio qui veut en faire bénéficier ses industries et son million d'habitants. Au Moyen Orient, aride, les utilisations industrielles et l'énorme consommation touristique (900 à 1 000 litres par jour et par lit occupé) se livrent une concurrence sans merci. De plus, selon cette auteure (p. 137), « *L'approvisionnement en eau des grandes métropoles du sud, où les quartiers déshérités, nombreux et regroupant souvent des populations vulnérables ou exclues, représentent une véritable poudrière qu'une étincelle pourrait allumer* ».

1.1.2.2 La privatisation et la marchandisation de l'eau

La thèse selon laquelle la marchandisation et la privatisation de l'eau sont aptes à régler la crise de l'eau mondiale fait de plus en plus d'adeptes. Elle se fonde sur le principe que les gaspillages et la mauvaise gestion dont l'eau a pâti jusqu'à maintenant sont dus au fait que l'eau était considérée comme un bien social et non comme un bien économique, qu'il faut augmenter son prix afin de refléter sa rareté et que le marché conduirait à une distribution et une utilisation plus efficaces de l'eau. Les tenants de cette thèse considèrent que la marchandisation de l'eau et la privatisation des régimes de propriété des infrastructures de distribution et d'assainissement constituent une réponse plus efficace et plus rentable que le maintien des régimes publics (Petrella, 1998, p. 76). Il faut dire toutefois que le phénomène de privatisation est généralisé et ne touche pas que le secteur de l'eau. Carole Poliquin (2002) mentionne les connaissances ancestrales sur les plantes médicinales, le patrimoine génétique des plantes, les semences, les gènes, la santé et les services publics au nombre des biens communs auxquels le secteur privé est en train de donner « *l'assaut final* ». Pour Maude Barlow (2007, p. 91, trad. libre), « *il est évident que le monde se dirige vers un cartel de l'eau, avec des corporations, appuyées par les gouvernements et les institutions globales, qui prennent des décisions fondamentales à propos de qui aura accès à l'eau et sous quelles conditions* ». Or les objectifs de compétitivité et de profit des corporations semblent être incompatibles avec les principes de conservation et de justice de l'eau, par lesquels une solution à la crise de l'eau devra indubitablement passer (Barlow, 2007, p. 91). En effet, les multinationales de l'eau n'ont aucun intérêt à encourager la conservation de l'eau car « *il n'y a pas de profit dans la conservation. C'est même à [leur] avantage que l'eau continue d'être polluée et détériorée* ». D'autre part, il n'y aura pas non plus de justice de l'eau sous l'égide des corporations et seuls les riches auront accès à de l'eau propre car « *aucune corporation n'est en affaires pour apporter de l'eau aux pauvres* » (Barlow, 2007, p. 93, trad. libre). Déjà, des pays riches comme Israël et l'Arabie Saoudite dépendent fortement de technologies onéreuses de production d'eau douce, alors que des pays aux besoins tout aussi criants, mais pauvres, comme la Namibie ou le Pakistan, n'ont pas les moyens d'accéder à ces mêmes technologies (Barlow, 2007, p. 93).

L'industrie de l'eau embouteillée suit une progression vertigineuse. Au début des années 70, environ 1 milliard de litres d'eau embouteillée étaient vendus de par le monde, alors qu'en 2006, ce chiffre était passé à 400 milliards de litres, et qu'il continue de progresser à raison de 10% par année. Les Américains en sont les plus gros consommateurs avec 32 milliards de litres par année, suivis des Mexicains (20 milliards de litres par année), des Chinois et des Brésiliens (14 milliards de litres par année), puis des Italiens et des Allemands (12 milliards de litres par année). La progression de la consommation d'eau embouteillée est particulièrement importante dans les pays en développement, où l'eau du robinet n'est pas toujours potable, notamment en Inde, où elle a triplé entre 2000 et 2005 (Barlow, 2007, p. 82) et où on s'attend à ce qu'elle double tous les deux ans (Shiva, 2002, p. 101).

Quatre entreprises globales se partagent actuellement le très lucratif marché de l'eau embouteillée. Nestlé, basé en Suisse, est incontestablement le roi de l'industrie avec ses 70 marques à succès réparties dans 130 pays, dont Vittel, Perrier, San Pellegrino et Poland Spring, ainsi que sa propre marque, Nestlé Waters. Danone est son concurrent numéro 1 avec Évian, Volvic, San Benedetto et de nombreuses autres marques régionales. Coca-Cola et PepsiCo ont adopté des stratégies différentes de celles de Nestlé et de Danone et sont entrées sur le marché avec leurs propres marques, respectivement Dasani et Aquafina, et des douzaines d'autres marques à l'international, qui ne sont rien d'autre que de l'eau du robinet filtrée par osmose inversée et reminéralisée. Aquafina, qui a été introduite sur le marché par PepsiCo en 1997, est maintenant la marque la plus vendue d'eau plate aux États-Unis, tandis que Dasani, qui a fait son apparition quelques mois plus tard, est numéro 2 dans la même catégorie. Leur succès s'explique principalement par le fait qu'ils disposaient déjà d'excellents réseaux de distribution, les meilleurs qui soient dans le domaine des boissons rafraîchissantes. Au Québec, 80 % du marché de l'eau embouteillée appartient à des géants. Les mêmes quatre multinationales y règnent en maîtres: Danone, propriétaire de Labrador, Naya, Patrimoine des eaux du Québec, Nestlé, propriétaire de Montclair, Aberfoyle et Harricana, Coca-Cola et PepsiCo. L'eau embouteillée provient principalement de nappes souterraines, sur lesquelles nous ignorons encore l'impact qu'ont ces prélèvements massifs, ce qui est d'autant plus regrettable que 33 % de la production est exporté. Le succès des compagnies d'embouteillage d'eau s'explique par

le fait qu'elles capitalisent sur la prétendue pureté de leur eau et sur son aspect beaucoup plus sain que l'eau du robinet. Or de nombreuses études semblent prouver qu'elle n'est ni meilleure sur le plan nutritionnel, ni moins contaminée que l'eau du robinet¹.

Wilk (cité dans Barlow, 2007, p. 83, trad. libre) s'indigne que l'industrie de l'eau embouteillée s'approprie « *un liquide gratuit qui tombe du ciel et nous le revende à un prix jusqu'à quatre fois supérieur à celui que nous payons l'essence* ». Wilk est loin du compte, quand on sait que la compagnie Bling H2O, mentionnée dans Barlow (2007, p. 85), vend une eau de « *haute couture* » à un public extrêmement fortuné, pour des sommes variant de 37 USD à 2 600 USD le litre !

Par ailleurs, l'eau utilisée par les compagnies d'embouteillage est pompée gratuitement sans aucun retour aux communautés. « [...] *En vertu de supposés droits de propriété privée, les entreprises ne paient aucune redevance pour l'eau qu'elles extraient* » (Barlow et Clark, 2002, p. 210). Ceci est d'autant plus grave qu'elles achètent des terres agricoles à des communautés rurales souvent démunies afin d'y puiser l'eau, et qu'elles épuisent les réserves d'eau douce, non seulement des terres achetées, mais aussi parfois du réseau de la région toute entière (Barlow et Clark, 2002, p. 210). Vandana Shiva, dans un article publié dans *Le Monde diplomatique* en mars 2005, fait état d'une des nombreuses querelles qui opposent Coca-Cola aux populations rurales d'Inde. Les 90 usines d'embouteillage présentes sur le territoire de l'Inde en 2005, dont 52 appartenaient à Coca-Cola et 38 à PepsiCo, et qu'elles qualifient « *d'usines de pompage* », pompaient entre 1 et 1,5 millions de litres d'eau par jour (la production d'un litre de cola nécessite 9 litres d'eau), « *dépouillant les pauvres du droit à se fournir en eau potable* ». Kumar (cité dans Shiva, 2005) déplore que les habitants de la région doivent porter « *sur la tête de lourdes charges d'eau potable qu'ils doivent aller chercher loin, pendant que des camions de boissons gazeuses sortent de l'usine Coca* ». Dans « *le grenier à riz* » du Kerala, le niveau des nappes phréatiques a terriblement baissé, passant de 45 mètres à 150 mètres de profondeur et les rendements agricoles ont baissé de 10% depuis l'installation de l'usine de Coca-Cola.

¹ Les informations de cette section proviennent de (Barlow, 2007, p. 99 à 101 ; Barlow et Clark, 2002, p. 207 à 218 ; Shiva, 2002, p 99 à 102)

Barlow (2007, p. 99) nous rappelle également que l'industrie de l'eau embouteillée est l'une des plus polluante de la planète. Quelques 2.7 millions de tonnes de plastique sont utilisées chaque année pour embouteiller l'eau et moins de 5% est recyclé, le reste étant incinéré ou enfoui. Sans compter qu'un quart de toute la production est exporté et transporté sur de grandes distances, produisant du dioxyde de carbone à raison de 18.2 tonnes pour un million de bouteilles. Par ailleurs, les usines de Coca-Cola en Inde sont accusées de rejeter leurs déchets toxiques, notamment du DDT, qui est utilisé pour nettoyer les bouteilles, dans l'environnement (Shiva, 2005).

Le secteur de la distribution et de l'assainissement de l'eau représente quant à lui un chiffre d'affaires de 400 milliards USD, soit 40% de celui du secteur pétrolier et plus du tiers de plus que celui du secteur pharmaceutique. Or, le secteur de l'eau n'en est qu'à ses balbutiements puisque seulement 10 % de la population mondiale, ou 15% de la population ayant accès à l'eau, est desservie par le secteur privé (Barlow, 2007, p. 62), ce qui en fait pour les investisseurs « *le secteur le plus prometteur de ce siècle* » (Barlow et Clarke, 2002, p. 159).

Le marché de la distribution et de l'assainissement de l'eau est dominé par une dizaine de corporations. Suez, avec 160 000 employés et un chiffre d'affaires de 60 milliards USD, vient en tête, suivi de Veolia Environnement avec 272 000 employés, dont 70 000 dans la division de l'eau, et des revenus de 43 milliards USD. À elles seules, ces deux multinationales françaises contrôlent 70% du marché mondial des services d'eau. Viennent ensuite Thames Water (RU), SAUR (France) et Agbar (Espagne), qui occupent respectivement les troisième, quatrième et cinquième rangs, puis des compagnies telles que Aquamundo (Allemagne), Bywater, Severn Trent et Kelda Group, toutes trois britanniques (Barlow, 2007, p. 62-63).

Ces compagnies offrent quatre types de service, soit la distribution de l'eau et l'évacuation des eaux usées, l'épuration, la construction et l'ingénierie relatives à l'eau et les nouvelles technologies, dont le dessalement. D'après Jean-Luc Touly (*In Petrella et al.*, 2003, p. 85), l'eau représente une telle « *manne* », que cela a permis aux entreprises du domaine d'investir dans une multitude d'autres secteurs de services collectifs, dont la gestion des déchets, l'incinération, les transports et même les communications. En France, toutes les chaînes de télévision privées appartiennent à trois multinationales de

l'eau (Suez, Veolia et Saur), ce qui, lorsqu'elles ont participé à l'élection d'un candidat, limite par la suite sa liberté à résilier leur contrat d'approvisionnement et d'assainissement (Touly, *In Petrella et al.*, 2003, p. 85).

De l'avis de nombreux auteurs, la privatisation des services d'eau a connu une succession d'échecs retentissants de par le monde et a contribué à l'exacerbation des problèmes liés à l'eau dans le monde. Les exemples de malversations des compagnies privées sont légion. À Porto Rico, Vivendi a été accusée de ne pas entretenir les aqueducs et de ne pas réparer les réseaux (Barlow et Clarke, 2002, p. 171). En un an, Thames a perdu un volume d'eau suffisant pour remplir quotidiennement 300 piscines olympiques et a laissé des égouts polluer une rivière passant dans un quartier résidentiel (Barlow et Clarke, 2002, p. 181). Bechtel a, quant à elle, été condamnée pour avoir contrevenu aux procédures de sécurité pendant les travaux de décontamination, mettant ainsi en danger la vie de ses employés (Barlow et Clarke, 2002, p. 185). Wenonah Hauter (*In Petrella et al.*, 2003, p. 59) remarque que les privatisations, loin d'être la panacée qu'on nous présente, résultent presque systématiquement en une augmentation des prix, une diminution des prestations, une augmentation de la pollution et une baisse de la qualité de l'eau. En outre, l'avidité des transnationales de l'eau se manifeste par le fait qu'elles ne s'intéressent plus à la privatisation des équipements de production mais plutôt à celle des services, qui nécessitent peu d'investissement, présentent des risques limités et sont rentables immédiatement (Velasco, *In Petrella et al.*, 2003, p. 145). De plus, la priorité est donnée aux réseaux de distribution parce que ce secteur est plus lucratif que celui de l'assainissement (Barlow et Clarke, 2002, p. 156). Résultats des privatisations : en France, la facture d'eau des particuliers a augmenté de 150% depuis la mise en place des partenariats public-privé (PPP). En Angleterre, elle a augmenté de 106% entre 1989 et 1995, alors que les profits des compagnies privées qui gèrent les réseaux d'approvisionnement et d'assainissement ont augmenté de 692% et que le nombre d'usagers à qui l'on a coupé l'eau pour défaut de paiement a augmenté de 50% (Barlow et Clarke, 2002, p. 137).

Les multinationales de l'eau sont appuyées dans leurs efforts pour s'approprier la ressource par l'OMC, le FMI et la Banque Mondiale, que Barlow et Clarke (2002, p. 288) qualifient de « *trinité impie* ». L'OMC, avec l'AGCS (Accord général sur le commerce des

services), travaille ardemment à l'élimination des obstacles tarifaires et non tarifaires au commerce des services, notamment les services environnementaux, dont l'eau fait partie. Raoul Marc Jennar (*In Petrella et al.*, 2003, p. 90), assimile l'AGCS à une véritable « *machine à privatiser l'eau* », et voit dans son application un risque que « *des choix économiques et fiscaux, des préférences sanitaires, sociales, environnementales et éthiques [soient] assimilés à des entraves au commerce* ». Dans le cadre de l'AGCS, chaque état doit présenter la liste des services qu'il voudrait voir libéraliser chez les autres membres de l'OMC et communiquer la liste des services qu'il s'engage à libéraliser. Il est intéressant de noter que sur les 109 demandes émises par l'Europe, leader incontesté dans le secteur de l'eau, « *72 pays font l'objet de demandes [...] de libéralisation de l'ensemble des services relatifs à l'eau* » (Jennar, *In Petrella et al.*, 2003, p. 96).

Depuis le début des années 80, le FMI et la BM imposent des Programmes d'ajustement structurel (PAS) aux pays en développement comme condition à l'octroi de financement et à l'allègement de leur dette. « *Ces programmes contraignent les pays du tiers-monde à prendre une série de mesures radicales allant de la vente pure et simple d'entreprises publiques [...] à des réductions massives dans les dépenses consacrées à la santé, l'éducation et les services sociaux* » (Barlow et Clarke, 2002, p. 225). La Banque mondiale est à la solde de ses principaux contributeurs, dont les États-Unis, le Japon, l'Allemagne, le Royaume Uni et la France, et « *utilise ses pouvoirs pour ouvrir les marchés du Sud aux corporations du Nord* » (Barlow, 2007, p. 38, trad. libre). C'est notamment ce qui s'est passé à Cochabamba, en Bolivie. En 1998, la Banque mondiale a fait savoir au gouvernement bolivien qu'elle lui refuserait un prêt de 25 millions USD destiné à refinancer les services d'eau de la ville de Cochabamba, si la municipalité ne vendait pas ses services d'eau au secteur privé et n'en faisait pas assumer les coûts par les consommateurs. Le gouvernement bolivien s'est donc vu obliger de céder le contrôle des services d'eau de la municipalité à Aguas del Tunari, filiale de Bechtel, qui a immédiatement procédé à des augmentations de tarifs et coupé l'eau à ceux qui ne pouvaient pas payer. « *Dans une ville où le salaire minimum est de moins de 100 USD par mois, les factures d'eau atteignaient 20 USD par mois, soit l'équivalent de la somme nécessaire à nourrir une famille de cinq pour une période de deux semaines* » (Shiva, 2002, p. 102, trad. libre). Ces injustices ont provoqué des émeutes qui ont finalement

obligé les autorités boliviennes à résilier le contrat de services de distribution de Bechtel (Barlow et Clarke, 2002, p. 223). Bechtel a porté plainte contre le gouvernement bolivien auprès du Centre International de règlement des litiges en matière d'investissement (ICSID) et réclamait la somme de 25 millions USD en dédommagement, somme qui correspondrait au profit escompté (Fuente, *In Petrella et al.*, 2003, p. 118).

1.1.2.3 La technologie

Certaines des technologies proposées pour remédier à la crise de l'eau semblent être adaptées aux besoins, tels que le goutte à goutte ou les capteurs de brouillard, tandis que d'autres, de plus grande envergure, trouvent de plus en plus de détracteurs. Ces dernières sont divisées en technologies de déplacement de l'eau (transport d'eau, barrages et canaux), et en technologies dites non conventionnelles (dessalement et recyclage des eaux usées) (Paquerot, 2005, p. 105).

Comparativement à l'irrigation telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui de par le monde, l'irrigation au goutte à goutte, qui consiste à amener la juste quantité d'eau nécessaire au pied de chaque plant, permet en moyenne de diviser par deux la consommation d'eau selon les parcelles et les cultures. En outre, comme les feuilles ne sont pas touchées par l'eau, on peut utiliser des eaux usées moins traitées sans danger pour la santé et, les feuilles n'étant pas soumises à l'effet de loupe créés par les gouttelettes d'eau voient leurs risques de brûlure nettement diminués. Les risques d'accumulation de sel, la pousse de mauvaises herbes, ainsi que l'évaporation sont également réduits (Orsenna, 2008, p. 233-234). Mais équiper un hectare de goutte à goutte revient cher (environ 1 000 euros) et nécessite des soins continus qui bouleversent les habitudes des agriculteurs. L'irrigation au goutte à goutte est encore très peu diffusée et ne concernait encore, en 1991, que 0.7% des terres irriguées dans le monde, chiffres qui n'ont que peu évolué lors de la dernière décennie (Paquerot, 2005, p. 110).

Les filets capteurs de brouillard permettant de capturer les gouttelettes d'eau qui y sont emprisonnées, sont une autre « *illustration de l'inventivité humaine adaptée à son environnement* » (Paquerot, 2005, p. 106). Les filets à brume de 40 m² de superficie développés par l'ONG canadienne Fogquest permettent de récolter 200 litres d'eau par

jour. Cependant, il faut que soient réunies des conditions particulières en termes d'altitude, de densité de brouillard et de vent pour que cette technologie puisse être utilisée efficacement. Par ailleurs, les coûts sont assez importants, tant pour ce qui est de l'achat des filets et des canalisations, que pour ce qui est de leur entretien, ce qui explique sans doute que l'on ait encore si peu recours à cette technologie.

Au cours du XX^{ème} siècle, 800 000 petits barrages et 45 000 ouvrages de plus de 15 mètres de hauteur ont été construits. Plus d'une centaine d'entre eux dépassent les 150 mètres de hauteur. Bien que les barrages fournissent des bénéfices indéniables, tels que la production d'électricité, la fourniture d'eau, le contrôle des crues et l'augmentation du potentiel de navigation des cours d'eau, ceux-ci sont, d'après Maude Barlow (2007, p. 21), attribuables principalement aux petits ouvrages. Les grands barrages ont de plus en plus de détracteurs. Les quantités phénoménales de matières organiques qui se décomposent dans leurs réservoirs produisent du méthane, un des principaux gaz à effet de serre et participent ainsi au réchauffement climatique dont l'impact sur les ressources en eau n'est plus à démontrer. Pendant les années qui suivent l'inondation des terres, on enregistre également de fortes concentrations de mercure dans les eaux de retenue des barrages, du fait de la décomposition des matières organiques immergées. Le mercure se propage le long de la chaîne alimentaire et rend le poisson impropre à la consommation pendant de nombreuses années, ce qui est particulièrement nuisible aux populations qui dépendent de cette ressource pour leur alimentation. D'autre part, les eaux d'irrigation des barrages provoquent la recrudescence de certaines pathologies dont la bilharziose, maladie parasitaire causée par les larves de la bilharzie (Barlow et Clarke, 2002, p. 88). « *Dans la région de Kossou [en Côte d'Ivoire], l'impact de cette pathologie est passé, depuis la construction du barrage, de 14% à 53% et à Taabo, où la bilharziose n'existait pas, elle atteint désormais 73% de la population* » (Paquerot, 2005, p. 60). Par ailleurs, selon Maude Barlow (2007, p. 22), près de 80 millions de personnes ont été déplacées lors de la construction des grands barrages. Outre le fait que leur expulsion les conduit à renoncer à leur mode de vie, les populations déplacées sont rarement compensées comme elles le devraient. Par ailleurs, elles sont souvent victimes de brutalités policières, comme cela a été le cas au Guatemala, au début des années 80, avec le barrage Chixoy. Les habitants, des Mayas, qui avaient refusé de quitter leurs foyers et leurs terres et

demandé que l'on augmente leurs allocations de déplacement, ont été massacrés (440 hommes, femmes et enfants) par des forces policières qui se sont introduites à quatre reprises dans le village de Rio Negro (Barlow et Clarke, 2002, p. 284). Enfin, les grands barrages sont responsables d'importantes pertes de biodiversité et constituent la raison principale pour laquelle de nombreux fleuves ne se rendent plus jusqu'à la mer (Barlow, 2007, p. 22). Malgré le fait que les grands barrages sont de plus en plus remis en question, des ouvrages pharaoniques sont encore en construction, tels que le barrage des Trois Gorges, en Chine. Plus de 27 000 000 m³ de béton et 463 000 tonnes d'acier, soit 73 fois la Tour Eiffel, sont entrés dans sa construction. Il mesure 2 335 mètres de largeur et 185 mètres de hauteur, son réservoir d'une surface de 1045 km² (presque la taille de la mer Morte) peut retenir 39 milliards de m³ d'eau. Sa construction a provoqué le déplacement de 1,4 million de personnes et l'engloutissement de centaines de villes et de sites historiques.

La construction de gigantesques réseaux de pipelines et canaux est une autre des réponses technologiques apportées à la crise de l'eau. Les petits ouvrages des temps passés ont cédé la place à des canalisations géantes qui transportent l'eau sur de très grandes distances, à la manière des pipelines qui acheminent pétrole et gaz. La dérivation de cours d'eau à des fins d'irrigation ou autres a parfois des conséquences dramatiques. L'exemple le plus emblématique en est probablement celui de la Mer d'Aral, aujourd'hui pratiquement asséchée du fait de la dérivation de ses deux affluents, le Syr-Daria et l'Amou-Daria, afin d'irriguer les champs de coton et de riz soviétiques. Outre le fait que les écosystèmes d'origine viennent à manquer d'eau, le transport d'eau provoque des tensions entre les habitants des régions dans lesquelles l'eau est prélevée, paysans et communautés indigènes, et les centres urbains vers lesquels elle est acheminée. Mexico, ayant épuisé toutes ses réserves et devant faire face à une population de plus en plus nombreuse, pompe son eau sur le territoire de la communauté Mozahua, situé à plus de 100 kilomètres de distance, et ce à raison de 16 000 litres par seconde. Les Mozahuas menacent de prendre les armes pour récupérer leurs droits (Barlow, 2007, p. 23). Le détournement d'eau peut également créer des conflits entre pays, quand l'un d'entre eux s'approprie une ressource sur laquelle les autres ont également des droits. La Lybie, sous l'impulsion du colonel Khadafi, a construit le GMMR (Great Man-Made River) qui pompe l'eau de l'aquifère

situé sous le désert du Sahara, et transporte plus de 6.5 millions de mètres cubes d'eau par jour sur près de 5 000 kilomètres jusqu'aux villes de la Côte. Or, d'une part, l'aquifère est situé sous plusieurs pays, le Tchad, l'Égypte et le Soudan, qui voient d'un mauvais œil la précieuse ressource s'amenuiser (Barlow, 2007, p. 24) et, d'autre part, ses réserves diminuent rapidement du fait qu'il n'est approvisionné que de manière parcimonieuse par l'Atlas (Orsenna, 2008, p. 258). La « huitième merveille du monde », comme se plaît à la qualifier le colonel Khadafi, est en passe de devenir une des plus grandes catastrophes écologiques de tous les temps.

Aux barrages et aux dérivations de cours d'eau, il faut ajouter les autres technologies de transport d'eau, dont Barlow et Clarke (2002, p 193) font état, soit l'exportation d'eau en vrac par superpétrolier, par sacs scellés ou trains de sacs scellés.

Le dessalement, qui consiste à retirer le sel de l'eau de mer ou d'eaux saumâtres, par le biais des techniques d'osmose inverse ou de distillation, ne fournit en fait que 47 millions de mètres d'eau douce par jour, soit 0.45% de la consommation d'eau douce de la planète (Orsenna, 2008, p. 223 ; Barlow, 2007, p. 26). Cette technologie s'avère extrêmement gourmande en énergie, ce qui explique que ce soit surtout les pays riches en ressources énergétiques qui l'ont développée : l'Arabie Saoudite est ainsi le premier producteur mondial d'eau dessalée, avec environ 1/3 de la production mondiale. Le dessalement de l'eau de mer est également fortement critiqué. Outre son coût élevé, environ 1.5 CAD/m³ en 2004, l'utilisation d'énergies fossiles qu'il nécessite accroît l'effet de serre. (Orsenna, 2008, p. 280). Archer (cité dans Barlow, 2007, p. 27) cite l'exemple d'une usine de dessalement en projet à Sydney, en Australie, qui, pour produire 1,5 heure (6.25%) des besoins quotidiens en eau de la ville, produirait 225 000 tonnes de GES par an. Si la demande progresse au rythme de 25% par an (Barlow, 2008, p. 27), les émissions de GES n'en seront que plus importantes et exacerberont la crise de l'eau qu'ils sont supposés alléger. La production de GES n'est pas non plus le seul problème environnemental engendré par le dessalement de l'eau. Les usines de dessalement rejettent de la saumure dont la teneur en sel est deux fois supérieure à la salinité naturelle, ce qui, dans certaines régions peu exposées aux courants, peut causer des problèmes à la faune et à la flore locales. Elles rejettent également des produits chimiques, notamment du chlore, utilisés pour nettoyer les équipements. « Pour chaque

litre d'eau dessalée produite, un litre de poison est rejeté dans la mer » dira Maude Barlow (2007, p. 27, trad. libre). Enfin, la qualité de l'eau dessalée peut laisser à désirer si l'eau est puisée près d'endroits où l'eau polluée a été rejetée sans aucune forme de traitement. Il arrive en effet qu'elle contienne certains contaminants biologiques (virus, bactéries, toxines), ou chimiques (perturbateurs endocriniens, produits pharmaceutiques ou d'hygiène personnelle), qui ne sont pas filtrés lors du dessalement. Tous ces problèmes font en sorte que Gleick qualifie le dessalement de « *rêve insaisissable* », tandis que pour Archer, il s'agit « *d'une technologie de survie, une admission de l'étendue de notre échec* », et que pour le WWF, les usines de dessalement sont en passe de devenir « *les nouveaux barrages* » (Barlow, 2007, p. 28-29, trad. libre).

Le recyclage de l'eau consiste à récupérer les eaux usées après plusieurs traitements destinés à en éliminer les impuretés. L'eau recyclée est essentiellement utilisée pour l'irrigation (70%), pour des usages industriels (20%) et pour des usages domestiques (10%). S'il présente un intérêt certain pour des usages industriels, agricoles ou pour utilisation dans les toilettes, le recyclage de l'eau s'avère encore dangereux pour les usages alimentaires et sanitaires. Des études récentes montrent en effet que l'eau recyclée contient des traces d'hormones, antibiotiques, médicaments chimiothérapeutiques, contraceptifs et perturbateurs endocriniens, qui ne peuvent être éliminés complètement, même par les systèmes de filtration les plus sophistiqués (Barlow, 2007, p. 95). Oppenheimer (cité dans Barlow, 2007, p. 96) compare le recours à l'eau recyclée des toilettes au robinet (« *toilet to tap* ») à jouer à la « *roulette russe* ». Afin d'élargir le marché, et ce malgré le danger que présente encore cette technologie, l'industrie fait pression sur les gouvernements pour qu'ils approuvent l'utilisation d'eau recyclée pour tous les usages, car il reviendrait trop cher aux particuliers d'installer deux réseaux de canalisations dans les maisons.

1.1.3 Les solutions nécessaires

Nous venons de voir que, derrière les raisons les plus fréquemment invoquées pour expliquer les pénuries d'eau, s'en cachent d'autres, plus profondes et systémiques, soit la compétition et l'accaparement des ressources en eau par les uns au détriment des autres, la privatisation et la marchandisation de l'eau, et les technologies, qui ont

pourtant été développées pour parer à la crise de l'eau. Compte tenu de ce que nous venons d'évoquer, il apparaît que la crise de l'eau appelle des solutions d'un tout autre ordre, basées sur les principes de conservation et de justice de l'eau (Barlow, 2007, p. 91) afin de faire face aux « *tours jumelles* » de la rareté et de l'iniquité (Barlow, 2007, p. 33, trad. libre). Selon Riccardo Petrella (2009), il nous faut une autre vision du « *vivre ensemble* », pas des humains vivant dans l'opulence, baignant dans l'eau, d'un côté, et des humains vivant dans des bidonvilles sans eau, de l'autre. D'après l'auteur, il faudrait 30 milliards USD pour que tout le monde ait accès à l'eau potable et 180 milliards USD par an pendant 10 ans pour que tout le monde ait accès à de l'eau potable, des services d'assainissement et une éducation primaire. Cela paraît beaucoup, mais l'est-ce vraiment ? Nous dépensons 540 milliards USD en publicité par année (Petrella, 2009), et 1 000 milliards USD sont engloutis annuellement dans les dépenses militaires (Perreux, *In Petrella et al.*, 2003, p. 152)... De l'avis de nombreux auteurs, la solution à la crise mondiale de l'eau passe par la reconnaissance de l'eau en tant que bien commun de l'humanité, et en tant que droit humain, au même titre que les autres droits énumérés dans la déclaration des droits de l'homme.

1.2 La polarisation du débat autour de l'eau

Sur fonds de raréfaction de l'eau fomentent actuellement une véritable guerre idéologique entre deux factions aux idées diamétralement opposées. D'un côté, se trouve « *l'oligarchie mondiale de l'eau* » (Petrella, *In Petrella et al.*, 2003, p. 176), constituée de puissants intérêts privés (multinationales de l'eau, gouvernements de la plupart des pays du Nord, OMC, FMI, Banque mondiale, conférences privées, telles que le Forum mondial de l'eau, et certains organes de l'Organisation des Nations Unies), qui, partisans invétérés de la mondialisation, prétendent que l'eau est un bien économique comme un autre, qui répond à un simple besoin. De l'autre, se trouvent les environmentalistes, les défenseurs des droits humains et les ONG, qui militent pour une autre idée du « *vivre ensemble* » et luttent pour que l'eau soit reconnue comme un bien commun et pour que lui soit conféré le statut de droit universel, au même titre que les autres droits humains (Barlow, 2007, p.xiii).

1.2.1 Les notions de bien économique et de bien commun

Selon Riccardo Petrella (2007, p. 136-137), tout peut être remplacé, « *le charbon par le pétrole, le pétrole par l'énergie nucléaire [...], le solaire, l'éolien, le cheval par l'automobile, le bœuf par le tracteur, mais l'eau, l'air et les rayons solaires [restent] insubstituables* ». Ses caractéristiques d'essentialité et de non substituabilité « [...] *mettent l'eau dans l'échelle des besoins qu'elle sert à satisfaire chez les humains [...] dans une place à part, sans commune mesure avec aucun autre bien ou service* » (Lahlou, *In Petrella et al.*, 2003, p. 68) et font de l'eau un bien commun. Ce sont ces mêmes caractéristiques qui la rendent si attrayantes aux yeux de ceux qui préfèrent la considérer commun un bien économique (Lahlou, *In Petrella, et al.*, 2003, p. 68), où par « économique » on entend tout ce qui est relatif à l'économie capitaliste de marché. Comme le pétrole, le blé et d'autres marchandises, l'eau peut être vendue à profit. Pour les partisans de la notion de bien économique, l'eau cesse d'être un bien commun à partir du moment où il y a intervention humaine et donc apparition de coûts. Les prix doivent permettre de récupérer les coûts totaux de production, y compris la rémunération du capital (Petrella, 2007, p. 139). Or, Riccardo Petrella (2007, p. 146) remarque que l'existence d'un coût ne conduit pas nécessairement à la fixation d'un prix défini par les mécanismes du marché et à la privatisation du bien ou service correspondant. La construction d'une école primaire engendre des coûts importants, que la municipalité ne récupère pas pour autant en « *vendant le service offert par l'école à un prix fixé en fonction de l'offre et de la demande* ». Les partisans de la marchandisation et de la privatisation de l'eau se fondent sur le principe que les gaspillages et la mauvaise gestion de l'eau diminuent quand l'eau est considérée comme un bien économique, doté d'un prix qui doit être fixé par le marché afin de refléter sa rareté. Ils prétendent que le secteur privé peut gérer les infrastructures de distribution et d'assainissement de l'eau de manière plus efficace et plus rentable que les régimes publics (Petrella, 1998, p. 76).

Les dérives de cette politique sont très explicites, la situation de l'eau dans le monde ne s'est pas améliorée, loin s'en faut, comme en témoignent les tristes chiffres mentionnés en première partie. La privatisation des services d'eau ne s'est pas traduite par l'amélioration des services, ou par une plus grande accessibilité de la ressource, si l'on

en croit les exemples mentionnés plus haut, dont celui de Cochabamba. Elle s'est encore moins traduite par la diminution de la corruption qui a caractérisé l'assignation des concessions au privé (Lalhou, *In Petrella et al.*, 2003, p. 69). Enfin, l'inclusion des services d'eau dans le cadre des négociations pour l'AGCS risque de se traduire par une grave amputation des pouvoirs démocratiques des États, en matière de « *choix économiques et fiscaux, [de] préférences sanitaires, sociales, environnementales et éthiques* » (Jennar, *In Petrella et al.*, 2003, p. 90).

1.2.2 Les notions de besoin vital et de droit universel

Le couple bien économique / bien commun trouve son pendant dans l'opposition faite entre besoin vital et droit universel. Pour Sylvie Paquerot (*In Petrella et al.*, 2003, p. 27), deux questions fondamentales se posent, à savoir « *existe-t-il un droit d'accès à l'eau ? Et pourquoi est-il si urgent d'en revendiquer la reconnaissance ?* » S'il n'est pas inscrit dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* parce que trop évident (Seralgedin, cité dans Paquerot, *In Petrella et al.*, 2003, p. 29), le droit d'accès à l'eau en possède néanmoins les caractéristiques. Les droits de l'homme ont pour fondement la dignité humaine, ils sont inhérents à la personne humaine, inaliénables et universels. Or, l'accès à l'eau est une condition essentielle à la dignité humaine, auquel cas « *il existe bel et bien un droit d'accès à l'eau* » (Paquerot, *In Petrella et al.*, 2003, p. 28). La vraie question n'est donc pas l'existence d'un droit d'accès à l'eau mais plutôt sa reconnaissance politique et juridique. Même si le droit d'accès à l'eau ne figure pas dans la *Déclaration des droits de l'homme*, il a été solennellement affirmé par la communauté internationale à Mar del Plata et réitéré en de nombreuses occasions par des politiciens. Bien que ces déclarations n'aient aucune portée juridique, elles demeurent importantes du fait que le droit international se constitue, certes à travers les traités, mais aussi à travers la coutume (Paquerot, *In Petrella et al.*, 2003, p. 31). Une ambiguïté s'est toutefois installée à partir des conférences de Dublin et de Rio, au début des années 90, où le statut de l'eau en tant que droit est réaffirmé, alors même que la notion de bien économique est introduite. « *[...] Dans la mise en valeur et l'utilisation des ressources en eau, il faut donner la priorité à la satisfaction des besoins fondamentaux et à la protection des écosystèmes. Toutefois, au-delà de ces exigences, les utilisateurs devraient payer un juste prix* ». Dans les conférences privées, comme le Forum mondial

de l'eau, la notion de droit d'accès à l'eau est totalement abandonnée au profit de la primauté du caractère économique de l'eau. Ces affirmations, si elles n'ont aucune portée juridique, ont toutefois contribué à mêler les cartes. Depuis, la proposition principale émise au plan international consiste à considérer l'eau comme un simple besoin, et non comme un droit universel. Or, les implications sont importantes : si l'eau est un besoin, le secteur privé veut avoir le droit de procurer cette ressource vitale au public sur une base lucrative, alors que si c'est un droit, les gouvernements sont chargés de veiller à ce que tous les habitants de la planète aient un accès égal à l'eau sur une base non lucrative. La reconnaissance du droit d'accès à l'eau par l'ONU, au même titre que les autres droits humains, est donc capitale, car ceux-ci ont vocation à s'imposer au dessus des autres règles du droit international, y compris des règles commerciales internationales (Paquerot, *In Petrella et al.*, 2003, p. 37).

1.3 La participation de la société civile, et des jeunes en particulier, au débat socio-écologique sur l'eau

Barlow (2007, p. 29) s'inquiète du peu d'attention dont bénéficie la crise de l'eau malgré le fait qu'elle représente « [...] *une menace aussi importante pour la terre et les êtres humains que ne l'est le changement climatique* ». En effet, à quelques exceptions près, le commun des mortels semble ignorer la gravité de la crise de l'eau, qui se déroule en conséquence dans l'indifférence générale. Car, nous dit Jacques Perreux (*In Petrella et al.*, 2003, p. 152), si la population mondiale était informée et consultée, et qu'on lui donnait le choix entre investir des milliards USD en armement chaque année et investir une portion de cette somme pour que tous aient accès à l'eau, il y a fort à parier, « *qu'une grande majorité planétaire d'électeurs voteraient pour la vie en place des armes* ». L'humanité et la générosité dont a fait preuve la population québécoise, en réaction au séisme survenu en Haïti en janvier 2011, témoignent d'ailleurs de sa capacité à se mobiliser, lorsqu'elle est informée. Nous tenterons donc de cerner les différents facteurs qui font que la crise de l'eau, qui fait chaque année un nombre maintes fois plus élevé de victimes, ne suscite pas plus d'intérêt dans la population québécoise, ni ne mobilise une jeunesse pourtant si encline à embrasser des causes planétaires.

1.3.1 Le déni des politiciens

Maude Barlow (2007, p. 29) compare l'imminence de la crise de l'eau à une comète qui serait sur le point de frapper la terre. Si c'était le cas, nous dit l'auteure, nos politiciens feraient fi des différends qui séparent les humains et mettraient tout en œuvre pour trouver une solution commune. L'auteure déplore qu'en ce qui concerne la comète eau, les politiciens sont dans le déni le plus total, comme en témoignent les actes de Howard en Australie, qui en réponse à la pire sécheresse en 1 000 ans, a trouvé comme solution d'autoriser les fermiers à vendre leur eau aux villes, d'amener de l'eau par superpétrolier depuis la Tasmanie, et de se tourner vers le dessalement. Pas un mot n'a été dit sur la conservation, la protection des écosystèmes et l'exportation d'eau virtuelle n'a jamais été remise en question... Des actions tout aussi inadéquates ont également été posées sous la présidence de Bush aux États-Unis. Quant au Canada, un rapport d'Environnement Canada, datant de 2005, « *faisait une évaluation brutale de la pollution et de la surexploitation des écosystèmes aquatiques canadiens et notait un manque total de leadership sur la question, tant au niveau du gouvernement fédéral, que des gouvernements provinciaux* » (Barlow, 2007, p. 30, trad. libre). De plus, comme nous l'avons vu, les politiciens abdiquent leurs pouvoirs et les remettent entre les mains d'intérêts privés qui voient la crise de l'eau comme une opportunité sans précédent de réaliser des profits (Barlow, 2007, p. 31-33) et négocient à huit clos l'avenir de l'eau.

1.3.2 Le relatif silence des médias

La crise de l'eau est peu rapportée dans les médias nationaux, et quand elle l'est, elle est souvent traitée comme un problème régional, et non global (Barlow, 2007, p. 29). Ce phénomène se vérifie au Québec également. Par exemple, bien que la contamination des lacs du Québec aux algues bleu-vert ait fait la une des journaux à l'été 2007, peu de liens explicites ont été faits avec la crise mondiale de l'eau, et les algues bleu-vert sont rapidement tombées dans l'oubli l'année suivante, laissant la population imaginer que le problème avait disparu. D'autre part, une recherche effectuée dans Eureka, base de données qui répertorie les articles de *L'Actualité*, du *Devoir*, du *Droit*, du magazine *Les Affaires*, de *La Presse* et du *Soleil*, pendant l'année 2009, nous a confirmé que l'eau n'est pas un sujet prisé des médias. Seulement 500 mentions du mot « eau » dans le

titre des articles ont été relevées, alors que le mot « grippe » générerait, quant à lui, 1 500 mentions dans le même temps, la majeure partie des articles ayant été écrits dans la deuxième moitié de l'année. De plus, parmi les articles qui mentionnaient le mot « eau » dans le titre, et qui avaient effectivement l'eau pour sujet, seule une vingtaine traitait de la dimension globale du problème de l'eau. La grande majorité traitait de problèmes locaux, tels que le traitement de l'eau, les compteurs d'eau, l'état des canalisations, le goût de l'eau, les activités de villégiature et les lacs. Même la presse étudiante ne semble pas faire grand cas de l'eau. Ainsi, le numéro de janvier 2010 de la revue de l'Association pour une solidarité étudiante, *Ultimatum*, qui est pourtant consacré à la vente des services publics, traite de l'éducation, de la santé, de l'électricité, mais nullement de l'eau...

1.3.3 L'offre éducative dans les cégeps

Nous croyons, comme Chet Bowers (1993, p. 1, cité dans Sauvé, 1997b), que le secteur de l'éducation a une responsabilité importante dans la résolution des nombreux problèmes environnementaux que nous traversons actuellement.

[...] Si la réflexion qui guide les réformes éducationnelles actuelles ne tient pas compte de la façon dont les croyances et les pratiques culturelles transmises par l'école sont reliées à l'aggravation de la crise écologique, les efforts de changement risquent de renforcer l'orientation culturelle qui détruit la capacité de support des systèmes naturels dont est tributaire toute forme de vie. Or, le changement le plus fondamental que nous devons envisager est celui de la transformation de nos croyances culturelles actuelles, qui contribuent à accélérer la dégradation de l'environnement. Toute autre réforme sociale ou éducationnelle doit être évaluée en fonction de son impact sur la crise écologique, quelle contribue à atténuer ou à aggraver. (Bowers, 1993, p. 1, cité dans Sauvé, 1997b).

Or, en ce qui concerne l'environnement, l'offre éducative est pauvre dans les établissements collégiaux de la grande région de Montréal. Mis à part le cégep de Rosemont qui offre un profil environnement, à la fois en sciences de la nature et en sciences humaines et les cégeps André-Laurendeau, Édouard Montpetit et Dawson qui offrent des profils Environnement en sciences de la nature, les cours concernant l'environnement sont relativement peu nombreux. Le département de sciences de la nature du cégep du Vieux Montréal a pendant longtemps tenté de mettre en place un profil environnement et s'est longuement vu refuser la possibilité par la direction, sous

prétexte qu'il n'y avait pas suffisamment d'inscriptions, alors qu'il nous apparaît normal pour un programme en démarrage et donc encore peu connu, de ne pas attirer d'emblée un très grand nombre d'étudiants. Par ailleurs, dans tout le cégep, seuls trois cours complémentaires traitant, pour l'un, des problèmes géopolitiques liés à l'environnement, pour le second de ses aspects scientifiques et, pour le troisième, d'écocitoyenneté, sont accessibles aux étudiants.

Nous partageons la thèse avancée par Chapman (1999) à l'effet que l'éducation relative à l'environnement est une activité radicale pour la justice sociale et environnementale, que les politiciens prétendent publiquement soutenir, mais qu'ils contrôlent et neutralisent par l'attribution de ressources, du fait qu'ils sont plus intéressés à perpétuer la croissance économique qu'à protéger l'environnement.

Comme Riccardo Petrella (1999), nous déplorons la situation suivante :

[...] La mission du système d'éducation n'est plus de former des citoyens adultes critiques, mais de former des ressources humaines. Selon cette conception, l'éducation du primaire à l'université, est un système qui doit former à moindre coût la ressource humaine la plus qualifiée dont ont besoin les entreprises pour être compétitives sur les marchés mondiaux.

Nous partageons le point de vue de l'auteur, pour qui « [...] le principal objectif du système d'éducation, c'est de permettre à chacun de devenir un citoyen, c'est-à-dire un adulte critique ».

1.3.4 Le rôle social des jeunes

Nombreux sont ceux qui s'inquiètent de l'apparente désaffection des jeunes pour la politique. Selon Madeleine Gauthier et Pierre-Luc Gravel (2004), « *les jeunes se désintéressent de la politique. Ils sont individualistes.* » sont des expressions qu'on n'ose plus remettre en question. Cette opinion est largement répandue, notamment aux États-Unis (Gauthier et Gravel, 2004), ou en France, si l'on en croit Denis Pelletier (2008), pour qui les manières de faire des « *nouvelles générations* » ont souvent été interprétées comme une « *crise de l'engagement* ». Or, de l'avis de Geoffrey Pleyers (2004), si le « *désenchantement des jeunes face aux formes, institutions et acteurs traditionnels de la politique et [...] l'engagement qui y correspond* » est bien réel, il

s'accompagne par ailleurs d'un « *regain d'intérêt pour la chose publique et [d'une] volonté de faire de la politique autrement* ». Selon Geoffrey Pleyers (2004), les jeunes ne veulent plus d'une politique « *d'en haut* », ils préfèrent que ce soit les gens qui fassent les changements « *d'en bas* », plutôt que les politiciens. Même chez les jeunes membres de partis politiques, on observe un refus d'une certaine unification de la pensée, un besoin de liberté de parole et une absence de fidélité absolue au parti (Ion, cité dans Gauthier, 2002).

Denis Pelletier (2008) s'inquiète de ce que la protestation des jeunes ne reçoive pas la même attention qu'au milieu des années 60, et ce à cause de leur poids démographique. Pour Gérald Larose (2001), nous assistons à un déplacement des forces sociales à leur détriment, ce qui fait dire à Madeleine Gauthier (cité dans Larose, 2001) que « *bientôt, les jeunes ne feront plus le poids* ». En effet, une recherche sur les sites de Statistiques Canada et de Santé et Services sociaux Québec nous a révélé qu'en 1971, les jeunes de 15 à 24 ans représentaient 19.4% de la population totale, alors que les 45 ans et plus en représentaient 24.8%. En 2010, la proportion des jeunes de 15 à 24 ans n'est plus que 12.58% de la population totale, alors que celle des 45 ans et plus atteint 44.91% et, en 2025, les chiffres seraient de 10.45% pour les jeunes et de 48.65% pour les 45 ans et plus. Compte tenu de cette situation démographique, ce sont les préoccupations de ce dernier groupe d'âge, et la santé en particulier, qui risquent d'occuper les devants de la scène. « *Les orientations de la société risquent bien de recevoir l'impulsion de ceux qui sont les plus nombreux et qui se retrouveront bientôt à l'âge où les besoins sont d'un tout autre ordre que ceux des jeunes* ». L'emphase mise sur le système de santé « *n'est pas de nature économique, mais suit une demande nouvelle qui s'imprime sur la toile de fond du vieillissement de la population* » (Gauthier et Piché, 2001).

Par ailleurs, il semble qu'il faille également faire preuve d'une certaine cohésion comme groupe pour bénéficier d'une certaine reconnaissance de la part des autres partenaires de la société (Larose, 2000). Or, si l'on en croit Geoffrey Pleyers (2003, cité dans Gauthier et Gravel, 2003), les mouvements de jeunes se caractérisent par une grande fluidité et ponctualité. Il émet l'hypothèse que l'engagement des jeunes est à l'image des contraintes de leur mode de vie qui ne leur permet pas encore d'envisager le long terme.

Il invoque la période des études, les impératifs des examens, l'instabilité en ce qui a trait à l'emploi et à la résidence, comme raisons qui feraient en sorte que leur engagement ne peut qu'être ponctuel.

Malgré ces freins, l'implication des jeunes continue à se manifester de différentes manières. Elle se maintient dans une certaine mesure à l'intérieur d'organisations telles que les ailes jeunesse des partis politiques, les associations étudiantes ou autres, les organismes de promotion et de représentation des intérêts des jeunes, les organismes à caractère humanitaire, les syndicats et les associations professionnelles et économiques (Gauthier et Laflamme, 2009). Par contre, l'engagement étudiant se manifeste de manière plus militante autour d'enjeux situés à deux pôles : les engagements au niveau local et régional et les luttes à l'échelle de la planète (Gauthier et Gravel, 2004). Pour ce qui est des enjeux locaux, notons les conditions de travail et d'accès au marché du travail, la conciliation travail famille, la diminution des bourses et l'augmentation des frais de scolarité, parmi les enjeux qui mobilisent les jeunes. Quant aux enjeux internationaux, ils ont trait en particulier à la mondialisation et à ses impacts sur les individus et l'environnement. Les groupes de jeunes militants « *œuvrent généralement dans la discrétion jusqu'à ce qu'une occasion se présente de contester les organisations internationales et les grands intérêts économiques et financiers* » (Gauthier, 2002).

[Les jeunes] remplissent les rues de Seattle et de Gènes, détruisent les murs de l'ALCA et de l'OMC à Québec et à Cancun, se rencontrent dans leurs sommets et contre-sommets à Porto-Alegre ou à Paris, campent sous le chaud soleil de Thessalonique et du Larzac, occupent des maisons ou des églises pour soutenir sans-abris et sans-papiers à Buenos Aires, organisent des protestations contre la guerre ou face aux sommets européens (Pleyers, 2004).

Les manifestations de solidarité internationale organisées par le Club 2/3, qui mobilisent chaque année des milliers de jeunes, et celles organisées par le Collectif Échec à la guerre en décembre 2003, en réponse à l'invasion de l'Irak, témoignent de la capacité de la jeunesse québécoise à se mobiliser pour des questions internationales.

L'intérêt que les jeunes manifestent à l'endroit des enjeux internationaux est dû, selon Madeleine Gauthier et Pierre-Luc Gravel (2004) au fait que « *l'éclatement des frontières fait [...] partie de leur paysage familier* ». D'une part, plus de 50% des jeunes quittent leur région pour aller vivre ailleurs au Québec et, d'autre part, ils franchissent les

frontières internationales à l'occasion de voyages d'études, voyages humanitaires, etc. « *Les jeunes sont les champions des formes contemporaines de nomadisme, ce qui leur confère une sensibilité internationale que toutes les générations précédentes n'ont pas eue* » (Gauthier et Gravel, 2004). Les médias et une certaine sensibilisation à l'environnement dans les cursus du primaire ont également contribué à leur intérêt pour les questions environnementales, d'après Madeleine Gauthier et Pierre-Luc Gravel (2004). L'impact d'Internet n'est sans doute pas à négliger non plus dans l'implication des jeunes pour les questions internationales, car il contribue à la constitution de réseaux, tant nationaux qu'internationaux, sert à animer la vie militante, à s'informer et à tenir les autres au courant de l'activité du groupe (Gauthier et Laflamme, 2009).

Etant donné l'intérêt que les jeunes portent en général aux questions internationales, on est en droit de se demander ce qui explique que la crise de l'eau ne suscite pas davantage leur engagement. Nous nous proposons donc, dans le cadre de cette recherche, de caractériser le rapport à l'eau chez les cégépiens dans le but de contribuer à enrichir l'action éducative favorisant leur engagement social dans les questions relatives à l'eau.

1.4 Axiologie de recherche

Dans le but d'enrichir l'action éducative favorisant l'engagement social des jeunes dans les questions relatives à l'eau, cette recherche explore le rapport à l'eau chez les cégépiens.

Objectif général 1 : Caractériser les représentations de l'eau et des problématiques socio-écologiques relatives à l'eau chez les cégépiens.

Objectifs spécifiques :

- Caractériser la dimension cognitive de leur représentation de l'eau ;
- Caractériser la dimension affective et de l'ordre des valeurs de ce champ représentationnel ;
- Saisir leur compréhension des problématiques socio-écologiques relatives à l'eau.

Objectif général 2 : Mettre au jour le rôle social que s'attribuent (ou non) les jeunes face à la problématique de l'eau.

Objectifs spécifiques :

- Identifier leurs préoccupations relatives à l'eau ;
- Identifier leurs souhaits relatifs à l'eau ;
- Identifier les solutions qu'ils proposent ;
- Saisir leur(s) posture(s) comme acteurs dans la problématique de l'eau.

Ce premier chapitre nous a permis de faire un tour d'horizon de la situation de l'eau dans le monde et de constater que la crise mondiale de l'eau, malgré son extrême gravité, ne suscite encore qu'un engagement marginal au sein de la société civile en général et des jeunes en particulier. Nous avons identifié certains des facteurs qui peuvent expliquer une telle situation : déni des politiciens, indifférence relative des médias et manques en ce qui concerne l'offre éducative. Nous avons ensuite examiné l'opinion, fort répandue, selon laquelle les jeunes ne s'intéressent plus à la politique pour poser l'hypothèse que derrière cette prétendue crise de l'engagement des jeunes se cachent plutôt une volonté de faire de la politique différemment et un regain d'intérêt pour les questions internationales. La suite de cette recherche se propose donc de caractériser le rapport à l'eau chez les cégépiens et de mettre au jour le rôle social qu'ils s'attribuent, ou non, face à la problématique de l'eau, dans le but d'enrichir l'action éducative favorisant leur engagement social dans les questions relatives à l'eau.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Rappelons que l'objectif de cette recherche exploratoire est de caractériser le rapport à l'eau chez les cégépiens dans le but de contribuer à enrichir l'action éducative favorisant leur engagement social dans les questions relatives à l'eau. Nous abordons dans ce chapitre les notions d'éducation relative à l'environnement, de représentations sociales et de décalage entre savoir et agir. Les éléments de ce cadre théorique ont servi à la construction des outils de collecte de données, ainsi qu'à l'analyse et à la discussion des résultats.

2.1 L'éducation relative à l'environnement

D'après Villemagne *et al.* (2005), l'expression « *éducation relative à l'environnement* » a été adoptée par l'Unesco et le Programme des Nations Unies pour l'environnement dans le cadre du Programme international d'éducation relative à l'environnement (PIEE), « *qui a inspiré le développement de cette dimension de l'éducation depuis le début des années 70* ». D'après les auteures, cette expression est plus adéquate que les autres expressions qu'on lui substitue parfois, telles que *éducation à l'environnement, éducation environnementale, éducation pour l'environnement*, pour « *cerner l'objet propre de cette dimension de l'éducation, soit la relation à l'environnement (à la fois à, dans, par et pour l'environnement)* ». L'acronyme ERE est couramment utilisé dans la francophonie. Villemagne *et al.* (2005) soulignent qu'il s'agit d'une dimension fondamentale de l'éducation, dont nous allons maintenant brosser le portrait en examinant ses raisons d'être, son historique et ses tendances, ses principaux courants, avant de nous pencher sur certaines des compétences qu'elle permet de développer.

2.1.1 Raison d'être de l'éducation relative à l'environnement

Plusieurs auteurs se sont attardés à justifier l'importance de l'éducation relative à l'environnement. Nous examinerons ici les points de vue de trois d'entre eux, Louis Goffin (2001), Philippe Merieu (2001) et Lucie Sauvé (1997a).

2.1.1.1 Le point de vue de Louis Goffin

Selon Louis Goffin (2001, cité dans Sauvé *et al.*, 2003a), les grandes conférences des Nations Unies sur l'environnement (Stockholm, 1972 ; Nairobi, 1982 ; Rio, 1992) ont attiré l'attention sur le fait que pour résoudre les crises socio-environnementales que traversent nos sociétés aujourd'hui, « [...] *il ne suffit pas de procéder à des aménagements techniques, d'imaginer de nouveaux instruments économiques et juridiques, de créer des structures administratives plus appropriées* », mais qu'étant donné que ce sont nos comportements, tant individuels que collectifs, « *en matière de production, de consommation, d'alimentation, de transport, de construction, de loisirs, d'hygiène, etc.* » qui sont en cause, ce sont ces modes de vie qu'il faut tenter d'infléchir, ce qui est du ressort de l'éducation relative à l'environnement.

2.1.1.2 Le point de vue de Philippe Merieu

Pour Philippe Merieu (2001), il est important d'éduquer à l'environnement essentiellement pour quatre types de raisons, qui relèvent de quatre paradigmes différents, le paradigme encyclopédique, qui fait appel à ce qu'il faut savoir, le paradigme behavioriste, qui fait appel à ce qu'il faut faire, le paradigme systémique, qui nous enseigne comment penser et le paradigme critique, qui nous enseigne ce à quoi l'on doit résister.

D'abord, selon l'auteur, l'environnement est une préoccupation contemporaine, ce qui justifie en soi que l'on en fasse une discipline nouvelle et que l'on élabore « *des programmes qui garantissent l'accès de tous à cet ensemble de connaissances indispensables aujourd'hui* », au même titre que l'utilisation d'outils informatiques a suscité l'apparition de cours d'informatique dans les cursus. Par contre, il nous met en

garde contre une dérive possible du paradigme encyclopédique. Celui-ci peut mener à l'acquisition de connaissances purement déclaratives, formelles, qui ne servent que comme « *moyen de distinction : se distinguer à l'examen, se distinguer en société, s'exhausser au dessus de ceux qui ne savent pas en montrant que l'on sait.* », ce que Paolo Freire (1971, cité dans Meirieu, 2001) nommait la « *pédagogie bancaire* », « *où l'élève n'apprend que pour rendre à son enseignant, le jour de l'examen, un savoir qui ne le concerne pas* ».

Le deuxième type de raisons est issu d'une conception behavioriste de l'éducation : « *il s'agit d'inculquer des comportements qui s'avèrent aujourd'hui absolument indispensables pour la survie collective de la planète et pour le bien vivre de l'ensemble des citoyens* ». Le paradigme behavioriste, quant à lui, présente le risque de « *mener à un dressage qui habitue les êtres à une exécution mécanique de gestes qui finissent par abolir en lui toute possibilité de réflexion* » et nous fait encourir le risque de l'instauration d'une société policière (Meirieu, 2001).

Le troisième type de raisons est fréquemment invoqué par les enseignants qui considèrent que l'ERE introduit « *une démarche nouvelle, une manière originale de penser le monde comme un système complexe constitué d'une multitude d'éléments en interaction* » (id.). Cette perspective constitue « *une véritable révolution dans la manière de penser le monde et de se penser dans le monde : il faut apprendre à relier les éléments entre eux, montrer à quel point l'homme est inscrit dans un ensemble et à quel point, chaque fois que l'on agit sur l'un des éléments, cela retentit sur la totalité* » (id.). L'ERE permet donc aux apprenants de comprendre comment fonctionne le monde dans lequel ils se trouvent et leur montre qu'ils disposent d'un pouvoir bien réel d'agir sur le monde. « *Chacun doit se percevoir comme un élément solidaire dans un vaste système où tout agit sur tout et où nul n'est condamné à l'impuissance ou à la passivité. C'est un changement radical de perspective qui est visé, l'acquisition, à travers une nouvelle méthode, d'une nouvelle posture.* » (id.). Le paradigme systémique qui permet de prendre conscience que le monde est un système dont les éléments sont en interaction les uns avec les autres présente par contre le danger de rester piéger dans un jeu intellectuel « *où le simple plaisir de l'agencement fait perdre de vue l'importance des enjeux* » (id.).

La quatrième série de justifications de l'éducation relative à l'environnement a trait à sa fonction de critique sociale. « *Cette approche a essentiellement pour objectif de favoriser l'émergence d'une capacité de résistance réflexive, de susciter la volonté de lutter contre toutes les formes d'hégémonies et d'oppression. Elle est, le plus souvent, très étroitement articulée au mouvement de résistance à la mondialisation libérale* » (id.). Ici encore, l'auteur nous met en garde : le paradigme critique qui a pour objet de former des « *esprits résistants* » pourrait conduire à un nouvel asservissement car « *le libérateur est toujours tenté de récupérer en séduction à son égard la critique qu'il entend promouvoir à l'égard des autres* », or « *rien n'est plus contraire à l'éducation qu'une forme d'endoctrinement, fut elle, par ailleurs, légitime idéologiquement* » (id.).

2.1.1.3 Le point de vue de Lucie Sauvé

Selon Lucie Sauvé (1997a, p. 19), l'éducation relative à l'environnement répond à trois problématiques, la première concerne la dégradation de l'environnement biophysique (épuisement et détérioration des ressources), la deuxième est celle de « *l'aliénation des personnes et des sociétés au regard de leur milieu de vie* » et « *du manque de solidarité à l'égard des autres êtres vivants* » (id., p. 19), tandis que la troisième est d'ordre pédagogique et concerne le fait que les caractéristiques de l'enseignement traditionnel, « *le cloisonnement disciplinaire, l'hétéronomie de l'apprenant et l'isolement de l'école par rapport aux réalités de la vie* » (id., p. 19), ne sont pas « *favorables à une éducation visant le développement de personnes aptes à relever les défis d'un monde contemporain marqué par la rapidité et l'ampleur des changements, la diversité et la complexité des réalités, de même que par la gravité et le caractère multidimensionnel des problèmes environnementaux* » (id., p. 19). Du fait qu'elle répond à une triple problématique, l'éducation relative à l'environnement peut, selon Lucie Sauvé (id., p. 19), être envisagée selon trois perspectives, environnementale, éducative et pédagogique.

Dans la perspective environnementale (ou socio-écologique), qui est adoptée principalement par les environmentalistes soucieux d'éducation, l'ERE est perçue « *comme un outil de résolution de problèmes environnementaux et de gestion de l'environnement biophysique* » (id., p. 20), comme un facteur de changement social

nécessaire à la protection de l'environnement. Elle est susceptible d'influencer les « valeurs, les attitudes et les comportements des citoyens » et de favoriser le passage « d'une société de consommation à une société de conservation, soucieuse de la préservation, de l'économie et du partage équitable des ressources » (id., p. 20). Ce type d'éducation relative à l'environnement est qualifié d'éducation pour l'environnement.

Les éducateurs soucieux d'environnement envisagent quant à eux l'éducation relative à l'environnement selon la perspective éducative, dans laquelle elle devient « une dimension intégrante, voire fondamentale, d'un projet éducatif global ». L'environnement est « l'une des trois sphères d'interaction à la base du développement personnel et social : soi-même (la psychosphère), les autres (la sociosphère) et l'environnement (l'écosphère) ». Ces trois sphères sont représentées sur la figure 2.1.

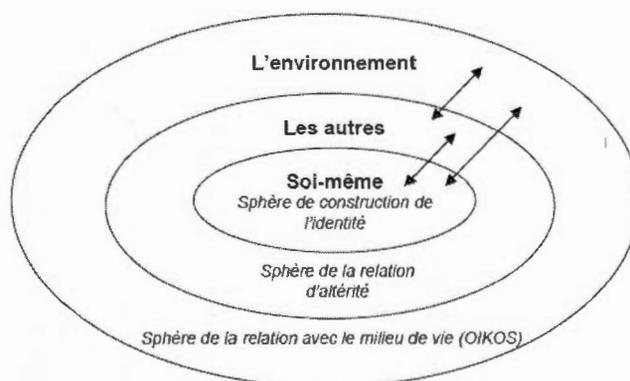


Figure 2.1 Psychosphère, sociosphère et écosphère. (Tirée de Lucie Sauvé, 1997a, p. 21)

La sphère centrale (psychosphère), est celle de « la construction de l'identité [...] où se développent l'estime de soi, l'autonomie, l'authenticité, l'intégrité, la réflexivité, de même que la responsabilité envers soi-même (en ce qui concerne par exemple ses propres droits et devoirs, sa santé, sa sexualité, etc.). C'est le lieu de la recherche d'harmonie, de sérénité, de paix intérieure. » (Sauvé, 1997a, p. 21). La deuxième sphère (sociosphère) est celle de l'altérité.

[On y] développe un sentiment d'appartenance au groupe, la conscience de sa culture de référence, le sens de la responsabilité envers l'autre (d'ici comme d'ailleurs). C'est le lieu de l'éducation à la paix, de l'éducation interculturelle, de

l'éducation à la coopération, aux droits humains, à la solidarité internationale. C'est la sphère de l'éducation à la citoyenneté [...] (Sauvé, 1997a, p. 21).

La troisième sphère (écosphère) est la sphère de la relation à la maison de vie (Oikos) que l'on partage avec tous les autres êtres vivants. « *Ici, c'est une autre forme d'altérité qui est en cause, au-delà de l'altérité humaine. Il y est question de développer un sentiment d'appartenance au grand réseau des êtres vivants et le sens de la responsabilité s'élargit à une éthique écocentriste [...]* » (id., p. 21). Cette troisième sphère est le domaine de l'éducation relative à l'environnement.

[Elle] fait appel à l'éducation éco-logique : apprendre à définir sa niche écologique humaine dans l'ensemble des niches de notre écosystème d'appartenance – dans une dimension de proximité comme à l'échelle biosphérique – et à remplir cette "fonction" adéquatement, de façon responsable. Elle fait donc appel aussi à l'éducation éco-nomique : apprendre à aménager collectivement cette maison de vie commune et à en utiliser adéquatement les ressources, à les partager en toute solidarité. L'éducation éco-sophique y intervient également de façon transversale pour clarifier sa propre cosmologie (une vision du monde en général, une vision de "son" monde plus immédiat aussi) et pour construire une éthique – en toute cohérence, ce qui implique entre autres de repenser en contexte la signification des valeurs de "responsabilité" et de "solidarité" (Sauvé, 2009).

Enfin, dans la perspective pédagogique, l'éducation relative à l'environnement est perçue comme un processus éducationnel basé sur des principes différents de ceux de la pédagogie traditionnelle :

Entre autres, l'approche globale et systémique de la réalité, l'interdisciplinarité pédagogique, l'ouverture de l'école sur le milieu, le recours à la démarche de résolution de problèmes réels, l'implication active de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, l'approche coopérative de l'apprentissage, etc. (Sauvé, 1997a, p. 22).

Selon Lucie Sauvé (id., p. 24), l'ERE apparaît comme « *un facteur de changement dans le domaine de l'éducation* ». Elle peut favoriser l'émergence d'une éducation « *plus adaptée à une compréhension holistique de la personne au sein de son milieu de vie, et plus en mesure de répondre aux besoins actuels de la société [...]* ». Plus ancrée dans la « *vraie vie* », elle peut également « *contribuer à rendre les conditions d'apprentissage plus signifiantes* », et peut « *faire en sorte que les conditions d'enseignement soient moins contraignantes* » en privilégiant des relations enseignant – élève basées sur le partenariat « *dans un processus d'apprentissage privilégiant l'engagement personnel, la*

créativité, la responsabilité, l'autonomie » plutôt que sur « l'autorité et le transfert des connaissances » (id., p. 24).

Il est à noter que les trois perspectives selon lesquelles on peut envisager l'ERE, environnementale, éducative et pédagogique, loin d'être mutuellement exclusives, sont en fait complémentaires.

2.1.2 Historique et tendances de l'ERE²

Tom Berryman (1997) situe les origines de l'ERE au XIX^{ème} siècle, au moment où la révolution industrielle commence à faire sentir ses impacts sur la nature et où l'on passe « *d'un mode de vie rural-agricole-artisanal à un mode urbain-industriel-salarié* ». On commence alors à s'éveiller à la nécessité d'éduquer « *aux sciences de la nature et à sa protection* » (Orellana et Fauteux, 2000). Pour ce faire, on privilégie l'enseignement en dehors des murs de la classe « *pour des raisons de formation plus adéquate aux sciences, pour des raisons de santé physique et spirituelle au contact de la nature ou pour développer le respect du milieu* » (Berryman, 1997). Il est à noter qu'à cette époque ce ne sont pas toujours les enseignants eux-mêmes qui prennent en charge ce volet de l'éducation. Certains organismes qui voient le jour au début du siècle, tels que le mouvement Scout ou les Cercles des jeunes naturalistes, œuvrent auprès des institutions d'enseignement pour le développer (Berryman, 1997).

Selon Isabel Orellana et Stéphane Fauteux (2000), c'est dans les années 60 que resurgit « *ce que Friedel (1977) appelle la science de notre demeure ou l'économie domestique de la maison Terre : l'écologie* » et que s'organise une « *vaste mobilisation menant à la formation d'associations et de sociétés de défense de la nature* », dont celle du World Wildlife Fund (WWF) en 1961. Tout au long de la décennie, les effets de l'utilisation d'armes nucléaires (Japon) et chimiques (Viêtnam), ainsi que les catastrophes écologiques, telles que les marées noires du Torrey Canyon (1967) et du Santa Barbara (1969) suscitent « *un puissant courant de protestation* ». De plus, « *les*

² Cette recherche se proposant d'explorer des pistes d'intervention éducative de nature à favoriser l'engagement social des jeunes dans les questions relatives à l'eau, il nous paraissait important de situer l'éducation relative à l'environnement contemporaine dans son contexte historique.

acteurs portent maintenant un nouveau nom, il s'agit d'écologistes et d'environnementalistes » (Berryman, 1997).

Les années 70 voient le mouvement écologiste se solidifier sur fond de récession mondiale et de chocs pétroliers. En outre, il « *prend force par la création de Greenpeace et des Amis de la Terre » (Orellana et Fauteux, 2000).* En 1970, on célèbre le «*Earth Day*» pour la première fois aux États-Unis et « *cette année est proclamée Année de la protection de la nature en Europe » (Berryman, 1997).* C'est aussi au cours des années 70 que l'on assiste à l'institutionnalisation de la gestion environnementale « *avec la formation de ministères de protection de la nature et de l'environnement dans plusieurs pays du monde » (Orellana et Fauteux, 2000)* et la création « *dans plusieurs universités de programmes d'écologie et de sciences de l'environnement » (Berryman, 1997).* En 1972, se tient à Stockholm la première conférence des Nations Unies sur l'environnement humain. On y reconnaît « *l'ampleur planétaire des problèmes environnementaux et le rôle que l'éducation peut et doit jouer dans leur résolution » (Berryman, 1997).* On recommande alors la mise sur pied du Programme international d'éducation relative à l'environnement (PIEE), parrainé par l'Unesco et le Programme des Nations unies pour l'environnement (PNUE).

Les premiers travaux du PIEE se sont concrétisés par l'adoption de la Charte de Belgrade en 1976 qui « *définit les finalités, les buts et les principes directeurs de cette dimension de l'éducation » (Sauvé et al., 2003a).* Les objectifs généraux de l'ERE tels que définis par le PIEE sont les suivants :

La prise de conscience ; l'acquisition de connaissances à l'égard de l'environnement et ses problèmes ; le développement d'attitudes, de valeurs et de comportements respectueux envers l'environnement ; l'acquisition de compétences pour la résolution de problèmes ; le développement de capacités d'évaluation de la situation ; et enfin, la participation individuelle et collective dans la mise en œuvre des solutions aux problèmes environnementaux (Orellana et Fauteux, 2000).

D'après Sauvé et al. (2003a), le PIEE, qui a duré 20 ans (1975-1995), a soutenu l'ERE en favorisant la clarification de ses fondements, en aidant « *au développement de matériel didactique et à la formation d'agents d'éducation »* et en cautionnant et stimulant le développement de l'ERE dans les divers pays participants.

L'éducation relative à l'environnement y est présentée comme un processus permanent et interdisciplinaire, permettant d'appréhender la complexité des réalités environnementales, avec leurs dimensions sociales (dont les dimensions politiques et économiques) et biophysiques, dans le but de résoudre les problèmes environnementaux ou d'en éviter l'apparition. (Sauvé et al., 2003a).

L'ERE est envisagée comme une pierre angulaire de la construction d'une nouvelle éthique du développement, « *une éthique universelle des individus, des sociétés correspondant à la place de l'humanité dans la biosphère ; une éthique qui reconnaisse et ressente vivement les rapports complexes, en continuelle évolution, de l'être humain avec son semblable et avec la nature* » (Charte de Belgrade, citée dans Orellana et Fauteux, 2000).

Dans le Rapport de la conférence intergouvernementale de Tbilissi sur l'ERE en 1977, l'environnement est désormais perçu comme « *une ressource qu'il importe de mieux comprendre pour mieux l'utiliser* », interprétation qui est retenue dans tous les documents officiels de l'UNESCO et de l'ONU à partir de ce moment là (Orellana et Fauteux, 2000). Le type de développement qui doit être promu en est donc un qui « *respecte les capacités d'assimilation et de régénération de la biosphère* ».

Dans ce cadre, l'ERE devient indispensable ; elle est envisagée comme un élément essentiel d'une éducation globale et permanente, orientée vers la solution de problèmes, lui donnant plus de pertinence et de signification en vue du mieux-être des communautés humaines et pour répondre aux changements d'un univers en transformation rapide (Orellana et Fauteux, 2000).

Les années 80 sont marquées « *par des événements sociaux, écologiques et économiques qui ont influencé l'évolution de l'ERE et ses choix stratégiques* » (Orellana et Fauteux, 2000). Cette décennie, si elle a vu la chute du mur de Berlin, l'effondrement du bloc socialiste et l'accélération des « *processus de libéralisation des marchés et de globalisation des économies* », a également été ponctuée par les catastrophes de Bhopal (1984), de Tchernobyl (1986), de l'Exxon Valdez (1989) et la confirmation de l'existence au dessus de l'Antarctique d'un trou dans la couche d'ozone ; autant de situations qui révèlent « *à l'être humain, avec plus d'évidence que jamais, sa difficulté à maîtriser une technoscience [...] porteuse en son sein d'un potentiel de danger fort élevé* » (Orellana et Fauteux, 2000).

Le rapport Brundtland (1987) qui clôt les travaux de la Commission Mondiale sur l'environnement et le développement (ONU) initiés en 1983, « *constitue le premier vrai bilan global de santé de la planète* ». Il brosse un « *sombre tableau* » des conséquences de l'activité humaine sur l'environnement : pollution atmosphérique, désertification, surpopulation, surconsommation, pénurie d'eau, pauvreté et sous-développement. Dans ce contexte, le type de développement qui est prôné en est un qui « *vise à assurer le bien-être des générations actuelles sans compromettre celui des générations futures* », prémisses du développement durable (Orellana et Fauteux, 2000). Si l'éducation est identifiée comme un moyen d'y parvenir, l'éducation relative à l'environnement n'est pas mentionnée explicitement dans le rapport Brundtland. On y signale « *qu'un enseignement devrait porter sur l'environnement et être intégré aux autres disciplines du programme officiel à tous les niveaux, en vue de développer un sentiment de responsabilité à l'égard de l'environnement* » (Rapport Brundtland, cité dans Orellana et Fauteux, 2000) et « *l'éducation [y] est davantage vue dans une perspective d'amélioration des ressources humaines : l'accent est surtout mis sur une formation à l'environnement et sur l'environnement* (Orellana et Fauteux, 2000).

Dix ans après la Conférence de Tbilissi, se tenait à Moscou en 1987 le Congrès international UNESCO-PNUE sur l'éducation et la formation relatives à l'environnement qui avait pour principale mission de formuler une stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement pour les années 1990 (Sauvé *et al.*, 2003a). L'ERE y est située d'emblée dans le contexte du développement durable.

Les auteurs du document constatent que les actions entreprises s'avèrent insuffisantes pour redresser les tendances à la dégradation de la qualité de l'environnement. Les disparités croissantes de développement ont contribué à aggraver les perspectives futures (...) faisant de la problématique environnementale contemporaine une réalité particulièrement diversifiée et complexe (Stratégie internationale d'action en matière de d'éducation et de formation relatives à l'environnement, citée dans Orellana et Fauteux, 2000).

Les auteurs jugent qu'il faut accroître l'efficacité de l'ERE en la situant dans cette nouvelle perspective (Orellana et Fauteux, 2000).

La décennie des années 90 est également le théâtre de nombreux événements marquants : la Guerre du Golf en 1991, l'épidémie de choléra qui sévit en Amérique

Latine et met « *en évidence les conditions précaires de vie, d'hygiène et des services fondamentaux des vastes majorités dans ces régions* », la poursuite de la mondialisation qui se concrétise par la création ou la consolidation de blocs commerciaux puissants (ALENA, MERCOSUR, UE), les conflits géo-politiques qui secouent l'Europe et la remontée de la droite et du néofascisme dans le monde entier (Orellana et Fauteux, 2000).

En 1992, se tenait à Rio de Janeiro la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement. Dans le Chapitre 36 du *Plan d'Action 21*, chapitre concernant l'éducation, la sensibilisation et la formation du public, « *l'ERE est envisagée comme un outil indispensable du développement durable, où les savoirs environnementaux sont mis en lien avec ceux qui concernent le domaine de la science, de la technologie, de la gestion et des lois* ». Selon Isabel Orellana et Stéphane Fauteux (2000), l'éducation pour le développement durable s'inscrit dans une morale anthropocentriste et adopte « *une conception de l'éducation de type behaviorale, axée sur la transmission, où n'apparaît pas le souci de construire des savoirs critiques* ».

Il est à noter que l'éducation pour le développement durable, malgré ce que peuvent en dire ses promoteurs, ne fait pas l'unanimité. La preuve en est qu'en marge du sommet de Rio, les ONG, réunies en un sommet mondial, ont signé le Traité sur l'éducation relative à l'environnement, dont la vision diffère de celle du Chapitre 36 du Plan d'Action 21. Il « *propose le développement d'une vision holistique, systémique et interdisciplinaire, d'un dialogue des savoirs et d'une pensée critique pour encourager la compréhension, la participation et l'appropriation de la réalité vers des changements pour une meilleure qualité de vie* » (Orellana et Fauteux, 2000). Sa vision s'inscrit dans une éthique écocentrique :

[Elle fait la] promotion du dialogue, de la coopération, de la solidarité et du partage dans l'optique de contribuer aux changements individuels et collectifs », [propose] l'abolition des programmes de développement, d'ajustement et de réforme économique qui maintiennent le modèle de croissance actuel avec ses répercussions désastreuses sur l'environnement et les différentes espèces y compris l'espèce humaine », [fait des] liens entre les différentes dimensions associées au développement et à l'environnement : la population, la paix, la santé, les droits de la personne, la démocratie, l'environnement » [et] aborde clairement les aspects éthiques de la crise [...] rappelant à la communauté internationale l'utopie de la croissance sans limite et sans fin (Orellana et Fauteux, 2000).

Peu de temps après la Conférence de Rio, se tenait à Toronto, en 1992, le congrès Eco-Ed, dans lequel « *une refonte de l'éducation vers le développement durable* » est proposée. On parle dorénavant « *d'éducation pour le développement humain durable* » ou « *d'éducation pour le développement durable* ». « *L'éducation est perçue [...] comme un investissement économique de premier ordre, de nature à accroître la compétitivité des pays. Il s'agit de développer le « capital humain » pour protéger le « capital naturel » et ainsi promouvoir un développement durable* ». L'éducation relative à l'environnement, et l'éducation en général, doit être réorientée en fonction de « *la nouvelle finalité de l'humanité qui est proposée, soit le développement durable associé à une croissance économique rapide et globale. En particulier, il importe de promouvoir l'éducation scientifique et technique, savoir essentiel au développement durable* » (Sauvé et al., 2003a).

Les principes du développement durable sont réaffirmés avec l'adoption par l'UNESCO du nouveau Programme d'éducation pour un avenir viable qui remplace le Programme International d'éducation relative à l'environnement terminé en 1997, « *l'objectif global d'orienter la trajectoire humaine vers un développement durable y est consacré* » (Sauvé et al., 2003a). L'éducation relative à l'environnement y est considérée « *comme une éducation thématique parmi d'autres (éducation aux droits humains, à la paix, à la démocratie, etc.) qui a pour but de contribuer au développement durable* » (Villemagne et al., 2005).

Le Sommet de Johannesburg, qui s'est tenu en 2002, consacre la priorité du développement économique sur l'environnement.

Le mot environnement n'apparaît pas dans la Déclaration. Dans le programme de la Décennie internationale d'éducation pour le développement durable, [...], le rapport à l'environnement (comme « capital de ressources naturelles », en lien avec la « consommation durable ») ne fait l'objet spécifique que de deux des dix thèmes clés, et il est envisagé dans la perspective du développement socio-économique (Sauvé et al., 2003a).

D'après Lucie Sauvé (2006), les propositions internationales dont il vient d'être question, reflètent un « *état des lieux des grandes tendances politico-économiques et macro-culturelles* », et ont façonné le champ de l'éducation relative à l'environnement. Toutefois, « *l'« éducation pour l'environnement », « vers un avenir viable » ou « pour le*

développement durable » ne résumant [...] pas l'étendue de variation des conceptions et pratiques d'une éducation axée sur la relation à l'environnement ». Nous allons maintenant nous pencher sur certaines de ces conceptions.

2.1.3 Les principaux courants en ERE³

« Le champ de l'éducation relative à l'environnement comporte une riche diversité de propositions, chacune s'appuyant sur une vision particulière de l'environnement et de l'action éducative » (Sauvé, 2006). Le choix d'un cadre de référence dépend du système de valeurs de l'éducateur et du contexte du projet pédagogique envisagé. Lucie Sauvé (2006) recense 15 courants d'intervention éducative ou « ensemble[s] de propositions théoriques et pratiques (approches, stratégies, modèles, démarches) qui se caractérisent par une même représentation générale de l'environnement et l'adoption d'une même visée éducative globale », qui ont été développés au cours des trente dernières années par les acteurs de l'éducation relative à l'environnement et constituent un riche « patrimoine pédagogique ».

La représentation qui sous-tend le courant naturaliste est l'environnement comme nature. *« Le courant naturaliste regroupe une diversité de propositions éducatives toutes axées sur le rapport à la nature ». L'approche peut être cognitive, auquel cas il s'agit d'apprendre des choses sur la nature, expérientielle, auquel cas il s'agit de vivre dans la nature et d'apprendre d'elle, ou encore affective, spirituelle, artistique, etc. (Sauvé, 2006). Le courant naturaliste reconnaît une valeur intrinsèque à la nature « au-delà des ressources qu'elle fournit et du savoir qu'on peut en tirer » (Sauvé, 2001a).*

Dans le courant conservationniste, l'environnement est considéré comme une ressource. Comme son nom l'indique, *« ce courant rassemble les propositions axées sur la "conservation" des ressources »* et l'accent y est *« généralement mis sur le développement d'habiletés de gestion et sur l'écocivisme »*. On y traite de *« gestion environnementale »*, ou plus spécifiquement de gestion de l'eau, des déchets, de

³ Cette exploration nous permettra par la suite d'identifier les courants qui nous paraissent les plus pertinents pour enrichir l'éducation relative à l'environnement au cégep et pour répondre aux besoins et aux souhaits exprimés par les cégépiens, compte tenu du contexte pédagogique qui est le leur.

l'énergie, des trois « R », etc. (Sauvé, 2006). L'approche peut être cognitive si elle est axée sur l'acquisition de connaissances ou pragmatique si elle est centrée sur l'acquisition de comportements, comme, par exemple, l'utilisation du bac de recyclage (Sauvé, 2003).

Le courant résolutif adopte la vision de l'éducation relative à l'environnement prônée par l'UNESCO dans son Programme international d'éducation relative à l'environnement (PIEE), qui a duré de 1975 à 1995. L'approche peut être cognitive ou pragmatique selon qu'il s'agit « *d'informer ou d'amener les gens à apprendre à s'informer sur les problématiques environnementales* » ou de « *développer des habiletés visant à les résoudre* » (Sauvé, 2006).

Le courant systémique, dans lequel l'environnement est envisagé comme un système, est basé sur l'analyse systémique, qui permet « *d'identifier les différentes composantes d'un système environnemental et de mettre en lumière les relations entre ces dernières, dont les relations entre les éléments biophysiques et les éléments sociaux* ». L'analyse systémique permet, en accédant à la globalité du système environnemental, de mieux en « *comprendre la dynamique, les points de rupture (s'il y a lieu), ainsi que les voies d'évolution* ». Une telle approche est de nature cognitive, « *les habiletés liées à l'analyse et à la synthèse [étant] particulièrement sollicitées* » (Sauvé, 2006).

Dans le courant scientifique, l'environnement est perçu comme un objet de savoir. L'accent y est mis sur l'acquisition de connaissances et d'habiletés relevant du domaine des sciences de l'environnement et sur une démarche scientifique qui permet d'aborder les problématiques environnementales avec rigueur et de mieux les comprendre. L'approche, de nature cognitive, est axée sur « *l'induction d'hypothèses à partir d'observations, et sur la vérification des hypothèses par de nouvelles observations ou par expérimentation* » (Sauvé, 2006).

Le courant mésologique envisage l'environnement comme un milieu de vie avec ses dimensions historiques, culturelles, politiques, économiques, affectives, symboliques, etc. « *L'environnement est celui de la ville, de la place publique, des jardins cultivés, etc., comme il est celui de la ruralité, avec ses diverses façons d'« habiter » la terre* » (Sauvé, 2006). L'approche peut être cognitive lorsqu'elle est basée « *sur la rigueur de*

l'observation, de l'analyse et de la synthèse », ou encore sensorielle, affective, spirituelle, créative, etc. (Sauvé, 2003).

Dans le courant moral/éthique, l'environnement est considéré comme un objet de valeurs. Pour certains éducateurs, il s'agit d'adopter une morale environnementale prescrivant des « *comportements socialement souhaitables* », tandis que pour d'autres, il s'agit d'analyser les valeurs des protagonistes d'une situation et de clarifier ses propres valeurs « *en lien avec son propre agir* ». L'approche peut être cognitive mais aussi affective et behavioriste (Sauvé, 2006).

Dans le courant holistique, l'environnement est perçu comme un tout. Certaines propositions du courant holistique sont ancrées dans une perspective psychopédagogique « *visant le développement global de la personne en relation avec son environnement* » et d'autres dans une « *véritable cosmologie ou vision du monde où tous les êtres sont reliés entre eux, ce qui fait appel à une connaissance "organique" du monde et à un agir participatif dans et avec l'environnement* » (Sauvé, 2003).

Le courant praxique met quant à lui « *l'accent sur l'apprentissage dans l'action, par l'action et pour améliorer sans cesse cette dernière* ». La recherche-action, dont l'objectif principal est « *d'opérer un changement dans un milieu (chez les gens et dans l'environnement) et dont la dynamique est participative, impliquant les différents acteurs d'une situation à transformer* », en est le meilleur exemple. (Sauvé, 2006). L'approche préconisée dans ce courant est pragmatique.

Le courant ethnographique envisage l'environnement comme territoire, comme lieu identitaire. Il met l'accent sur le caractère culturel du rapport à l'environnement et sur la nécessité pour l'éducation relative à l'environnement de ne pas imposer une vision particulière du monde, mais de « *tenir compte de la culture de référence des populations ou des communautés concernées* ». Selon cette approche, non seulement la pédagogie doit s'adapter aux réalités culturelles différentes, mais elle doit « *s'inspirer des pédagogies de ces diverses cultures qui ont un autre rapport à l'environnement* » (Sauvé, 2006). L'approche peut être expérientielle, intuitive, affective, spirituelle, symbolique ou créative.

Le courant de l'écoformation envisage l'environnement comme un pôle de formation et propose de « *mettre à profit le rapport à l'environnement comme creuset de développement personnel, à la base d'un agir signifiant et responsable* » (Sauvé, 2006). Selon Gaston Pineau (2000, cité dans Sauvé, 2006), le processus de formation s'articule autour de trois dimensions ou pôles, l'hétéroformation, soit celle qui vient « *des hommes, parents, pairs, institution scolaire* », l'autoformation qui « *désigne le processus par lequel un sujet rétroagit sur l'émergence de sa propre forme* » et enfin l'écoformation qui « *s'intéresse à la formation personnelle que chacun reçoit de son environnement physique* » (Sauvé, 2006). L'approche préconisée par le courant de l'écoformation peut être expérientielle, sensorielle, affective, créative, réflexive, symbolique ou intuitive.

Le courant de la durabilité/soutenabilité considère quant à lui l'environnement comme une ressource partagée, au service du développement socio-économique. Comme nous l'avons vu plus haut, l'idéologie du développement durable a « *peu à peu pénétré le mouvement de l'éducation relative à l'environnement et s'est imposée comme un cadre de référence incontournable* » (Sauvé, 2006). Dans ce contexte, l'éducation relative à l'environnement est perçue comme un « *outil parmi d'autres au service du développement durable* ».

[Sa fonction principale consiste à] développer les ressources humaines, à encourager le progrès technique et à promouvoir les conditions culturelles favorisant les changements sociaux et économiques. Ceci est la clé de l'utilisation créatrice et effective du potentiel humain et de toutes les formes de capital pour assurer une croissance rapide et plus équitable tout en réduisant les incidences sur l'environnement. » (L. Albala-Bertrand et coll., 1992, cités dans Sauvé, 2006).

De l'avis de Lucie Sauvé (2006), le courant « *développementaliste* » n'est pas monolithique et donne lieu à diverses conceptions et pratiques plus ou moins economicistes. L'approche préconisée par ce courant peut être de nature cognitive ou pragmatique.

Selon Lucie Sauvé (2001a), certains courants témoignent plus particulièrement de la vitalité du champ de l'éducation relative à l'environnement et sont plus appropriés que d'autres pour « *faire face aux problématiques socio-environnementales contemporaines et pour stimuler un développement social responsable : en particulier, le courant de la critique sociale et celui du biorégionalisme* », sur lesquels nous allons nous attarder

maintenant. Ces courants s'opposent à une conception « *gestionnaire* » de l'environnement qui le considère comme un simple « *réservoir de ressources* ». Ils vont au-delà de l'approche réactive et pragmatique de la résolution de problèmes et lui préfère une approche proactive dans laquelle l'environnement est vu comme un « *projet communautaire* ».

Dans le courant de la critique sociale, l'environnement est envisagé comme un objet de transformation et un lieu de d'émancipation. Ce courant insiste sur l'analyse des dynamiques sociales à la base des réalités et problématiques environnementales: analyse des intentions, des positions, des arguments, des valeurs explicites et implicites, des décisions et des actions des différents protagonistes d'une situation. En particulier, les rapports de pouvoir sont identifiés et dénoncés. Les chercheurs anglo-saxons, comme Ian Robottom, Paul Hart, ou John Fien ont été particulièrement féconds en ce qui a trait à l'éducation relative à l'environnement socialement critique. Selon Ian Robottom (1987, cité dans Sauvé, 1997b), faire de l'éducation relative à l'environnement socialement critique revient à faire de « *l'éducation pour l'environnement* ». John Fien (1993, p. 43, cité dans Sauvé, 1997b), qui rattache l'éducation pour l'environnement à une idéologie environnementale écosocialiste, en donne la définition suivante :

[Elle] vise la transformation radicale de la société occidentale, [...] le développement d'une conscience morale et politique, de même que le développement de connaissances, d'habiletés et d'une volonté d'engagement dans l'analyse critique des problématiques et la participation démocratique à la prise de décision et à la résolution de problèmes environnementaux (Fien, p. 43, cité dans Sauvé, 1997b).

Selon Lucie Sauvé (2001a), « *le courant du biorégionalisme est aussi critique, mais il se situe moins dans une approche politique des questions socio-environnementales que dans une approche économique, au sens premier d'éco-nomie : "gestion de la maison"*. Les modes de production et de consommation actuels étant considérés comme responsables des problèmes environnementaux, les gens sont invités « *à se prendre en charge, à rechercher de nouveaux modes de développement, responsables et solidaires, enracinés dans leur milieu de vie et leur culture locale* ». Dans ce contexte, l'éducation relative à l'environnement leur permet de développer un sentiment d'appartenance à leur milieu de vie et de s'engager pour sa valorisation dans le cadre de projets communautaires (Sauvé, 2006). L'approche qui est préconisée dans ce courant est de nature participative et communautaire.

« D'autres courants mériteraient d'être soulignés, en particulier le courant féministe, [qui] adopte beaucoup d'éléments des courants antérieurs » (Sauvé, 2001a). Dans le courant féministe, l'environnement est perçu comme « *objet de sollicitude* ». Si le courant de la critique sociale s'attache à identifier et dénoncer les rapports de pouvoir, le courant féministe s'intéresse plus particulièrement aux rapports de pouvoir que les hommes exercent encore parfois sur les femmes et souligne « *la nécessité d'intégrer les perspectives et les valeurs féministes aux modes de gouvernance, de production, de consommation, d'organisation sociale* » (Sauvé, 2006). Le courant féministe valorise les approches intuitive, affective, symbolique, spirituelle ou artistique des réalités environnementales.

2.1.4 Les compétences visées par l'ERE

Selon Sauvé *et al.* (2003a), une compétence est un savoir-agir qui intègre des savoirs de divers types, soit des « *connaissances de l'ordre de l'information ou de la compréhension* », des savoir-faire ou « *habiletés cognitives, procédurales, sensorimotrices, relatives à la communication, etc.* » et des savoir-être « *dont les savoirs relatifs à la clarification des sentiments, des attitudes, des valeurs* ».

L'ERE a pour objectif le développement d'un certain nombre de compétences, parmi lesquelles une compétence de résolution de problèmes, une compétence en écogestion, une compétence critique « *qui permet de réaliser une analyse critique et de poser un jugement éclairé sur une situation avant de prendre une décision* » et une compétence éthique « *qui concerne la capacité d'analyse et de clarification des valeurs* » (Sauvé *et al.*, 2003a).

Nous allons nous intéresser plus particulièrement à deux d'entre elles, les compétences critique et éthique parce qu'elles sont étroitement liées et se trouvent au cœur des objectifs de l'ERE et parce qu'elles représentent, d'une certaine manière, une phase préalable à l'acquisition d'autres compétences telles que la compétence en résolution de problèmes ou en écogestion.

2.1.4.1 La compétence critique

Selon Lucie Sauvé (1997, citée dans Sauvé et Villemagne, 2003b), « *la complexité des réalités environnementales liée à la multiplicité des variables biophysiques et socioculturelles impliquées, ne peut être envisagée sans faire appel à la pensée critique* ». Le développement d'une compétence critique est, selon Lucie Sauvé et Isabel Orellana (2008), un des buts majeurs de l'ERE. Une telle compétence correspond à l'intégration de plusieurs types de savoirs qui sont de l'ordre des connaissances, du savoir-faire et du savoir-être. Tout d'abord, afin de pouvoir exercer une pensée critique à l'égard d'une situation environnementale donnée, il est évidemment « *nécessaire d'avoir un certain niveau de connaissance du sujet pour être en mesure de comprendre l'ensemble de ses dimensions et ainsi de traiter la question de manière éclairée* » (Sauvé et Villemagne, 2003b). Pour ce qui est du savoir-faire et des habiletés cognitives nécessaires à l'exercice de la pensée critique, Piette (1996, cité dans Sauvé et Villemagne, 2003b) en dénombre quelques-unes :

L'habileté à analyser des arguments, à juger de la crédibilité des sources, à distinguer des éléments et à les regrouper en fonction de la présence d'éléments communs, à reconnaître les inconsistances logiques dans un raisonnement, à inférer, à déduire, à formuler des hypothèses et des conclusions, à déterminer la force d'un argument, à reconnaître les erreurs et à détecter les biais, à résumer et à synthétiser.

Lucie Sauvé et Isabel Orellana (2008) y ajoutent des habiletés stratégiques telles que « *celles de rechercher de l'information, de construire un argument, de discuter, etc.* ». Toutefois, les connaissances et les savoir-faire dont il vient d'être question ne suffisent pas à l'exercice de la pensée critique, il est également nécessaire de faire montre d'un savoir-être « *fondé sur des attitudes telles que le scepticisme, la curiosité et la capacité de se remettre en question et s'appuyant sur un système de valeurs favorisant l'approche critique des réalités, dont la rigueur, le souci de pertinence et la justesse* ». Un savoir-agir, qui consiste en « *savoir exercer une pensée critique de façon pertinente et efficace, en fonction du contexte* », émerge de l'intégration de ces trois types de savoirs (Sauvé et Orellana, 2008).

D'après Lucie Sauvé et Isabel Orellana (2008), le mot « *critique* » se rattache à deux racines grecques, les racines *Kritikos* et *Krisis*. Lorsqu'il fait référence à la racine

grecque *Kritikos*, le mot « critique » contient l'idée d'examen, de jugement évaluatif, mais plus encore, il « s'ouvre sur une préoccupation de critique sociale », posture qui consiste à « mettre au jour les relations de pouvoir au cœur des questions sociales, afin de contrer l'aliénation et l'oppression » et vise « l'émancipation, l'équité et la justice sociale ». Le savoir-agir débouche sur un pouvoir-agir « face aux situations d'entrave et d'aliénation, en vue d'effectuer les changements qui s'imposent ». C'est en cela que le mot critique se rattache également à la racine grecque *Krisis*, qui signifie « point critique » et évoque quant à elle l'idée d'un changement important.

2.1.4.2 La compétence éthique

Le développement d'une compétence critique est indissociable du développement d'une compétence éthique, d'après Lucie Sauvé et Isabel Orellana (2008). D'abord, les problématiques environnementales sont souvent au centre de controverses et les « arguments, discours, propositions et projets » des différents acteurs ne peuvent être abordés « sans examiner le creuset des valeurs dont ils ont émergé et qu'ils contribuent à renforcer ». De plus, « la posture critique elle-même répond à une exigence de responsabilité intellectuelle et sociale. À travers l'analyse de différentes situations, elle nous confronte à notre propre système de valeurs et à la cohérence entre l'agir et l'être ».

Avant de tenter de définir ce qu'est une compétence éthique, il nous semble important de mentionner qu'éthique et morale ne sont pas synonymes. Ainsi, Bob Jickling (1996, cité dans Sauvé et Villemagne, 2006) propose de distinguer une éthique-morale qui correspond à un « ensemble de valeurs prescrites par le groupe social », un code reproduit sans le remettre en question, d'une éthique-processus « qui invite à la construction d'un système de valeurs cohérentes entre elles et pertinentes au regard du contexte, un système dont les fondements sont rigoureusement clarifiés et explicités ».

[Dans cette optique, l'éthique de l'environnement correspond à un] champ de réflexions et de recherches philosophiques sur le rapport des humains à l'environnement, et non pas à une proposition ou à une prescription particulière. Elle suppose une pratique réflexive liée à l'agir environnemental, qui favorise l'émergence de valeurs "nouvelles" ou plutôt de nouvelles significations associées aux valeurs ; elle permet de fonder l'élaboration de principes influençant la conduite humaine (Sauvé et Villemagne, 2006).

Comme c'était le cas pour la compétence critique, la compétence éthique est à la croisée de trois types de savoirs, des connaissances du domaine de l'éthique, par exemple des savoirs relatifs « *aux différents courants et possibilités éthiques* », des savoir-faire ou « *habiletés nécessaires à l'analyse de valeurs et à la critique des valeurs sociales* » et un savoir-être, qui se développe « *à travers une démarche de clarification de ses propres valeurs* ». L'intégration de ces trois types de savoirs débouche sur le « *développement d'un savoir-agir éthique qui se manifeste entre autres par des prises de décision éclairées et par l'adoption de conduites cohérentes avec les valeurs choisies et exprimées. Ce savoir-agir correspond à ce qui est appelé "la compétence éthique"* » (Sauvé et Villemagne, 2006).

[...] L'une des tâches de l'éducation relative à l'environnement est précisément de mettre en œuvre un processus de clarification des valeurs : analyse et évaluation des valeurs possibles, choix de valeurs cohérentes et intégrées entre elles, expression et mise en œuvre de ce système de valeurs dans le discours et l'agir (Sauvé, 2001, cité dans Sauvé et Villemagne, 2003a).

La catégorisation des valeurs pouvant aider à l'analyse de situations ou de choix environnementaux, il nous paraît donc important d'en examiner quelques unes. Selon Lucie Sauvé et Carine Villemagne (2006), il existe des valeurs dites fondamentales, qui correspondent à des buts à atteindre, et des valeurs instrumentales, qui permettent d'atteindre ces buts. Par exemple, l'équilibre écologique (valeur fondamentale) est atteint grâce à la responsabilité (valeur instrumentale). Lucie Sauvé et Carine Villemagne (2003a) mentionnent d'autres valeurs instrumentales, parmi lesquelles la générosité, le partage, l'honnêteté, l'amitié, la tolérance, etc. et d'autres valeurs fondamentales, dont l'égalité, la fraternité, un monde de paix, la sécurité nationale, etc. D'après Lucie Sauvé et Carine Villemagne (2006), on peut aussi distinguer des valeurs abstraites, telles que la solidarité, des valeurs intrinsèques correspondant à des objets, telles que la nature ou le patrimoine architectural. Selon Joseph R. Desjardins (1985, cité dans Sauvé et Villemagne, 2003a),

On parle de la valeur intrinsèque d'un objet quand celui-ci est valorisé pour lui-même et non simplement pour ses usages. Certaines [choses] sont [valorisées] en raison de leur importance symbolique, esthétique ou culturelle. Nous les valorisons pour elles-mêmes, pour ce qu'elles signifient, pour ce qu'elles représentent, pour ce qu'elles sont.

Enfin, Lucie Sauvé et Carine Villemagne (2006) mentionnent que l'on peut élaborer des typologies de valeurs telles que la suivante, inspirée de Hungerford *et al.* (1992) :

[Elle comprend] des valeurs morales (le respect ou la tolérance, par exemple), politiques (la démocratie ou la liberté), esthétiques (la beauté ou l'harmonie), économiques (le plein emploi ou l'économie des ressources), sociales (la santé ou la qualité de vie), égocentriques (le bien-être ou le "pas dans ma cour"), écologiques (la biodiversité ou la préservation des habitats), spirituelles (l'unité des êtres ou la transcendance), religieuses (la "Création" ou les lieux de culte), scientifiques (le savoir ou la rigueur) ».

L'organisation de ces valeurs en système correspond à une éthique qui à son tour confère « *sens et cohérence aux valeurs qui s'y rattachent* » (Sauvé et Villemagne, 2006).

Nous avons vu précédemment qu'afin d'exercer une compétence éthique, il est nécessaire d'acquérir des savoirs relatifs aux différents courants et possibilités éthiques. Cette exploration des différentes propositions éthiques existantes permet de « *faire émerger des catégories d'analyse* » (Sauvé et Villemagne, 2006). Par exemple, on peut construire une typologie des éthiques environnementales à partir des trois « *pivots* » que sont l'être humain, la vie et les systèmes de support à la vie. Le pivot de l'être humain engendre trois types d'éthique, l'éthique égocentrique, centrée sur soi-même, l'éthique anthropocentrique, centrée sur l'espèce humaine et l'éthique sociocentrique, centrée sur le groupe social. Le pivot de la vie engendre quant à lui une éthique biocentrique, centrée sur chacune des espèces vivantes et sur l'ensemble d'entre elles. Enfin, le pivot des systèmes de support à la vie donne lieu à une éthique écocentrique, « *centrée sur l'ensemble des êtres vivants et non-vivants en interrelation au sein des écosystèmes ou milieux de vie* » (id., 2006). Les propositions ou courants éthiques que nous abordons brièvement ci-après s'inspirent de ces types d'éthique en cela qu'ils s'appuient sur « *des fondements égocentriques, anthropocentriques, sociocentriques, biocentriques, écocentriques ou une combinaison de ceux-ci* » (id., 2006).

Parmi ces courants, notons d'abord celui de la *Deep ecology* ou écologie profonde, qui a été initié par Arne Naess (1973). Il s'inscrit dans le paradigme écocentrique et invite à aller « *au fond (deep) du questionnement sur son propre rapport au monde et celui de notre société, et sur sa propre cohérence* ». La *Deep ecology* « *se définit par opposition à l'écologie superficielle (Shallow Ecology), qui lutte contre les pollutions et le gaspillage*

de ressources sans remettre en question les habitudes de pensée et d'agir qui sont à l'origine des problèmes environnementaux ». Les deux principes majeurs de la *Deep ecology* sont la réalisation de soi dans la trame de la nature et l'égalité de tous les êtres vivants (Sauvé et Villemagne, 2006).

La *Land Ethic*, ou éthique de la terre, qui a été proposée par Aldo Leopold (1949), s'inscrit également dans le paradigme écocentrique et prône « *l'extension d'un statut moral à la terre, aux espèces végétales et animales* ». « *La terre est un organisme vivant* » (Sauvé et Villemagne, 2003a). Joseph R. Desjardins (1995, p. 220) précise que « *dans la communauté écologique, les humains n'ont pas de statut privilégié. De "conquérants", ils deviennent de simples membres* ».

L'écologie sociale, selon Murray Bookchin, met en évidence les liens étroits qui existent entre domination sociale et domination de la nature (Sauvé et Villemagne, 2003a). Elle invite à « *repenser l'organisation du monde en dehors de la société capitaliste en raison de la contradiction entre la «pathologie» de la compétition du marché économique et la nature* » et incite à l'anarchisme social qu'elle érige en valeur apte à mener à la liberté. « *L'anarchisme refuse les préceptes libéraux classique de l'individualisme et de la concurrence pour proposer à leur place des valeurs de collectivité et de coopération* » (Heller, 2002, dans Sauvé et Villemagne, 2006).

L'écoféminisme, « *dont Françoise d'Eaubonne, 1974, est une première théoricienne* » regroupe plusieurs approches éthiques qui ont en commun de mettre en lumière les liens qui existent entre la domination des femmes par les hommes et la domination de la nature (Sauvé et Villemagne, 2006).

L'écoféminisme [...] tente de reconstruire la rupture entre corps et esprit, entre humain et nature, entre culture et nature, entre hommes et femmes, entre les sociétés. Le rapport à l'environnement ne se limite pas à celui du couple consommateur/ressources ou gestionnaire/ressources. L'environnement est une maison de vie partagée, à aménager, où vivre ensemble (Sauvé et Villemagne, 2006).

Le mouvement de la justice environnementale s'intéresse lui aussi à la critique sociale des rapports de pouvoir entre les humains, et met en lumière le fait que l'injustice sociale et l'injustice écologique sont étroitement liées. Les tenants de ce mouvement croient que « *tous les citoyens ont également le droit à un environnement sain, toute structure ou*

tout processus orientant la dégradation ou les risques environnementaux vers les secteurs vulnérables de la population étant injuste du point de vue social et économique » (Alliance pour un monde responsable, pluriel et solidaire, 2005, cité dans Sauvé et Villemagne, 2006). Ce mouvement revendique, entre autres, l'annulation de la dette des PVD.

Bien que le terme « bioéthique » signifie littéralement éthique de la vie ou de tout ce qui est vivant, celle-ci est souvent associée au domaine biomédical. « *Le développement des biotechnologies et de toutes les formes de manipulations génétiques a motivé le besoin de développer une éthique, d'élaborer des codes, des normes et de l giferer dans ce domaine à la fois prometteur et inquiétant* » (Sauvé et Villemagne, 2003). Plus qu'un simple courant, la bioéthique est « *un domaine de réflexion et de prise de décisions éthiques à la confluence de l'éthique médicale, l'éthique philosophique et l'éthique religieuse* » (Roy et coll., 1995, cité dans Sauvé et Villemagne, 2003).

Selon Lucie Sauvé et Carine Villemagne (2003), les valeurs importantes qui définissent une éthique environnementale de type critique sont les suivantes :

« Les valeurs importantes qui définissent une éthique environnementale de type critique sont empruntées à deux systèmes éthiques : l'éthique environnementale "gaianiste" et l'éthique environnementale éco-socialiste. Les valeurs privilégiées par l'éthique gaianiste [...] reposent sur une définition des rapports entre l'humain et la nature : l'interdépendance, la biodiversité, la responsabilité de ses actes envers la nature et l'équité entre espèces »,

Les valeurs privilégiées par l'éthique éco-socialiste critique incluent les valeurs gaianistes mais leur ajoutent des valeurs relatives aux rapports entre les humains : « *la satisfaction équitable des besoins de base, l'équité intergénérationnelle, les droits humains et la participation responsable des individus aux questions qui concernent leur propre vie mais également toutes formes de vie terrestre* » (Sauvé et Villemagne, 2003).

Pour André Beauchamp (1993, cité dans Sauvé et Villemagne, 2003), théoricien de l'éthique du dialogue social, « *la consultation formelle du public sur les questions environnementales et plus spécifiquement sur les projets ou décisions qui peuvent affecter localement les populations, constitue un créneau privilégié pour le développement "d'une éthique de la responsabilité et pour l'émergence de nouvelles*

valeurs ” ». « *C'est par la confrontation des points de vue qu'émerge, se développe et évolue une éthique individuelle et collective* » (Sauvé et Villemagne, 2006).

L'éthique de la responsabilité environnementale veut que « *la responsabilité en matière d'environnement s'exerce d'abord envers les générations futures* », conception de la responsabilité qui est inspirée de Hans Jonas (1998, cité dans Sauvé et Villemagne, 2006) pour qui il s'agit « *d'une éthique d'aujourd'hui qui se soucie de l'avenir pour le protéger pour nos descendants des conséquences de notre action présente* ». Mais, selon Sauvé et Villemagne (2006), l'éthique de la responsabilité environnementale peut aller au-delà d'une éthique du futur car « *elle se préoccupe des trois principales ruptures à la base de la crise socio-environnementale contemporaine : la rupture entre l'humain et la nature, la rupture entre les humains et la rupture entre les sociétés* » et permet « *d'optimiser le réseau des relations entre les personnes, leur groupe social et l'environnement* ». Selon Lucie Sauvé (2001b), éduquer à cette responsabilité « *intégrale* », « *c'est éduquer à la conscience, à l'autonomie, à l'authenticité, à la liberté, à la réflexivité, à la quête de savoir pertinent et de compétences appropriées, à la prise de décision, à l'engagement, à la solidarité, à la sollicitude et au courage* ».

Les courants de l'écocivisme et de l'écocitoyenneté se distinguent en cela que « *l'écocivisme fait davantage référence à des droits et des devoirs individuels, et se vit d'abord à l'échelle locale* », tandis que « *l'écocitoyenneté fait appel à une réflexion plus en profondeur sur la notion même de citoyenneté (de l'échelle locale à l'échelle globale)* ». L'écocitoyenneté se situe en amont de l'écocivisme qui doit s'en inspirer, et lui donne « *une signification plus riche et une ampleur éthique* ». (Sauvé et Villemagne, 2006).

L'éthique du développement durable s'inscrit dans le paradigme anthropocentrique et est basée sur « *une conception de l'environnement "ressource" et de l'humain comme gestionnaire ou consommateur de ressources* ». Les quatre grands principes sur lesquels se fonde ce courant éthique sont les suivants:

- 1) *Les êtres humains constituent la centralité de la planète - [ce qui implique] une responsabilité de sauvegarde et de développement de la vie sur la planète.*
- 2) *Les êtres humains visent la progression de l'humanité et ainsi à gérer leur rapport au monde comme bons administrateurs.*
- 3) *Les êtres humains doivent remplir trois devoirs essentiels : l'autonomie, la solidarité et la gestion du monde.*
- 4) *Le principe*

du développement durable doit orienter le devoir et l'idéal de gestion humaine de la planète (Sauvé et Villemagne, 2006).

L'exploration des compétences critique et éthique, qui se trouvent au cœur des objectifs de l'ERE et représentent une phase préalable à l'acquisition de compétences en résolution de problèmes ou en écogestion, nous paraissait capitale dans le cadre de cette recherche qui se propose d'enrichir l'action éducative afin de favoriser l'engagement des cégépiens dans la question de l'eau.

2.2. La notion de représentations sociales

Nous avons choisi d'étudier le rapport à l'eau des cégépiens à travers le prisme des représentations sociales car elles nous permettaient de mieux cerner ce phénomène que ne l'aurait fait l'étude de leur agir ou de leurs seules connaissances et opinions. Catherine Garnier et Lucie Sauvé (1999) synthétisent les principaux apports de l'étude des représentations sociales en ces termes :

L'étude des représentations sociales peut contribuer à éclairer la dynamique des rapports entre la personne, le groupe social et l'environnement. Elle peut aider à saisir le caractère systémique et complexe des enjeux liés aux questions environnementales, à mieux comprendre les dynamiques menant à la prise de position des différents acteurs et celles qui régissent les conflits entre groupes sociaux. Une telle compréhension est indispensable pour planifier des interventions visant à résoudre des problèmes ou pour concevoir des projets socialement viables. L'étude des représentations sociales aide également au design de stratégies d'éducation relative à l'environnement appropriées (Garnier et Sauvé, 1999).

Nous allons dans un premier temps étudier la notion de représentations sociales, tenter d'en donner une définition, aborder ses différentes fonctions, et examiner les liens qui existent entre représentation et agir. Puis, nous envisagerons l'environnement comme objet de représentations sociales, avant d'examiner différentes typologies des représentations de l'environnement, dont celle de Lucie Sauvé, dont nous nous sommes plus particulièrement inspirés pour construire une typologie des représentations de l'eau chez les cégépiens.

2.2.1 L'apport de différentes disciplines

L'étude des représentations sociales est à la croisée de plusieurs disciplines, notamment la sociologie, l'anthropologie, la psychologie sociale et la philosophie. Denise Jodelet (1989a, cité dans Bonardi et Roussiau, 1999, p. 19) parlera de la transversalité et de la complexité de la notion de représentations sociales, de sa richesse et de « *son caractère réunificateur des sciences humaines* ».

En sociologie, les représentations sociales sont étudiées depuis plus d'un siècle. Selon Émile Durkheim (1895, cité dans Bonardi et Roussiau, 1999, p. 11), le groupe social est régi par la conscience collective.

[Il s'agit] d'une instance de contrôle qui posséderait une vie propre et rassemblerait, en un tout unifié et cohérent, des croyances (c'est-à-dire des attitudes à la fois mentales et sociales, qui vont de la simple opinion « croire que », à une connotation religieuse proche du mot « foi » « croire en »), des sentiments, des souvenirs, des idéaux ou aspirations, et bien sûr des représentations qui sont partagées par tous les membres de la société ».

Les représentations sociales peuvent concerner des objets techniques, économiques, politiques, moraux, religieux, être de nature matérielle ou idéale, et regrouper des éléments très diversifiés, relevant de mythologies, de visions de l'espace et du temps, de traditions ancestrales, de savoirs communs, d'opinions, etc. De plus, « *elles sont en rapport avec les pratiques et les comportements quotidiens [...] en ce sens qu'elles les légitiment [et] forment la base fondamentale des jugements humains* ». Émile Durkheim (s.d., cité dans Bonardi et Roussiau, 1999, p. 12) distingue les représentations collectives des représentations individuelles, qui forment la base de la conscience individuelle, mais juge ces dernières moins importantes du fait qu'elles disparaissent avec leur concepteur. Pour le sociologue, les représentations collectives sont monolithiques et statiques et sont en lien avec des groupes sociaux larges (Bonardi et Roussiau, 1999, p. 17).

Pour les anthropologues, les représentations collectives participent à la fois de l'abstrait (de la société et des mécanismes psychologiques individuels) et du concret (habitudes, comportements et actes individuels) (Bonardi et Roussiau, 1999, p. 15). Mais, contrairement à Émile Durkheim, Claude Lévi-Strauss (1955, 1961, cité dans Bonardi et Roussiau, 1999, p. 15) considère que les représentations mentales individuelles

conditionnent les représentations collectives et que « *c'est le psychisme individuel qui rend possible les phénomènes sociaux complexes* ». « *Il semble qu'un changement à un niveau quelconque d'une société humaine, entraîne une évolution des structures sociales et des mentalités, donc forcément un changement dans les représentations collectives* ».

La psychologie et la psychologie sociale s'intéressent également aux représentations, tant individuelles que sociales (Bonardi et Roussiau, 1999, p. 17). Pour Serge Moscovici (1961, cité dans Bonardi et Roussiau, 1999, p. 17), les représentations sociales sont « *dynamiques et évolutives, à l'image de nos sociétés modernes [...]* ». Elles sont conçues comme des processus plus que comme des objets statiques. Contrairement aux représentations collectives, qui appartiennent à des groupes sociaux larges, les représentations sociales concernent des groupes sociaux plus restreints, tels que des classes sociales par exemple, et sont donc « *plus nombreuses et plus diversifiées, plus limitées et fragmentaires* » (Bonardi et Roussiau, 1999, p. 17). Elles sont aussi plus aptes à changer que les représentations collectives et le font à l'intérieur de petits groupes sociaux. Selon cette conception, une représentation sociale est à la fois du domaine social et du domaine individuel. Les relations entre individus favorisent la convergence des idées et le partage des représentations. Mais les dynamiques sociale, technique, idéologique, politique, agissent également sur les conceptions individuelles. Elles sont une sorte de passerelle, d'interface entre les deux (Jodelet, 1989a, cité dans Bonardi et Roussiau, 1999, p. 18). « *Les représentations sociales sont générées par les individus, mais aussi acquises (de la société) ; reproductrices du social, elles produisent en même temps de la nouveauté* » (Bonardi et Roussiau, 1999, p. 18). Brigitte Dumas et Carmen Gendron (1991, p. 164), parlent « *d'interdépendance et d'interfécondation entre individu et société* ».

Les représentations sociales relèvent aussi du domaine de la philosophie, en ce sens qu'elle traite de la manière dont un individu s'approprie le monde et construisent le réel, soit « *les images ou représentations d'objets concrets qui forment le monde dans lequel il vit, et qui lui permettront de s'y repérer, d'agir et de communiquer* ». Cette création est personnelle, car chaque individu élabore des représentations d'objets qui sont importants ou utiles pour lui et que celles-ci sont constituées d'éléments qui lui sont

propres. Elle est aussi sociale car l'individu ne les élabore pas dans le néant, mais il personnalise plutôt des éléments « *qui circulent dans la société* ». L'individu « *ajuste/réajuste sa représentation du fait même de ses rapports avec les membres des groupes auxquels il appartient* », selon un processus qui débouche à la fois sur une représentation individuelle et sur une représentation sociale partagée (Bonardi et Roussiau, 1999, p. 18).

2.2.2 Une définition de la notion de représentations sociales

Nous retiendrons la définition des représentations sociales de Catherine Garnier et Lucie Sauvé (1999) :

Une représentation est un phénomène mental qui correspond à un ensemble plus ou moins conscient, organisé et cohérent, d'éléments cognitifs, affectifs et du domaine des valeurs concernant un objet particulier appréhendé par un sujet [...]. On y retrouve des éléments conceptuels (conceptions), des attitudes, des valeurs, des images mentales, des connotations, des associations, etc. C'est un univers symbolique, culturellement déterminé, où se forment les théories spontanées, les opinions, les préjugés, les décisions d'action, etc.

Denise Jodelet (1991, cité dans (Bonardi et Roussiau, 1999, p. 20) en donne les principales propriétés :

[Il s'agit d'une] forme de connaissance courante, dite "de sens commun", caractérisée par les propriétés suivantes : 1. Elle est socialement élaborée et partagée ; 2. Elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matériel, social, idéal) et d'orientation des conduites et communications ; 3. Elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe, etc.) ou culturel donné.

Autrement dit, les représentations sociales s'élaborent par la communication et l'interaction sociale et permettent à l'individu de construire/reconstruire sa réalité quotidienne, de se situer dans son environnement et de le maîtriser.

D'après Christine Bonardi et Nicolas Roussiau (1999, p. 23), le système représentationnel a trois dimensions. Il s'agit d'un ensemble d'informations, de connaissances des sujets sur l'objet, d'une attitude favorable ou défavorable de l'individu ou du groupe envers l'objet et d'un champ de représentations, « *c'est-à-dire d'une*

structure qui organise, articule et hiérarchise entre elles les unités élémentaires d'information ».

Selon Jean-Claude Abric (1994, cité dans Sauvé et Machabée, 2000), les représentations sociales sont constituées de contenus représentationnels organisés autour de structures que sont le noyau central et la zone périphérique. Le noyau central est « *composé d'éléments qui sont tributaires de la trame culturelle du groupe social qui la génère* », tandis que la zone périphérique est constituée d'éléments « *qui résultent de l'expérience cumulative personnelle (idiosyncrasique) du sujet à l'égard de l'objet appréhendé* ».

C'est le noyau central, plus stable, qui détermine la signification fondamentale et l'organisation de la représentation. Quant aux éléments périphériques, ils absorbent et interprètent la nouveauté provenant de l'extérieur : les schèmes se réorganisent de façon à permettre une adaptation de la représentation aux nouvelles informations ou encore les schèmes se modifient, entraînant progressivement une remise en cause des éléments du noyau central, jusqu'à une transformation de ce dernier (Sauvé et Machabée, 2000).

La formation / transformation des représentations sociales est tributaire de deux processus, l'objectivation et l'ancrage (Bonardi et Roussiau, 1999, p. 23). L'objectivation a trait à la manière dont les individus privilégient certaines informations au détriment de d'autres et transforment des éléments nouveaux, abstraits, en images concrètes et signifiantes. Brigitte Dumas et Carmen Gendron (1991) diront que « *les informations et les connaissances disponibles sont sélectionnées, triées et organisées pour présenter une vision du monde : le monde comme objet* ». Pour leur part, les mécanismes d'ancrage ont trait à la manière dont les individus intègrent ces informations à leur système de valeurs en les comparant à des catégories déjà présentes et se les approprient, moyennant quelques ajustements. D'après Brigitte Dumas et Carmen Gendron, l'objectivation et l'ancrage sont solidaires dans le processus d'élaboration des représentations sociales, point de vue qui est partagé par Christine Bonardi et Nicolas Roussiau (1999, p. 25), pour qui « *la dynamique d'une représentation fonctionne comme un tout : les processus d'objectivation et d'ancrage se combinent dans le mouvement d'appropriation du réel, mais ils participent également à toute évolution ou transformation des représentations* ».

2.2.3 Les fonctions des représentations sociales

Les représentations sociales ont de multiples fonctions. Selon Jean-Claude Abric (1987, cité dans Bonardi et Roussiau, 1999, p. 25), elles servent à expliquer et comprendre le réel (fonction de savoir). Elles servent à orienter les pratiques sociales et les discours idéologiques, en ce sens qu'elles prescrivent des pratiques en précédant et en déterminant des actions (fonction d'orientation). Elles participent également à la cohésion groupale en cela qu'elles permettent de définir et de distinguer le groupe qui les produit des autres groupes (fonction identitaire). Selon Jean-François Dortier (2002), la fonction identitaire est particulièrement étudiée à propos des stéréotypes des groupes. « *Les préjugés des supporters d'une équipe sportive à l'égard des autres équipes ne sont pas simplement une représentation grossière, caricaturale et stupide, c'est un élément d'identité du groupe [qui lui permet] de se définir par rapport à un autre et de s'évaluer positivement ou négativement à son égard* ». Denise Jodelet (1989, cité dans Dortier, 2002) en donne un autre exemple dans son étude des représentations de la folie dans le village d'Asnay-Le-Château. Les représentations des fous y sont réduites à quelques catégories péjoratives « *le crétin* », le « *le maboul* », « *le dérangé* », permettant aux « *gens du village, non seulement de "domestiquer l'étrange", mais aussi de se démarquer des fous, d'affirmer leur identité et de se reconnaître comme normaux et en bonne santé face aux gens du dehors* ». Enfin, les représentations sociales permettent au groupe ou aux individus qui en sont membres de justifier leurs actes après coup (fonction de justification) (Bonardi et Roussiau, 1999, p. 25).

2.2.4 Le lien entre représentation et agir

D'après Sauv   et al. (2003c), notre agir est tributaire de nos représentations : « *La façon dont nous concevons l'environnement influence notre agir, tout comme l'expérience que l'on fait de l'environnement influence notre représentation de ce dernier* ». Les auteures parlent de « *liens étroits entre les représentations, le discours et l'agir* ».

Ce que l'on pense dépend de ce que l'on fait (ou, plus exactement, ce que l'on vient à penser dépend de ce que l'on a fait ou été amené à faire) et ce que l'on fait à un moment donné dépend de ce que l'on pense alors ou de ce de que l'on a pensé avant. [...] Autrement dit, si les représentations changent, les pratiques changent, et réciproquement (Rouquette, 2000, In Garnier et Rouquette, 2000).

Sauvé *et al.* (2003c) comparent les liens entre représentations et agir au problème de l'œuf et de la poule et citent Autès (1990) qui dit « *qu'il serait tout à fait vain de chercher à savoir si c'est la pratique qui produit la représentation ou l'inverse. C'est un système. La représentation accompagne la stratégie, tantôt elle la précède et elle l'informe : elle la met en forme ; tantôt elle la justifie et la rationalise : elle la rend légitime* ».

2.2.5 L'environnement comme objet de représentations sociales

Selon Lucie Sauvé et Catherine Garnier (2000), « *c'est au tournant des années 1970 que l'environnement est davantage apparu comme un objet social* » dans la foulée de la première conférence des Nations Unies sur l'environnement qui se tenait à Stockholm, en 1972. Or, si l'environnement est un objet social, « *il est donc objet de représentations sociales* » (Garnier et Sauvé, 1999).

D'après Sauvé *et al.* (2003c), « *nous avons tous une représentation de l'environnement qui se construit et se transforme progressivement au fil de nos expériences de vie (expériences cognitives, affectives, du domaine de l'agir, etc.) et qui influence en retour notre relation à l'environnement* ».

Pour Jacques Theys (2000), il est important de « *faire état* » des représentations initiales de l'environnement pour deux raisons principales. D'abord, les représentations initiales dont les apprenants sont dépositaires servent de point d'ancrage aux nouveaux apprentissages, d'où l'importance de les connaître pour mieux planifier des actions éducatives. « *Que savent les apprenants sur le sujet, quelles sont leurs interrogations, leurs doutes, leurs intérêts?* » sont autant de questions que l'éducateur devrait se poser. D'après l'auteur, « *cette démarche préliminaire est également utile pour voir si les représentations évoluent après une séquence de travail* ». Enfin, une démarche de caractérisation des représentations de l'environnement est utile à l'éducateur lui-même afin « *de lui faire prendre conscience de ses propres représentations et de leur impact pédagogique* ».

2.2.5.1 De multiples typologies de l'environnement

Selon Sauvé et al. (2003c), « pas plus qu'il n'existe une « bonne » représentation de l'environnement, il n'existe une seule typologie des représentations de l'environnement ». Tom Berryman (2007) a d'ailleurs recensé « 22 classifications ou typologies visant à caractériser les notions de nature, d'environnement et de relations à l'environnement [qui] proviennent de différentes sphères de l'activité humaine et de différentes disciplines. Chacune d'elles est une forme de construction de la notion d'environnement ».

Nos propres recherches nous ont fait découvrir d'autres typologies, dont celle de Jacques Theys (2000) qui identifie quatre conceptions différentes de l'environnement : la conception naturaliste et technicienne, dans laquelle l'environnement est perçu comme « un domaine technique étudié par les scientifiques où domine l'étude de la nature et l' cologie. Dans ces études, entre tout ce qui perturbe, dont les pollutions » ; la conception éthique, selon laquelle « les valeurs environnementales, comme le respect du vivant, la solidarité, la convivialité, sont prioritaires. Elles déterminent des règles de conduite individuelles et collectives » ; la conception pratique qui envisage l'environnement comme « le cadre de la vie quotidienne où s'expriment les aspirations de notre civilisation. Cette conception pragmatique insiste sur la qualité de la vie et les nuisances qui peuvent altérer cette qualité » ; et la conception politique et sociale qui « met l'accent sur la participation des citoyens à la gestion de l'environnement ».

Maria Luisa Eschenhagen (2007) identifie quant à elle trois visions de l'environnement « qui impliquent une compréhension et une gestion distinctes des problématiques environnementales » (trad. libre), soit l'environnement comme objet, l'environnement comme système et l'environnement comme critique de la vision du monde actuel. Dans l'environnement comme objet, les problèmes environnementaux sont perçus comme des « invasions externes qui menacent de détériorer, contaminer ou détruire » (trad. libre) l'environnement, que l'on prétend pouvoir « prévoir et contrôler » (trad. libre) grâce à des connaissances scientifiques, des mesures  conomicistes ou technologiques et une éducation de type behavioriste destinée à modifier des comportements. Par contre, « la complexité des écosystèmes ou les interrelations avec les systèmes culturels environnants ne sont pas pris en compte [...] » (trad. libre). Dans l'environnement

comme système, « *les problèmes environnementaux sont attribués à un système économique dont la finalité est la production à profit de biens consommés dans le cadre d'un système social qui crée de plus en plus de "besoins" de consommation* » (trad. libre). Ici, les stratégies envisagées ne sont plus seulement de nature instrumentale mais sont appuyées par des politiques économiques, des mesures légales et une éducation relative à l'environnement se rattachant au courant systémique. Dans l'environnement comme critique à la vision du monde actuel, les problèmes environnementaux sont envisagés comme le résultat de la manière de comprendre et de s'approprier l'environnement qui est véhiculée par la vision du monde dominante. « *La crise environnementale questionne le projet épistémologique moderne et sa rationalité* » (trad. libre). Ici, si l'on adopte des mesures du type de celles qui sont préconisées par les deux premières visions du monde exposées, on « *envisage les problèmes dans toute leur complexité et à des échelles de temps beaucoup plus grandes* », « *on ne poursuit pas seulement une amélioration ponctuelle, économique ou fonctionnelle du système mais on cherche à obtenir un changement de mode de vie et de vision du monde* » (trad. libre) et l'éducation vise à remettre en question les raisons qui légitiment la consommation et la production incessante de biens de consommation.

Étant donné que nous nous sommes inspirés de la typologie des représentations de l'environnement établie par Lucie Sauvé pour construire la nôtre, nous avons choisi de présenter cette dernière plus en détail.

2.2.5.2 La typologie des représentations de l'environnement de Lucie Sauvé

La typologie des représentations de l'environnement de Lucie Sauvé nous a semblé particulièrement intéressante du fait qu'elle prend en compte de multiples dimensions et les présente en fonction d'une structure explicite, mais aussi du fait qu'elle a été développée à partir des univers phénoménologiques d'acteurs de l'ERE (enseignants et élèves), ce qui correspond à notre propre contexte de recherche.

Une étude menée à partir de différents corpus d'analyse recueillis auprès de différentes populations d'acteurs de l'ERE a permis à Lucie Sauvé de dégager une typologie des

représentations de l'environnement. L'analyse consistait à caractériser les représentations à l'aide des neuf critères suivants :

Les mots clés récurrents ; les images mentales prédominantes ; les composantes de l'environnement explicitées ; le problème fondamental concernant la relation à l'environnement, tel que perçu ; les principales valeurs associées ; la visée éducative centrale ; les principales compétences sollicitées ou à développer dans la relation à l'environnement ; les stratégies éducatives appropriées, les actions privilégiées (Sauvé et Garnier, 2000).

L'analyse des différents corpus a permis à Lucie Sauvé de dégager sept représentations types « chacune d'entre elles se caractérisant par un mode de relation à l'environnement privilégié » :

L'environnement – nature (à apprécier, à respecter, à préserver) ; l'environnement – ressource (à gérer) ; l'environnement – problème (à résoudre) ; l'environnement – système (à comprendre, pour décider) ; l'environnement – milieu de vie (à connaître, à aménager) ; l'environnement – biosphère (où vivre ensemble et à long terme) ; l'environnement – projet communautaire (où s'engager) (Sauvé et Garnier, 2000).

Pour chacune de ces représentations types, sont identifiés les composantes principales de l'environnement, un problème principal concernant la relation à l'environnement, les valeurs et le type d'éthique qu'elle privilégie, la visée de l'ERE et les stratégies éducatives qui en découlent. Ainsi, Lucie Sauvé (1997a, p. 13) décrit l'environnement problème en ces termes :

C'est avant tout l'environnement biophysique, support à la vie qui est menacé par les pollutions, les nuisances, les détériorations. Il faut apprendre à en préserver la qualité, à le restaurer. Il s'agit de développer, entre autres, des compétences liées au travail de l'éco-conseiller, du décideur, de l'ingénieur, du technicien. Comme stratégies pédagogiques privilégiées, on retrouve ici celles qui contribuent à développer des habiletés liées à la démarche de résolution de problèmes. Par exemple, l'étude de cas [...].

Le tableau figurant à l'Annexe 1 synthétise les principales caractéristiques de chacune des six autres représentations de l'environnement établies par Lucie Sauvé.

De l'avis de Sauvé *et al.* (2003c), plusieurs remarques s'imposent concernant cette typologie. D'abord, plusieurs éléments représentationnels relevant de divers types de représentation peuvent cohabiter chez un individu. Toutefois, « à défaut d'être exclusif, un type peut être dominant toutefois ». Ensuite, la typologie mise au point par Lucie

Sauvé peut être envisagée dans une perspective synchronique, les différents types coexistant au sein d'une même population, autant que diachronique, les différentes représentations de l'environnement correspondant alors à une évolution historique de la préoccupation environnementale au cours des dernières décennies ou à une évolution de la représentation de l'environnement chez une personne ou au sein d'un groupe social.

D'après Sauvé *et al.* (2003c), « *il existe au sein des populations une diversité de représentations de l'environnement* », diversité qui « *témoigne de la complexité de l'environnement et aussi de la diversité des approches et des modes de relation à ce dernier* ». La construction d'une typologie ou « *carte* » du territoire des représentations au sein d'une population ou d'un ensemble de populations » permet de rendre compte de cette diversité et « *de réduire la complexité et la diversité de l'univers des représentations, afin de faciliter la prise en compte de ces dernières dans l'intervention éducative* ».

La typologie des représentations de l'environnement développée par Lucie Sauvé nous a été particulièrement utile pour bâtir notre typologie des représentations de l'eau chez les cégépiens. Ainsi, plusieurs des catégories d'analyse utilisées par l'auteure pour caractériser les représentations de l'environnement ont été reprises dans cette recherche : les mots clés récurrents, les images mentales, les problèmes perçus et les valeurs associées. L'analyse des données nous a ensuite permis de dégager sept représentations types de l'eau (sur lesquelles nous revenons lors de la discussion des résultats) correspondant chacune à un certain mode de relation à l'eau. Pour chacune d'elles, sont identifiés les composantes principales de l'eau, les problèmes associés, les valeurs et le type d'éthique privilégiés. Par contre, si la typologie des représentations de l'environnement de Lucie Sauvé nous a inspirées, nous n'en avons pas pour autant fait un « *un carcan* » (Sauvé et Garnier, 2000) et avons laissé émerger par induction les catégories qui composent notre typologie.

2.3 Le décalage entre savoir et agir

Dès les premiers moments de notre recherche, nous avons pu constater qu'il existe un certain nombre de ruptures entre ce que les étudiants savent ou ce dont ils sont conscients en matière d'eau et la manière dont ils agissent au regard de l'eau. Nous avons donc jugé approprié de consacrer une section de notre cadre théorique à ce décalage et d'y revenir dans la discussion des résultats.

Certains auteurs, dont Anja Kollmuss et Julian Agyeman (2002), Marie-Ève Marleau (2009) et Dominique Cottureau (2009) se sont intéressés au décalage qui apparaît souvent entre savoir et agir en matière d'environnement. Anja Kollmuss et Julian Agyeman (2002) expliquent ce décalage par différents facteurs, dont des facteurs démographiques, des facteurs externes (institutionnels, économiques, sociaux et culturels) et des facteurs internes (motivation, connaissances environnementales, conscience environnementale, valeurs, attitudes, émotion, « locus » de contrôle, responsabilités et priorités). Comme nous allons le voir dans la discussion des résultats, certains de ces facteurs peuvent expliquer les comportements des étudiants à l'égard de l'eau et le décalage qu'ils reconnaissent eux-mêmes entre ce qu'ils savent et ce qu'ils font. Les différents facteurs qui favorisent ou limitent l'adoption de comportements pro-environnementaux sont synthétisés dans le tableau 2.1.

De leur propre aveu, les auteurs ont omis de leur modèle un certain nombre de facteurs pouvant avoir une influence sur le comportement pro-environnemental, dont le désir de confort et de commodité, les habitudes et les traits de caractère. Il est également important de noter que ce modèle n'est pas un modèle linéaire, ce type de modèle ayant été délogé par « *plusieurs autres qui intègrent des visions plus larges, complexes et dynamiques* » (Marleau, 2009).

Tableau 2.1 Facteurs influençant le comportement pro-environnemental

FACTEURS AYANT UNE INFLUENCE (POSITIVE OU NÉGATIVE) SUR LE COMPORTEMENT PRO-ENVIRONNEMENTAL ⁴				
Facteurs démographiques	Sexe			
	Nombre d'années de scolarité			
Facteurs externes	Facteurs institutionnels			
	Facteurs économiques			
	Facteurs sociaux et culturels			
Facteurs internes	Motivation			
	Connaissances			
	Valeurs			
	Attitudes			
	Conscience environnementale	Non-immédiateté des problèmes environnementaux		
		Destruction graduelle de l'environnement		
		Complexité des systèmes		
	Implication émotionnelle	Non-investissement émotionnel		Manque de conscience et de connaissances
Résistance contre l'information non conforme				
Réactions émotionnelles			Distancement rationnel	
			Apathie et résignation	
			Délégation	
« Locus » de contrôle				
Responsabilités et priorités				

L'analyse de Dominique Cottureau (2009) complète celle de Anja Kollmuss et Julian Agyeman (2002) en cela qu'elle s'intéresse aux habitudes, « *ces gestes, mille fois répétés, banalisés, modestement appréhendés, tenus pour insignifiants, [qui] sont en fait*

⁴ Systématisation réalisée à partir des travaux d'Anja Kollmuss et Julian Agyeman (2002), trad. libre.

plein de significations », et dont « nous savons combien celles-ci sont des freins au changement ». Pour l'auteure, « nous n'avons pas d'habitudes, nous sommes faits d'habitudes », habitudes qui peuvent toutefois se transformer :

Les habitudes se transforment, engendrant du nouveau, s'adaptant au changement. Le quotidien est le lieu du changement sur fond de continuité et le lieu de la continuité sur fond de changement. Il comprend à la fois "une graine permanente d'éternité" et "une graine permanente de fragilité" comme l'observe Claude Javeau (1991). C'est le terreau sur lequel peuvent s'appuyer les éducateurs pour espérer infiltrer du changement dans nos rapports à l'environnement.

Se basant sur Jean-Claude Kauffman (2001), Dominique Cottureau (2009) nous dit que « ce sont souvent des "conflits de schèmes" qui provoquent l'ouverture du cadre routinier en interpellant la réflexivité ». Les contradictions qui surgissent, dans la foulée d'un élément déclencheur, « une information, une remarque faite par le conjoint, un voyage qui ouvre les yeux sur une autre réalité, un objet que l'on va chercher à convoiter, un film percutant... » peuvent déstabiliser les habitudes et déclencher de nouveaux comportements. « Cela s'immisce d'abord dans un coin de la pensée de la personne, provoque un léger picotement intérieur, un agacement presque négligeable, qui peut toutefois signer le début d'un long conflit entre le corps qui a pour habitude de... et l'esprit qui aimerait bien que.. » (Cottureau, 2009). Un débat intérieur se met en place, la contradiction entre ce que l'on fait et ce que l'on sait que l'on devrait faire s'amplifie, « le Moi charnel et le Moi raisonnant entrent en rivalité » (Cottureau, 2009). S'il veut dépasser cette contradiction et « pacifier sa vie quotidienne », l'individu est obligé de passer à l'acte et de poser des « gestes réducteurs de tension ».

Le changement pénètre dans la lumière de l'évidence. On commence par le facile jusqu'à ce qu'une nouvelle gestuelle s'organise entièrement. Au fur et à mesure des répétitions, la pensée lâche prise. Les gestes s'incorporent, se sédimentent, s'automatisent, devenant habitudes stables et à leur tour résistantes. (Cottureau, 2009).

Marie-Ève Marleau (2009) s'est également intéressée à l'écart entre la conscience et l'action environnementales et conclut, comme Anja Kollmuss et Julian Agyeman (2002) « qu'il n'existe pas de relations de cause à effet unidirectionnelles entre la prise de conscience et l'action » car ces processus « complexes et dynamiques sont non polarisables et ils sont composés d'éléments contradictoires ». Pour l'auteure, afin de résorber l'écart entre conscience et action environnementales, la prise de conscience

doit être critique. « *La connaissance et la compréhension critique de la réalité sont indispensables pour le développement d'une conscience qui "permette de relativiser les croyances, les idéologies, les origines, les préjugés et les modes de pensée exigus"* » (Toledo, 2007, cité dans Marleau, 2009). « *On aboutit à une véritable transformation du monde et de soi-même par l'insertion critique de l'action dans une réalité, c'est-à-dire d'une action éclairée par la mise au jour de sa finalité* » (Freire, 1980, cité dans Marleau, 2009). « *La conscientisation conduit donc à un processus de prise de conscience qui est accompagné et se nourrit d'un agir cohérent et responsable* » (Marleau, 2009).

Les éléments du cadre théorique que nous venons de présenter ont servi à la construction des outils de collecte de données qui sont présentés au chapitre suivant, ainsi qu'à l'analyse et à la discussion des résultats obtenus.

Ce chapitre est articulé en trois sections. La première section présente le champ de l'éducation relative à l'environnement et, plus particulièrement, ses raisons d'être, son historique et ses tendances, les principaux courants qui le composent, ainsi que les compétences qu'il vise. L'exploration des différents courants d'éducation relative à l'environnement, de certaines des compétences qu'elle permet de développer et des valeurs sur lesquelles elle s'appuie nous a permis d'identifier un certain nombre d'éléments de nature à enrichir l'éducation relative à l'environnement au cégep et à répondre aux besoins et aux souhaits exprimés par les cégépiens, compte tenu du contexte pédagogique qui est le leur.

La deuxième section présente quant à elle la théorie des représentations sociales. Nous y examinons l'apport de différentes disciplines, tentons d'en donner une définition et d'en circonscrire les principales fonctions, avant de nous pencher sur les liens qui existent entre représentation et agir. Nous y posons l'hypothèse qu'une meilleure compréhension des représentations initiales de l'eau chez les cégépiens est indispensable pour planifier des interventions éducatives pertinentes. Par la suite, nous présentons plusieurs typologies de l'environnement, dont la typologie des représentations de l'environnement de Lucie Sauvé. Celle-ci nous a été particulièrement utile pour la construction de la typologie des représentations de l'eau qui est présentée dans cette recherche, tant dans l'utilisation des critères qui ont permis de caractériser le rapport à l'eau chez les cégépiens qu'en ce qui concerne sa structure.

Dans la troisième section, nous nous intéressons au décalage entre savoir et agir. Nous y présentons quelques modèles explicatifs de cet enjeu majeur qui ont apporté certains éléments d'éclairage concernant les ruptures observées entre ce que les étudiants savent ou ce dont ils sont conscients en matière d'eau et la manière dont ils agissent au regard de l'eau.

CHAPITRE III

METHODOLOGIE

Ce chapitre présente d'abord le type de recherche qui a été effectuée, puis la population d'étude et l'échantillon, pour terminer avec les différentes stratégies de cueillette de données qui ont été utilisées, soit le questionnaire, le groupe de discussion et l'exercice pratique.

3.1 Une recherche interprétative

S'appuyant sur les travaux d'Ian Robottom et de Paul Hart (1993), Lucie Sauvé (1998) identifie trois principaux types de recherche en éducation relative à l'environnement : la recherche de type positiviste, la recherche de type interprétative, et la recherche de type critique. Ces trois types de recherche « *se distinguent principalement par leurs postures ontologique, épistémologique et méthodologique* ».

[La recherche de nature interprétative] s'appuie sur une ontologie relativiste (la réalité n'existe qu'en fonction du schème mental à travers lequel elle est appréhendée) et sur une épistémologie subjectiviste (le sujet construit l'objet ; n'est considérée que cette représentation dont on reconnaît par ailleurs que de nombreux éléments – sinon tous les éléments – sont socialement construits) [et] s'intéresse aux significations de la réalité pour ceux qui y sont associés : elle a une visée herméneutique et accorde une grande importance au contexte. Elle adopte des stratégies méthodologiques qualitatives (Sauvé, 1998).

La présente recherche répond donc aux critères de la recherche interprétative énoncés par Lucie Sauvé (1998) puisque nous cherchions à caractériser les représentations de l'eau et des problématiques socio-écologiques relatives à l'eau chez les cégépiens et à

mettre au jour le rôle social que s'attribuent (ou non) les cégépiens face à la problématique de l'eau. Par ailleurs, la stratégie méthodologique utilisée est qualitative.

Le type de démarche envisagée pour ce mémoire est inductive car nous n'avons pas eu recours à des catégories d'analyse prédéterminées. Dans une telle démarche, « *les catégories émergent par induction, au fil de l'analyse des données. Les hypothèses se structurent et évoluent en fonction de l'observation progressive des réalités* » (Sauvé, 1998). Selon Lorraine Savoie-Zajc (2000, 2004, citée dans Mukamurera *et al.*, 2006), il existe trois logiques d'induction :

Celle dite pure voulant qu'on arrive sur le terrain avec le moins possible d'influences théoriques [...], celle identifiée comme modérée voulant qu'on reconnaisse l'influence du cadre théorique par la définition opérationnelle des concepts étudiés, bien qu'on les mette temporairement de côté le temps de l'analyse, [et la logique délibérative qui] utilise le cadre théorique pour guider le processus de l'analyse. Ce cadre indique les modèles ou concepts ou caractéristiques à travers lesquels l'interprétation se produit.

Selon cette catégorisation, notre recherche semble être du type modéré, du fait que, pour la construction de notre typologie des représentations de l'eau, nous nous sommes inspirées de la typologie des représentations de l'environnement de Lucie Sauvé (1997a, p. 13) sans pour autant en faire un « *un carcan qui empêche l'émergence par induction de nouveaux types (ou catégories), de nouvelles typologies* » (Sauvé et Garnier, 2000).

Cette recherche s'inscrit aussi dans une visée critique au sens large dans le sens où elle s'apparente à l'exemple de Ponton (citée dans Sauvé, 1998) :

[Sa recherche] porte sur les représentations et pratiques urbaines relatives à l'environnement chez les adolescents d'un quartier défavorisé de Montréal [et] dépasse la perspective interprétative pour entrer dans une démarche de critique sociale avec les sujets eux-mêmes, en vue de la transformation des réalités qu'ils perçoivent comme problématiques.

Enfin, il s'agit d'une recherche exploratoire, puisque « *l'objet est encore inexploré et que l'étude vise à en faire ressortir, dans un premier temps, les éléments les plus caractéristiques ou l'essentiel de la problématique associée, et à identifier des hypothèses à vérifier ou des pistes de recherche à poursuivre* » (Sauvé, 1998).

Pour mener à bien notre tâche, nous avons choisi plusieurs stratégies de cueillette de données : le questionnaire, le groupe de discussion et l'exercice pratique. Le questionnaire présente l'avantage d'être « *peu coûteux, rapide d'exécution et applicable à un grand nombre de participants* » (Giroux et Tremblay, 2002, p. 116), le groupe de discussion permet d'approfondir certains thèmes, de soulever des contradictions, de nuancer des propos et d'explorer de nouvelles avenues. D'autre part, selon Stéphane Martineau et Denis Simard (2001), le groupe de discussion est un puissant outil de formation et d'éducation en termes de développement intellectuel, de développement personnel, d'éducation à la démocratie et d'éducation éthique, idées que nous explorons plus avant dans la discussion méthodologique. Enfin, l'exercice pratique intitulé « Une semaine dans la vie de... » nous a permis de recueillir des données complémentaires concernant la consommation domestique des cégépiens et nous a fourni des informations sur la dimension affective et de l'ordre des valeurs de leur rapport à l'eau.

Dans un premier temps, le questionnaire a été administré, puis les réponses compilées et analysées pour en extraire les éléments pertinents, ce qui nous a permis de bâtir le guide qui a été utilisé dans les groupes de discussion. Les deux groupes de discussion ont été enregistrés et les verbatim ont par la suite été intégralement transcrits. Les résultats concernant l'eau ont été extraits des travaux pratiques « Une semaine dans la vie de... » présentés par les étudiants d'un des deux groupes d'étudiants à l'étude.

3.2 La population d'étude et l'échantillon

La population à l'étude dans la présente recherche est constituée des étudiants du cégep du Vieux Montréal. Le recrutement des répondants s'est fait dans le cadre de deux cours : un cours d'écocitoyenneté, cours complémentaire qui est donné à des étudiants de divers programmes hors sciences humaines, tels que technique de loisirs, d'éducation à l'enfance, d'architecture, d'éducation spécialisée, de métiers d'art, etc., et un cours de sciences humaines, option leadership. À l'origine, il devait y avoir deux groupes du cours d'écocitoyenneté, donc une population intéressante en terme de nombre, mais les aléas de l'enseignement collégial ont voulu qu'il n'y ait qu'un groupe. Nous avons donc cherché un autre groupe d'un nombre d'étudiants sensiblement équivalent et dont l'enseignant accepterait que ceux-ci prennent du temps dans son

cours pour répondre à un questionnaire. Après moult recherches, nous avons finalement opté pour un groupe de sciences humaines, option leadership, qui répondait à nos critères en termes de taille et de collaboration du professeur. Les deux groupes comportaient chacun 19 étudiants, pour un total de 38. L'âge moyen de l'échantillon est de 19 ans.

La méthode d'échantillonnage choisie est non probabiliste. Il s'agit plus précisément d'un échantillonnage de convenance, parfois appelé échantillonnage accidentel. Les répondants ont en effet été sélectionnés parce qu'ils étaient « *faciles à joindre ou à convaincre de participer à la recherche* » (Morin, 2006). Par ailleurs, il faut noter que les thèmes associés aux cours choisis, soit celui de l'écocitoyenneté et, dans une moindre mesure, celui du leadership, ont une pertinence au regard de cette recherche axée sur le rapport des jeunes à une réalité environnementale. Il est important de noter qu'un certain nombre de chercheurs, dont Brecher et Brecher (1986, cités dans Giroux et Tremblay, 2002, p. 101) et Lazarsfeld (1985, cité dans Giroux et Tremblay, 2002, p. 102) « *sont d'avis que l'échantillonnage aléatoire n'est pas toujours nécessaire pour effectuer une étude sérieuse en sciences humaines* » (Giroux et Tremblay, 2002, p. 102).

La méthode d'échantillonnage utilisée pour les groupes de discussion est également non probabiliste. Il s'agit plus particulièrement du recrutement de volontaires. Mais en plus d'être volontaires, les participants devaient avoir participé à la première phase de l'étude, soit avoir répondu au questionnaire. La participation des étudiants aux groupes de discussion a été sollicitée par le chercheur pendant les cours où il a fait appel « *à des volontaires désireux de participer à sa recherche, brièvement décrite* » (Giroux et Tremblay, 2002, p. 98). Selon les auteurs, « *ce type d'échantillonnage laisse moins de place à la subjectivité du chercheur [mais] cette technique n'assure nullement une sélection aléatoire* » (id., p. 98). En effet, « *les membres de la population n'ont pas tous les mêmes chances d'être sélectionnés, les volontaires se distinguent des autres par leur intérêt pour le sujet de recherche, leur disponibilité ou d'autres caractéristiques qui font d'eux des sujets non représentatifs* » (id., p. 98).

Selon Mukamurera *et al.* (2006), la recherche qualitative a longtemps été l'objet de critiques quant à la généralisabilité de ses résultats :

D'une part, [...] l'échantillon d'étude n'est jamais statistiquement représentatif et, en ce sens, il serait insensé de prétendre à la généralisabilité des résultats. D'autre part, comme le souligne Deslauriers (1991, p. 102), la difficulté réside dans le fait que la généralisation des résultats "présuppose un contexte stable et une sorte de déterminisme qui ne se retrouve jamais dans la vie sociale" ».

Selon les auteurs, cette problématique a engendré l'émergence d'« *une nouvelle notion, plus féconde pour la recherche qualitative, appelée la transférabilité* (Pourtois & Desmet, 1997, p. 120, cités dans Mukamurera *et al.*, 2006) *et qui constitue aujourd'hui l'un des critères de scientificité qui suscite l'adhésion de la communauté de recherche* ». La transférabilité des résultats renvoie, selon les chercheurs, à la « *capacité d'une recherche (ses conclusions) de faire sens ailleurs* » Elle est possible moyennant certaines conditions. Entre autres, « *il faut que l'échantillon, bien que restreint, soit suffisamment diversifié* ». Notre échantillon, sans être statistiquement représentatif de l'ensemble de la population du cégep, a une certaine hétérogénéité. D'une part, il est constitué pour une moitié d'étudiants de différents programmes techniques, et pour l'autre d'étudiants de sciences humaines, qui représentent respectivement 60% et 20% de la population générale du cégep. D'autre part, notre échantillon est composé pour une moitié d'étudiants ayant choisi de suivre un cours d'écocitoyenneté, et pour l'autre d'étudiants qui, du fait qu'ils étudient en sciences humaines (leadership) n'ont pas accès à ce cours complémentaire. Lorsque des différences apparaissaient entre les deux groupes, dans les réponses aux questionnaires ou lors des groupes de discussion, celles-ci ont été soulignées dans la présentation et la discussion des résultats.

3.3 Les stratégies de cueillette de données

3.3.1 Le questionnaire

Le questionnaire (voir Annexe 2) a été administré aux deux groupes en mars 2010.

Il s'agissait d'un questionnaire auto-administré, puisque ce sont les enquêtés eux-mêmes qui devaient le remplir et le remettre au chercheur (Lacour, 1995). Les questionnaires ont été administrés pendant une période de cours, dans la salle de classe même, afin de s'assurer de la pleine collaboration des enquêtés.

Il est préférable de se rendre dans un lieu où les informateurs sont tous rassemblés, soit de manière non organisée (par exemple, des étudiants dans une bibliothèque), soit de manière organisée (par exemple, des étudiants dans une salle de classe). Dans ce dernier cas, le refus de répondre sera exceptionnel si la présentation de l'enquête est bien faite et engageante ; un temps précieux sera ainsi épargné (Angers, 2009, p. 126).

Cette façon de procéder nous a garanti 100% de taux de retour.

Les règles générales de présentation du formulaire de questions ont été respectées. Les questions étaient formulées « *sans ambiguïté, avec des termes simples, précis et neutres, sans suggérer une réponse, dans le cadre des objectifs de la recherche, de façon à contenir un seul élément d'information* » (Lacour, 1995). Les choix de réponses étaient « *plausibles, complètes, exclusives, claires et précises, équilibrées* » (Lacour, 1995). Les règles concernant la disposition générale du texte (titre du questionnaire, introduction, mise en page claire et aérée, numérotation des questions, questions d'identification à la fin du texte), telles qu'édictées par Jeannine Marchant-Savary (2000) ont également été respectées. Il en a été de même pour la présentation soignée et attrayante, la présence d'indications sur la façon de répondre, la gradation des questions du plus facile vers le plus difficile, du général vers le particulier, de l'impersonnel au personnel (Angers, 2009, p. 73). Par contre, la présentation du chercheur et de la recherche ne se trouve pas sur une page de présentation, comme le conseille Louise Lacour (1995), mais constitue un paragraphe se trouvant sur la première page du questionnaire. Le cégep du Vieux Montréal est en effet engagé dans une démarche de verdissement de ses activités et sa communauté est invitée à réduire sa consommation de papier. La recommandation de Jeannine Marchant-Savary (2000) de ne pas utiliser le verso des feuilles du questionnaire n'a pas été suivie pour les mêmes raisons.

L'ordre des questions

Le questionnaire, composé de 25 questions, est constitué de plusieurs sections. Il est présenté en Annexe 2.

Il comporte une brève introduction dans laquelle le chercheur s'identifie, présente brièvement le sujet de sa recherche, demande aux répondants de le remplir avec sérieux et leur assure que leurs réponses seront traitées confidentiellement et de

manière anonyme, tel que conseillé par Louise Lacour (1995). La forme en est « *sympathique* », tel que recommandé par Jeannine Marchant-Savary (2000).

Dans la première section, on trouve des questions d'ordre général portant sur l'environnement. La deuxième section entre dans le vif du sujet et tente de cerner les connaissances des étudiants concernant l'eau et les représentations qu'ils en ont. La troisième section tente quant à elle de circonscrire leur agir et de sonder les solutions qu'ils préconisent pour remédier aux problèmes de l'eau. La quatrième section porte sur l'intérêt qu'ils ont eu à répondre au questionnaire et leur pose des questions d'ordre sociodémographique.

Les types de questions

Le questionnaire comporte une majorité de questions d'opinion qui « *consistent à demander directement au sujet ce qu'il pense à propos de tel ou tel phénomène, à propos de tel ou tel problème* » (Loubet del Bayle, 1978, p. 58),

« *Selon vous, et de façon générale, qui est responsable de la contamination de l'eau ?* ».

Il comporte également des questions d'action qui « *consistent à demander au sujet s'il a accompli tel ou tel acte* » (Loubet del Bayle, 1978, p. 58) :

« *Est-ce que vous économisez l'eau dans votre vie quotidienne ? Si, oui comment ? Si non, pourquoi ?* »

- Oui*
- Non*

Le questionnaire comprend des questions d'intention qui « *ont pour objet de demander au sujet ce qu'il compte faire dans telle ou telle circonstance* » (Loubet del Bayle, 1978, p. 58) :

« *Que pourriez-vous faire pour économiser davantage l'eau ?* »

Le questionnaire se termine par des questions de fait (âge, sexe, programme suivi au cégep) « destinées à l'identification sociologique de l'auteur de la réponse » (Loubet del Bayle, 1978, p. 57) :

À propos de vous :

Nom :

Âge :

Sexe : F M

Programme d'études suivi au cégep :

La forme des questions

Le questionnaire comporte une variété de formes de questions différentes. Dans la plupart des cas, les questions sont toutefois composées de deux parties, une partie fermée, ce qui permet de quantifier les réponses, et une partie ouverte où le répondant est invité à fournir plus de précisions et d'informations et ce afin d'éviter ce que Jean-Louis Loubet del Bayle (1978, p. 58) appelle un « *inconvenient majeur* » des questions fermées, inconvenient qui fait en sorte que « *le sujet est placé dans l'alternative du « oui » et du « non » et ne peut ni nuancer ni développer sa réponse* ». L'exemple suivant illustre cette façon de procéder :

« Selon vous, est-il souhaitable d'économiser l'eau au Québec ? Cochez la réponse appropriée, puis justifiez-la brièvement. »

- Oui
- Non
- Ne sais pas

La partie fermée des questions l'est parfois de manière dichotomique, auquel cas « *le répondant doit choisir entre deux réponses opposées* » (Lacour, 1995), en l'occurrence « oui » ou « non » ou encore « en accord » ou « en désaccord », comme dans l'exemple suivant :

« L'eau est un bien économique, une marchandise comme une autre. »

 En accord

 En désaccord

Certaines questions sont à choix multiples où une seule réponse est permise :

« Selon vous, la gestion des services d'approvisionnement et d'assainissement de l'eau devraient être du ressort : Cochez la case qui vous paraît la plus appropriée. »

- Des entreprises privées ?
- De l'État ?
- Des citoyens ?
- Des partenariats public-privé ?

D'autres questions sont à choix multiples où plusieurs réponses sont permises, appelées aussi « questions cafétéria » (Angers, 2009, p. 65) :

« Selon vous, l'eau est-elle : Cochez la ou les cases qui vous paraissent le(s) plus appropriée(s) »

- Inépuisable ?
- Abondante ?
- Accessible ?
- Menacée ?
- Rare ?

D'autres encore sont à choix multiple à échelle :

« Vous considérez-vous, au quotidien, comme un grand consommateur d'eau ? »

1	2	3	4	5	6
<i>Désaccord total</i>	<i>Désaccord</i>	<i>Plutôt en désaccord</i>	<i>Plutôt en accord</i>	<i>Accord</i>	<i>Accord total</i>

Justifiez brièvement votre réponse.

Certaines questions sont des questions ouvertes à réponse courte, comme dans l'exemple suivant :

« Quand vous pensez à l'eau, quelles sont les trois (3) images mentales qui vous viennent à l'esprit ? »

Ce type de question, inspiré de la méthode de l'association libre, est destiné à cerner les représentations mentales que les cégépiens ont de l'eau. Selon Jean-Claude Abric (2003), le caractère spontané de l'association libre, qui consiste, à partir d'un mot inducteur, ici l'eau, à demander au sujet de produire tous les mots ou expressions qui lui viennent à l'esprit « permet d'accéder, beaucoup plus facilement et rapidement que dans

un entretien, aux éléments qui constituent l'univers sémantique du terme ou de l'objet étudié. L'association libre permet l'actualisation d'éléments implicites ou latents qui seraient noyés ou masqués dans les productions discursives ».

Enfin, d'autres questions sont des questions ouvertes à réponse élaborée, comme en témoigne l'exemple suivant :

« Quel serait, selon vous, le meilleur moyen d'encourager la population québécoise à économiser l'eau ? »

Les questions ouvertes présentent l'avantage de laisser à l'informateur toute la liberté de s'exprimer comme il l'entend. Selon Maurice Angers (2009, p. 65), il faut cependant *« limiter l'ampleur de la réponse, soit par le nombre de lignes fournies pour l'inscrire, soit par certaines bornes fixées par le libellé de la question »*. Nous avons donc limité à 3 ou 4 le nombre de lignes de chacune des réponses.

La validation du questionnaire

Le questionnaire a d'abord été présenté à d'autres professeurs du cégep du Vieux Montréal qui semblaient *« de bons juges dans le domaine étudié en leur disant de faire tous les commentaires qui leur viennent à l'esprit. Par exemple, si elles ne comprennent pas une question ou un terme en particulier, si elles se sentent gênées ou ne savent quoi répondre, ni où ni comment répondre, elles doivent le dire »* (Angers, 2009, p. 75). Un certain nombre d'ajustements ont été apportés à cette étape-ci. Il a ensuite été validé par Lucie Sauvé, notre directrice de recherche.

Le questionnaire a également été soumis à des étudiants de niveau collégial qui avaient *« les mêmes caractéristiques que la population à l'étude » [...] Cela permet de savoir ce qu'il y aurait lieu de corriger, soit dans la présentation, soit dans le ton, soit dans d'autres aspects de la forme ou du contenu. C'est une autre façon de s'assurer de la solidité de l'instrument »* (Angers, 2009, p. 75). C'est à cette étape qu'ont pu être repérés des *« irritants »* au niveau de la forme, à la suite de quoi la présentation a été confiée à une professionnelle de la mise en page.

3.3.2 Les groupes de discussion

Huit étudiants du groupe d'écocitoyenneté et dix du groupe de sciences humaines ont participé aux groupes de discussion qui se sont déroulés les 22 et 23 avril 2010 et ont duré une heure trente chacun.

Il a été relativement difficile de convaincre les étudiants de participer à ces groupes de discussion, principalement à cause de l'imminence de la fin de session. La première proposition n'ayant pas suscité suffisamment de participation, un lunch et une rémunération de 20\$ par étudiant leur ont été offerts, ce qui a provoqué une plus grande collaboration. Il était initialement prévu de réaliser un troisième groupe de discussion réunissant des participants des deux groupes d'étudiants. Plusieurs tentatives ont échoué, les horaires des étudiants, qui proviennent de différents programmes, s'étant avérés inconciliables. Nous avons donc été contraints d'abandonner ce projet.

Les groupes de discussion ont été enregistrés au magnétophone, afin de nous permettre de nous concentrer sur la discussion en cours et d'interagir avec les participants. Ils ont été effectués à l'aide d'un guide de discussion (voir Annexe 3), qui nous a permis de garder une certaine uniformité dans les deux groupes, même si les discussions n'ont pas toujours suivi exactement le même cours.

Le guide de discussion n'est pas conçu de la même manière que le questionnaire de sondage. Il se contente de résumer « *les principaux thèmes de discussion – plutôt que de faire la liste complète de tous les sujets qui pourraient être abordés – et indique l'ordre provisoire et la durée approximative de la discussion sur chaque sujet* ». Il permet d'éviter que des sujets importants ne soient omis lors de la discussion, « *mais il ne doit pas inhiber la spontanéité des répondants ou limiter la flexibilité de l'animateur. Celui-ci doit être prêt à réagir à de nouvelles situations en posant des questions qui permettront, par exemple, d'explorer un sujet intéressant mais imprévu* » (Geoffrion, 1997).

Compte tenu des indications de Geoffrion (1997), le guide utilisé lors des groupes de discussion comprend quatre blocs de questions. Le premier thème qui y est abordé est destiné à explorer un point qui est apparu dans les réponses aux questionnaires, à savoir que les étudiants se sentent beaucoup plus interpellés par le réchauffement

climatique que par l'eau. Le deuxième thème abordé a pour objectif d'explorer une contradiction qui est apparue dans les réponses aux questionnaires, contradiction qui se manifeste par le fait que les étudiants se disent conscients du fait qu'il faut économiser l'eau et avouent dans le même temps ne pas le faire au quotidien. Le troisième thème abordé est destiné à éclaircir ce qui nous est également apparu comme une contradiction dans les réponses aux questionnaires, à savoir que les étudiants pensent que l'eau est un bien commun de l'humanité et non un simple bien économique, mais que dans le même temps, ils proposent de lui donner un prix et de la faire payer. Le quatrième thème abordé est voué à approfondir les solutions que les étudiants proposent pour remédier aux problèmes de l'eau dans le monde et à examiner leur volonté de s'impliquer pour la cause de l'eau.

« Le groupe de discussion est normalement structuré en trois temps. La phase d'introduction sert à briser la glace. L'animateur souhaite la bienvenue et explique aux participants le déroulement du groupe de discussion et la raison de l'enregistrement » (Geoffrion, 1997). Tel que recommandé par l'auteur, le début de la rencontre comprenait la présentation du chercheur, la description des objectifs des groupes de discussion et l'explication du déroulement de la rencontre. La permission d'enregistrer les discussions a été demandée et obtenue à ce moment-là et garantie leur a été donnée que l'enregistrement resterait confidentiel.

« Lors de la discussion, on nommera les participants par leur prénom grâce à des cartons sur lesquels ils inscriront leur nom et qu'ils placeront devant eux » (Geoffrion, 1997). Tel que suggéré par l'auteur, des cartons identifiant les participants ont été utilisés lors du groupe de discussion avec les étudiants de sciences humaines, la chercheuse ne les connaissant pas. Par contre, dans le groupe de discussion des étudiants du cours d'écocitoyenneté, ceux-ci n'ont pas été nécessaires, car la chercheuse, ayant été leur enseignante pendant tout un trimestre, les connaissait personnellement. Geoffrion (1997) ajoute que ces cartons facilitent les discussions des participants entre eux. Or, dans notre cas, ceux-ci n'ont été d'aucune utilité aux participants qui se connaissaient déjà du fait qu'ils étudiaient ensemble.

De plus, le fait que les étudiants se connaissaient déjà nous a permis d'escamoter la période de « réchauffement », qui d'ordinaire, dure environ dix minutes selon Geoffrion

(1997). Les groupes de discussion se sont ensuite déroulés en suivant le guide dont il est question plus haut. En guise de conclusion, une période de quelques minutes a été aménagée pour remercier les participants de leur contribution au groupe.

Au chapitre des avantages des groupes de discussion, notons d'abord leur flexibilité qui « *génère une richesse de données qu'il est difficile d'obtenir par l'utilisation d'autres techniques* » (Geoffrion, 1997).

[Du fait que les questions sont ouvertes], les participants sont ensuite entièrement libres de formuler leurs réponses et commentaires à leur gré. Ils ne sont pas limités à des catégories précises de réponses ou à des échelles progressives qui parfois conviennent mal à leur point de vue. Les participants peuvent donc prendre le temps nécessaire pour nuancer leurs réponses, énoncer les conditions d'un "oui" ou d'un "non", ou expliquer le pourquoi d'un "peut-être". Ils peuvent présenter de nouveaux sujets et lancer la discussion sur une nouvelle voie (Geoffrion, 1997).

La flexibilité des groupes de discussion se manifeste également dans le fait que l'animateur peut « *à son gré étendre ou restreindre le cadre des discussions* », « *changer [...] l'ordre des sujets à discuter de façon à exploiter une nouvelle idée qui surgit spontanément* » et qu'il peut modifier son approche selon les caractéristiques du groupe (Geoffrion, 1997). Ainsi, le groupe d'écocitoyenneté ayant dû se prêter à un exercice exhaustif concernant la consommation d'eau, « *une semaine dans la vie de...* », les discussions concernant les différents postes de consommation d'eau ont été beaucoup plus courtes que dans le groupe de discussion réunissant les étudiants de sciences humaines.

Notons aussi que l'animateur a le loisir de vérifier si les participants ont « *une compréhension commune de la question posée* » et peut « *corriger le tir en reformulant la question* » si le besoin s'en fait sentir (Geoffrion, 1997). De plus, le groupe de discussion permet une compréhension plus approfondie des réponses fournies. « *L'animateur peut sonder le pourquoi des réponses* » et obtenir des « *explications au sujet des réponses fournies, relever les expériences vécues qui ont contribué à former les opinions, élucider les émotions et les sentiments sous-jacents à certains énoncés* » (Geoffrion, 1997).

Un autre avantage des groupes de discussion est dû au fait que « *par une interaction contrôlée entre les participants, le groupe de discussion recrée un milieu social, c'est-à-*

dire un milieu où des individus interagissent » (Geoffrion, 1997). Dans ce contexte, « l'ouverture démontrée par les uns invite la participation des autres », les arguments des uns « peuvent engendrer des réactions et entraîner dans la discussion d'autres participants » et « aider certains participants à se former une opinion sur un sujet pour lequel ils n'avaient possiblement que peu d'intérêt auparavant » (Geoffrion, 1997).

Au nombre des désavantages des groupes de discussion, notons que n'étant habituellement pas soumis aux mêmes principes que certaines autres stratégies de collecte de données en ce qui concerne le recrutement des participants et l'échantillonnage aléatoire, et ne comprenant qu'un faible nombre de participants, le groupe de discussion ne permet pas au chercheur d'extrapoler les résultats à la population générale à l'étude (Geoffrion, 1997).

Notons aussi qu'un animateur peut involontairement influencer les résultats des groupes de discussion par ses opinions personnelles. *« La façon de poser les questions et l'ordre de celles-ci peuvent influencer les réponses des participants. Les préjugés personnels de l'animateur peuvent aussi avoir un impact sur sa façon de conduire le groupe de discussion. Il peut, par exemple, donner plus de poids aux opinions qui correspondent à ses propres vues et minimiser l'importance des opinions contraires » (Geoffrion, 1997).* Nous avons bien entendu tenté de minimiser cet effet.

Enfin, remarquons que la dynamique de groupe, si elle a des effets positifs, peut également avoir des effets négatifs. *« Certains participants peuvent être réticents à exprimer ce qu'ils pensent vraiment, surtout si les sujets traités sont délicats ».* Un participant pourra être tenté, qu'il en soit conscient ou non, d'adopter un point de vue dont il jugera qu'il le valorise aux yeux des autres participants, *« plutôt que de communiquer sa véritable pensée ».* Les participants les plus éloquents peuvent influencer les opinions du groupe et *« certains participants auront tendance à se rallier à la majorité » (Geoffrion, 1997).* Nous avons également tenté de minimiser cet effet et pensons y être parvenu, étant donné que les étudiants n'ont pas hésité à exprimer des points de vue divergents.

3.3.3 L'exercice pratique « Une semaine dans la vie de... »

L'exercice pratique « Une semaine dans la vie de... » auquel les étudiants du groupe d'écocitoyenneté ont dû se prêter était destiné à les sensibiliser à leur consommation et leurs rejets de différents produits et ressources, dont l'eau. Pendant une semaine entière, ils devaient calculer leur kilométrage en voiture, peser les quantités de poubelles, de recyclage et de compost produites, mesurer les quantités de sacs d'épicerie, d'électricité, de gaz de chauffage et d'eau consommées. Les résultats présentés dans cette recherche ne concernent évidemment que l'eau. Les étudiants devaient remplir un tableau (voir Annexe 4) en y inscrivant le nombre de litres d'eau consommés par poste de consommation (chasse d'eau, douche, bain, rasage, brossage de dents, lavage de mains, cuisson, lavage manuel de vaisselle, lavage au lave-vaisselle, broyeur à déchets, lessive, arrosage de plantes, ménage, etc.). Ils pouvaient utiliser les moyennes qui leur étaient données ou évaluer leur consommation réelle. Ils devaient ensuite rédiger un texte de 300 à 500 mots exposant les conclusions qu'ils tiraient de cet exercice. Les étudiants devaient y inclure des explications concernant leurs mesures et faire un bilan de leur apprentissage, porter un jugement sur leur consommation, la comparer avec des moyennes nationales ou mondiales, etc.

3.4 La stratégie d'analyse

Les questionnaires

Dans un premier temps, chaque répondant s'est vu attribuer un numéro et les réponses aux questionnaires ont été compilées par question afin de faciliter leur traitement. Pour les questions fermées, les résultats ont été entrés dans un fichier Excel et comptabilisés. Pour les questions ouvertes, la lecture des réponses d'un certain nombre de questionnaires a permis d'établir des pré-catégories. Roger Mucchielli (1970, cité dans Angers, 2009, p. 138) suggère « *de retenir le tiers des réponses pour quarante à soixante questionnaires* », ce qui a été fait. Les réponses ont par la suite été intégralement relues et classées dans les différentes catégories (préétablies ou émergentes), puis interprétées en fonction des objectifs de la recherche.

Les groupes de discussion

Dans un premier temps, les discussions enregistrées ont été transcrites littéralement à l'aide d'un logiciel de traitement de texte pour faciliter le traitement des données. Ensuite, pour chacun des thèmes traités et des sous-questions abordées, le chercheur a établi des pré-catégories, puis relu les verbatim afin de valider leur pertinence et d'y ajouter des catégories émergentes si le besoin s'en faisait sentir. Les réponses ont par la suite été regroupées par catégorie et interprétées en fonction des objectifs de la recherche.

L'exercice pratique « une semaine dans la vie de... »

Comme pour les deux autres stratégies de recherche, les résultats de l'exercice « une semaine dans la vie de... » ont été dépouillés et codés et des catégories ont été préétablies lors d'une première lecture. Les réponses ont ensuite été relues et classées dans les catégories préétablies ou émergentes, puis interprétées en fonction des objectifs de la recherche.

Nous sommes consciente que l'« opération [de catégorisation] peut comporter une part de subjectivité dans la mesure où le codeur est obligé d'interpréter les réponses pour décider si elles entrent dans telle ou telle catégorie » (Loubet del Bayle, 1978, p. 74). Toutefois, quand certaines réponses n'entraient pas dans les catégories prédéfinies, la catégorisation était revue dans le but de « garder intactes les significations données par les informateurs à leurs réponses, tout en classant ces dernières dans des catégories pertinentes et liées à la définition du problème » (Angers, 2009, p. 138). Desgagné (1994, cité dans Mukamurera *et al.*, 2006) résume bien la démarche de va-et-vient à laquelle nous avons eu recours :

Le codage de certains éléments du discours incite le chercheur à faire une première tentative d'organisation des données (à se les représenter d'une certaine façon qui peut être un premier schéma) et ensuite à retourner aux données mêmes pour en apprécier la pertinence, c'est-à-dire pour voir comment cette re-présentation se confirme, se modifie ou se contredit. Lors de ce retour aux données, le chercheur reprend sa codification et le processus itératif se poursuit jusqu'à ce qu'une organisation plausible et cohérente, assurant l'intelligibilité du discours, permette de conclure à la saturation des diverses significations codifiées.

Les différentes étapes du processus d'analyse utilisé sont représentées sur la figure 3.1, inspirée des travaux de Mukamurera *et al.* (2006). Les chercheurs précisent que « ces étapes ne correspondent pas à des opérations devant être effectuées de façon séquentielle et linéaire ; il s'agissait plutôt "[d'opérations] à réaliser dans une fécondité réciproque" » (Hasni, 2001, p. 194, cité dans Mukamurera *et al.*, 2006).

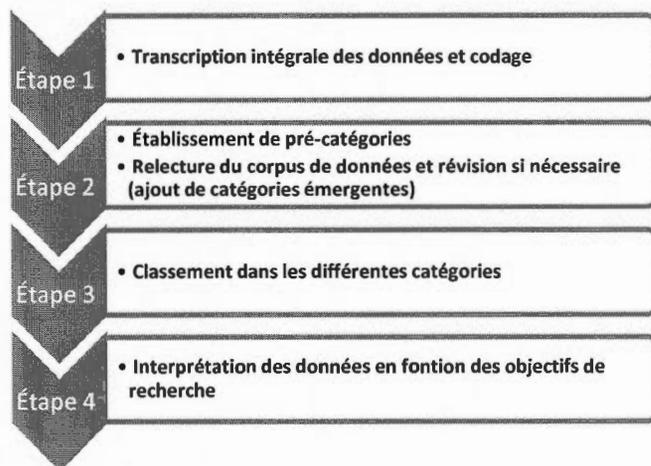


Figure 3.1 Étapes du processus d'analyse⁵

Dans ce chapitre, nous avons présenté le type de recherche effectuée, puis la population d'étude et l'échantillon, et enfin les stratégies de cueillette de données utilisées. Après cette présentation, nous pouvons maintenant explorer les résultats générés par cette recherche.

⁵ Systématisation réalisée à partir des travaux de Mukamurera *et al* (2006)

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus à l'aide des trois stratégies de cueillette de données complémentaires, soit le questionnaire, le groupe de discussion et l'exercice pratique, qui ont été présentées au chapitre précédent. Les éléments les plus pertinents de ces résultats sont discutés au chapitre 5.

4.1 Résultats issus des questionnaires

Le questionnaire qui a été utilisé dans la présente recherche figure en Annexe 2.

À la question 1a, « *Est-ce que l'état actuel de l'environnement vous préoccupe ?* », presque tous les étudiants (36 sur 38) ont répondu par l'affirmative. Les deux étudiants ayant répondu par la négative appartiennent au groupe de sciences humaines et non au groupe d'écocitoyenneté, ce qui n'est pas surprenant compte tenu du fait que la motivation principale des étudiants qui s'inscrivent au cours d'écocitoyenneté est leur préoccupation pour l'environnement.

À la question 1b, « *Quelle(s) question(s) environnementale(s) vous préoccupent particulièrement ?* », le réchauffement climatique arrive clairement en tête avec 20 mentions, suivi par la pollution (12), l'eau (9), l'épuisement des ressources (9), la perte de biodiversité (6), la fonte des glaciers (6), les catastrophes naturelles (3), la déforestation (3) et la couche d'ozone (3). L'eau est mentionnée cinq fois par les étudiants d'écocitoyenneté et trois fois par les étudiants de sciences humaines. Elle est le plus souvent associée à la notion de quantité d'eau consommée et aux possibles pénuries. Elle n'est associée à la notion de besoin essentiel qu'une seule fois. Il convient

de se demander si les répondants, sachant qu'il s'agit d'une recherche sur l'eau, ont été influencés dans leurs réponses et si le nombre d'occurrences aurait été différent s'ils en avaient ignoré l'objet.

À la question 1c, « *Quelles sont les cause de ce(s) problème(s) ?* », l'humain est mentionné à 27 reprises comme cause des problèmes identifiés à la question précédente, tandis que l'industrie n'est mentionnée que par cinq répondants. Quand l'humain est évoqué comme cause des problèmes environnementaux actuels, il est principalement fait référence à la surconsommation, citée dans 17 cas, ainsi qu'à la paresse et l'apathie généralisée, au manque de conscience et d'éthique, à la recherche de solutions à court terme, à l'individualisme, au manque d'information et à une trop grande population. Lorsque l'industrie est nommée comme principale responsable des problèmes environnementaux, le pillage des ressources, les techniques de marketing et la logique capitaliste sont cités. Il est à noter qu'un certain nombre de répondants, surtout parmi ceux de sciences humaines, ont confondu les causes et les enjeux environnementaux eux-mêmes, indiquant le réchauffement climatique ou la pollution comme causes. Par ailleurs, les réponses des étudiants de sciences humaines sont en général beaucoup moins étoffées que celles des étudiants d'écocitoyenneté, et moins engagées : les premiers se contentent parfois de répondre « *la surconsommation* », alors que les seconds justifient leurs réponses, témoignant d'une réflexion plus approfondie.

À la question 1d, « *Est-ce que vous croyez que vous pouvez y faire quelque chose ? Que pouvez-vous faire ?* », 24 ont répondu par l'affirmative, sept ont répondu « *oui* » mais ont nuancé leur réponse, trois ont répondu par la négative et quatre ont répondu « *non* » en nuancant leur réponse. Les 24 « *oui* » clairs proposent des solutions concrètes, qui vont de la réduction de l'utilisation de produits polluants et de la consommation en général, au boycott et à la sensibilisation. Ils pensent qu'eux-mêmes pourraient être sensibilisés aux enjeux environnementaux en suivant des cours d'environnement, tandis que leur entourage immédiat pourrait l'être s'ils prêchaient par l'exemple et leur dispensaient des conseils et que le public en général pourrait l'être grâce à l'éducation populaire et à l'information. Neuf des 11 répondants qui ont exprimé un « *oui* » ou un « *non* » nuancé croient qu'ils peuvent agir à petite échelle, mais qu'ils

n'auront qu'une influence marginale sur l'état global de l'environnement et les deux autres s'en remettent au gouvernement pour dicter des règles de conduite ou voter des lois pour protéger l'environnement. Les trois répondants qui ont répondu par un « non » clair sont pessimistes, croient qu'ils ne peuvent rien faire sauf peut-être « *soigner les animaux malades* » ou qu'ils n'ont aucun pouvoir parce c'est le gouvernement qui prend les décisions et que « *le peuple doit suivre* ». À noter ici aussi une différence entre les deux groupes, les étudiants de sciences humaines proposant des actions individuelles et ceux du cours d'écocitoyenneté proposant des actions individuelles, mais aussi collectives.

À la question 2, il était demandé aux répondants « *d'identifier trois mots-clés ayant trait à l'eau* ». Deux grandes catégories se dégagent des réponses, les premières ayant trait aux caractéristiques intangibles de l'eau et les autres à ses caractéristiques tangibles. Les caractéristiques intangibles comprennent les notions de source de vie, de besoin essentiel, de droit universel et de bien commun. Les caractéristiques tangibles font tantôt référence à la notion de ressource naturelle ou d'or bleu (que l'on surconsomme, que l'on gaspille, qui est mal répartie, qui est sujette à pénurie, qui est précieuse et rare, qui permet la production d'hydroélectricité, qui est accessible en bouteilles ou au robinet et est associée aux compteurs d'eau) ; tantôt à la nature (il est alors fait référence aux glaciers, à leur fonte, à la pluie, aux rivières, à la glace, la mer, les océans, les nappes phréatiques, les plages, etc.) ; tantôt à ses propriétés physiques (elle est alors définie à grand renfort d'adjectifs tels que propre, pure, bleue, potable, salée, claire, fraîche, liquide, transparente, rafraichissante, désaltérante, ...). Il est intéressant de noter que les caractéristiques intangibles de l'eau sont mentionnées beaucoup plus fréquemment par les étudiants d'écocitoyenneté (10 sur 19) que par ceux de sciences humaines (4 sur 19). Les étudiants d'écocitoyenneté semblent également raisonner plus en termes de ressource naturelle que ceux de sciences humaines (11 contre 7). Lorsqu'ils le font, ils mentionnent sa répartition inégale, la pénurie et le gaspillage, tandis que les étudiants de sciences humaines font référence à sa distribution, son accessibilité (robinet, bouteilles et compteurs) ou son utilité (production d'hydroélectricité). Dix étudiants de sciences humaines ont recours aux propriétés physiques de l'eau pour la décrire, contre un étudiant d'écocitoyenneté. Dix étudiants de sciences humaines associent l'eau à la notion de nature, contre six étudiants d'écocitoyenneté. Ces différences semblent

attester d'une meilleure connaissance des enjeux liés à l'eau et d'une réflexion plus approfondie des étudiants d'écocitoyenneté, réflexion préalable au cours puisque le sujet de l'eau n'avait, au moment où le questionnaire leur a été administré, pas encore été couvert. Encore une fois, ceci n'est pas étonnant puisque le fait qu'ils aient choisi le cours d'écocitoyenneté atteste en soi d'une certaine conscience des enjeux environnementaux.

À la question 3, il était demandé aux répondants « *quelles sont les trois images mentales qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à l'eau* ». On peut regrouper les images mentales en quatre catégories principales. Les premières évoquent le quotidien (verre d'eau, robinet, évier, cuisine, bain, etc.). Les secondes ont trait à la nature (lacs, océans, mer, chutes, ruisseaux, oasis, rivières, montagne, pluie, glaciers, etc.). Les troisièmes se rapportent aux loisirs (plage, poissons, piscine, détente, etc.) et les quatrièmes font référence aux enjeux liés à l'eau (accessibilité, maladies, pollution, pénurie, surconsommation, fonte des glaciers, marchandisation). Notons que le nombre d'enjeux auxquels les étudiants font référence est plus varié chez les étudiants d'écocitoyenneté que chez ceux de sciences humaines. Ainsi, quatre étudiants d'écocitoyenneté évoquent sept enjeux différents, tandis que deux étudiants de sciences humaines se réfèrent à quatre enjeux différents.

La question 4 est constituée d'une partie quantitative dans laquelle les répondants devaient répondre à la question : « *Selon vous, l'eau est :* » en cochant une ou plusieurs cases parmi cinq choix possibles, soit « *Inépuisable ? Abondante ?, Accessible ?, Menacée ? Rare ?* », et d'une partie qualitative dans laquelle le répondant était invité à étayer sa réponse.

Une majorité d'étudiants (27) ont répondu que l'eau était menacée (12 étudiants de sciences humaines et 15 d'écocitoyenneté), dix qu'elle était accessible (4 étudiants de sciences humaines et 6 d'écocitoyenneté), neuf qu'elle était rare (3 étudiants de sciences humaines et 6 d'écocitoyenneté), six qu'elle était abondante (4 étudiants de sciences humaines et 2 d'écocitoyenneté) et deux qu'elle était inépuisable (2 étudiants de sciences humaines et aucun d'écocitoyenneté). Ces résultats sont présentés au tableau 4.1.

Tableau 4.1 Compilation des réponses à la question 4

<i>« Selon vous, l'eau est... »</i>					
	Inépuisable ?	Abondante ?	Accessible ?	Menacée ?	Rare ?
Écocitoyenneté	0	2	6	15	6
Sciences humaines	2	4	4	12	3
Total	2	6	10	27	9

La majorité des répondants semblent conscients que l'eau est menacée, même si seulement 72% d'entre eux ont coché la case « menacée » (27 sur 38). Les menaces perçues viennent de plusieurs fronts, soit la surconsommation et le gaspillage, la pollution, la marchandisation et le réchauffement climatique. La marchandisation de l'eau est mentionnée à trois reprises au titre des menaces, chaque fois par des étudiants d'écocitoyenneté. Parmi les dix personnes qui n'ont pas coché la case « menacée », deux pensent qu'elle est inépuisable, un dit ne pas pouvoir répondre, trois pensent pour l'un qu'il faut l'économiser, et pour les deux autres que l'eau potable devient plus rare, ce qui entre quelque peu en contradiction avec leurs réponses. Les quatre autres semblent avoir compris qu'ils ne pouvaient cocher qu'une seule case et ont répondu que l'eau était accessible ou abondante, en restreignant toutefois leur jugement au Québec ou au Canada. À ce sujet, il est intéressant de noter que 16 répondants ont jugé nécessaire d'établir une distinction entre le Québec ou le Canada et le reste du monde, précisant que l'eau est accessible ou abondante ici (ou rare ailleurs), l'abondance et l'accessibilité de l'eau dans nos régions semblant leur donner un certain sentiment de sécurité en occultant les autres problèmes liés à l'eau. Autre fait intéressant à noter : les deux étudiants de sciences humaines qui pensent que l'eau est inépuisable sont les deux personnes qui disaient ne pas être préoccupés par l'état actuel de l'environnement à la question 1a, ce qui nous semble cohérent.

La question 5 : « *Selon vous, la population mondiale dispose-t-elle partout d'une eau en quantité et de qualité suffisantes ?* » est elle aussi constituée d'une partie quantitative où le répondant devait cocher au choix « oui », « non » ou « ne sais pas », et d'une partie qualitative dans laquelle le répondant était invité à préciser sa pensée. 37 des 38 répondants ont répondu par la négative et un dit ne pas être en mesure de répondre,

prétextant qu'il ignore la taille de la population mondiale et celle des réserves d'eau. Tous les répondants semblent conscients des inégalités Nord / Sud en ce qui a trait à l'eau, l'Afrique étant mentionnée à elle seule huit fois et l'Amérique Latine deux fois. Les problèmes liés à la quantité d'eau disponible semblent mieux connus des répondants que ceux qui sont liés à la qualité de l'eau (30 mentions contre 20). Les étudiants d'écocitoyenneté ont mentionné les problèmes de qualité de l'eau dans une plus grande proportion que ceux de sciences humaines (14 sur 20), attestant ici encore d'une meilleure connaissance de la diversité des enjeux liés à l'eau. Par contre, aucun d'entre eux ne semble conscient qu'il puisse également y avoir des problèmes de qualité de l'eau dans les pays du Nord.

La question 6 : « *Selon vous, le Québec est-il dans une situation privilégiée par rapport aux autres pays ?* » est elle aussi constituée d'une partie quantitative où le répondant devait cocher au choix « *oui* », « *non* » ou « *ne sais pas* », et d'une partie qualitative dans laquelle le répondant était invité à justifier sa réponse. Les étudiants ont répondu unanimement par l'affirmative. Ils ont majoritairement fait référence à l'abondance de l'eau (plusieurs croient que le Québec et le Canada détiennent la majeure partie des réserves d'eau douce de la planète, voire les plus importantes) et beaucoup moins à la qualité ou la potabilité de l'eau, qui n'est mentionnée que par dix répondants, en proportions égales dans les deux groupes. Ici aussi, on peut craindre que l'abondance de l'eau dans nos régions ne communique un faux sentiment de sécurité quant à la quantité d'eau qui s'y trouve et à sa qualité.

À la question 7, il était demandé aux répondants « *d'identifier trois problèmes liés à l'eau dans le monde* ». Les problèmes liés à la potabilité ou à la pollution de l'eau viennent en tête avec un total de 28 mentions, suivis de la quantité d'eau disponible et des pénuries, citées en 24 occasions, du gaspillage et de la surconsommation, mentionnés à neuf reprises, de l'inaccessibilité (9 fois), des maladies et décès (7 fois), de la marchandisation et la privatisation de l'eau (7 fois), et des inégalités de répartition (4 fois). Il n'y a pas de différence notable entre les deux groupes, à l'exception du fait, qu'ici aussi, la marchandisation et la privatisation sont majoritairement citées par les étudiants d'écocitoyenneté (6 contre 1).

La question 8 demandait quant à elle aux répondants « *d'identifier trois problèmes liés à l'eau au Québec* ». Il semble que les répondants soient conscients de certaines différences quant à la nature des problèmes liés à l'eau chez nous par rapport au reste du monde. Ainsi, pour le Québec, ce sont la surconsommation et le gaspillage qui arrivent en tête avec 23 mentions, alors que pour le reste du monde c'était la potabilité de l'eau dont il était le plus fait état. La pollution des cours d'eau arrive tout de même en deuxième position avec 20 occurrences. Les algues bleues sont mentionnées à elles seules à huit reprises, dont six fois par les étudiants de sciences humaines, ce qui n'est pas surprenant compte tenu de la couverture médiatique dont elles ont bénéficié à l'été 2007. Viennent ensuite la marchandisation et la privatisation de l'eau (9 mentions) et la production d'hydroélectricité (7 fois). Les différences entre les deux groupes sont plus frappantes ici. Les étudiants de sciences humaines ont surtout mentionné la pollution (12 sur 20) et ont peu mentionné la marchandisation (2 sur 9), la production d'hydroélectricité (2 sur 7) et le gaspillage (8 sur 23). On peut émettre l'hypothèse que les étudiants de sciences humaines tirent leurs informations sur l'eau principalement des médias grand public, qui ne traitent en général que des aspects les plus sensationnalistes de la crise de l'eau, alors que les étudiants d'écocitoyenneté s'abreuvent à plusieurs sources, ce qui expliquerait qu'ils aient une plus grande conscience de la globalité des enjeux liés à l'eau.

À la question 9, les répondants devaient dire s'ils étaient en accord ou en désaccord avec un certain nombre de propositions puis justifier brièvement leurs réponses. Celles-ci sont compilées au tableau 4.2.

Tableau 4.2 Compilation des réponses à la question 9

	Q 9a		Q 9b		Q 9c		Q 9d		Q 9e		Q 9f	
	Bien économique ?		Bien commun ?		Droit universel ?		Appartient au pays qui la possède ?		Source de vie ?		Source de mort ?	
	Acc.	Dés.	Acc.	Dés.	Acc.	Dés.	Acc.	Dés.	Acc.	Dés.	Acc.	Dés.
Éco-citoyenneté	1	18	18	1	18	1	8	11	19	0	19	0
Sciences humaines	4	15	18	1	16	2	8	11	19	0	19	0
Total	5	33	36	2	34	3	16	22	38	0	38	0

Seulement cinq étudiants sur 38 ont exprimé leur accord avec le premier énoncé « *L'eau est un bien économique, une marchandise comme une autre* », dont un étudiant d'écocitoyenneté et quatre étudiants de sciences humaines. Cependant, lorsqu'ils ont exprimé leur accord, c'est plus un constat : « *l'industrie de l'eau génère des milliards chaque année !* », « *on la vend déjà* », « *on la vend et l'exporte mondialement* », « *il s'agit d'une industrie* », qu'une opinion en tant que telle, et deux d'entre eux déplorent que ce soit le cas : « *elle devrait tout de même être accessible pour tout le monde et ce gratuitement* », « *c'est plus ou moins éthique* ».

Seuls deux étudiants ont exprimé leur désaccord avec le deuxième énoncé « *L'eau est un bien commun de l'humanité* », mais là encore, pour l'un, il s'agit d'un constat : « *ce devrait être cela, mais hélas ce n'est pas le cas* » et, l'autre remet en question le mot « *humanité* » et souhaiterait y inclure toutes les autres formes de vie.

Le troisième énoncé « *L'eau est un droit universel, au même titre que les autres droits de l'homme* » a généré 34 accords, trois désaccords et une abstention. Encore une fois, il est intéressant de noter que deux des étudiants qui disent ne pas être d'accord avec l'énoncé partent d'un constat plutôt que d'une conviction : « *il est dommage que tout le monde ne puisse pas en profiter* » ou « *elle n'appartient à personne* ». Seul un étudiant rejette la notion de droit et lui préfère celle de bien, auquel toutefois « *tout le monde devrait avoir accès* », formulation qui sous-entend un droit et entre de ce fait en contradiction avec sa position. Le quatrième énoncé, « *L'eau appartient au pays qui la possède* », obtient des résultats plus équilibrés, avec 16 accords pour 22 désaccords. Il est cependant très intéressant de noter que, que les répondants aient exprimé leur accord ou leur désaccord avec l'énoncé, leurs commentaires vont dans le même sens, c'est-à-dire que l'eau doit être partagée. Pour ne citer que ces exemples, nous trouvons les deux types de réponses suivantes : « *en accord, mais elle doit être partagée équitablement* » et « *en désaccord, on devrait la partager pour que tout le monde puisse en avoir* ». Les étudiants de sciences humaines se contentent souvent de dire qu'il faut partager l'eau parce qu'elle appartient à tout le monde, alors que les étudiants d'écocitoyenneté vont plus loin dans leur réflexion et parlent de bien commun et de droit universel.

Les deux derniers énoncés « *L'eau est source de vie* » et « *l'eau est source de maladie et de mort* » ont tous deux fait l'unanimité. Il est intéressant de noter que lorsqu'ils mentionnent un lieu où la rareté de l'eau ou la consommation d'eau contaminée cause des maladies ou la mort, il s'agit invariablement de pays en développement, ce qui confirme ce qui se profilait dans les réponses aux questions 5 et 6, à savoir qu'ils semblent être peu conscients des problèmes de qualité d'eau que nous pouvons avoir dans les pays du Nord.

La question 10 demandait aux répondants : « *Selon vous, et de façon générale, qui est responsable de la contamination de l'eau ?* ». L'industrie est la première « coupable » avec 26 mentions au total, dont 12 chez les étudiants de sciences humaines et 14 chez les étudiants d'écocitoyenneté. Les particuliers arrivent en deuxième position avec 17 mentions (sciences humaines, 6 et écocitoyenneté, 11). Il semble que les étudiants d'écocitoyenneté soient plus conscients de leur propre responsabilité dans la contamination de l'eau que les étudiants de sciences humaines, qui sont plus prompts à blâmer des facteurs externes. En troisième position arrivent les réponses brèves et plus évasives du type « *tous* » ou « *tout le monde* » avec neuf mentions (sciences humaines, 5 et écocitoyenneté, 4). La responsabilité de l'agriculture dans la contamination de l'eau semble relativement méconnue des étudiants qui ne la mentionnent que cinq fois (sciences humaines, 1 et écocitoyenneté, 4). Les différents paliers de gouvernement ne sont cités qu'à deux reprises, une fois dans chaque groupe.

La question 11 demandait aux répondants : « *Selon vous, et de façon générale, qui est responsable de l'usage abusif de l'eau ?* ». Contrairement à la question précédente où l'industrie était particulièrement montrée du doigt, ce sont les particuliers qui portent le gros du blâme avec 26 mentions (écocitoyenneté, 12 et sciences humaines, 14). Les étudiants semblent conscients du clivage Nord / Sud en ce qui concerne la consommation d'eau et ciblent particulièrement les Nord-Américains et les Européens ou les habitants des pays riches en général. Ceux-ci sont « *négligents* », « *ne connaissent pas la vraie valeur de l'eau* », « *arrosent leur asphalte* », « *gaspillent et pourraient réduire leur consommation (douche, lave-vaisselle, lavage, toilettes, etc.)* ». Les raisons qui sont avancées par certains pour justifier l'usage abusif de l'eau sont l'abondance de l'eau, la facilité d'accès et la gratuité. L'industrie arrive en deuxième

place avec neuf mentions seulement, toutes par des étudiants d'écocitoyenneté. Il est fait allusion deux fois à la notion d'eau virtuelle, sans que celle-ci soit expressément nommée : « *production de biens utilisant trop d'eau* » et « *produits qui ont besoin de beaucoup d'eau dans la fabrication* ». Autre fait intéressant à noter, l'agriculture n'est jamais mentionnée alors qu'elle est la principale consommatrice d'eau à l'échelle de la planète (70% des prélèvements d'eau dans les pays développés et de 80 à 90% dans les pays en développement). Ceci pourrait signifier, soit qu'ils considèrent « normaux » les prélèvements de l'agriculture, soit qu'ils sont peu conscients de son impact sur l'eau.

La question 12 est constituée d'une partie quantitative dans laquelle les répondants devaient répondre à la question : « *Vous considérez-vous au quotidien comme un grand consommateur d'eau ?* » en encerclant un chiffre parmi six choix possible, « *1 désaccord total, 2 désaccord, 3 plutôt en désaccord, 4 plutôt en accord, 5 accord et 6 accord total* », et d'une partie qualitative dans laquelle le répondant était invité à étayer sa réponse. Les résultats sont présentés au tableau 4.3.

Tableau 4.3 Compilation des réponses à la question 12

« Vous considérez vous au quotidien comme un grand consommateur d'eau ? »			
Réponse	Valeur	Écocitoyenneté	Sciences humaines
Désaccord total	1	1	
Désaccord	2	0	1
Plutôt en désaccord	3	4	2
Plutôt en accord	4	7	4
Accord	5	6	4
Accord total	6	1	8
Moyenne		4.05	4.84

Pour fins de compilation, chaque énoncé s'est vu attribué une valeur allant de 1 à 6. Ces valeurs ont ensuite été multipliées par le nombre d'étudiants qui les avaient choisies afin d'obtenir une moyenne pour l'ensemble des deux groupes et une moyenne pour chacun d'eux. La moyenne des réponses obtenue pour l'ensemble des deux groupes est de 4.45, chiffre attestant que les étudiants sont conscients du fait qu'ils consomment beaucoup d'eau. La moyenne des réponses des étudiants de sciences humaines est de

4.84, tendant vers « *accord* », et celle des étudiants d'écocitoyenneté de 4.05, plus près de « *plutôt en accord* ». Les réponses des étudiants d'écocitoyenneté sont plus longues et élaborées que celles des étudiants de sciences humaines. Ils sont aussi plus prompts à se culpabiliser : « *tous les jours j'utilise l'eau pour autre chose qu'un besoin vital* », « *je fais des efforts pour économiser mais je pourrais en faire beaucoup plus* », « *j'aimerais agir comme il se doit, mais...* » ou « *je pourrais être plus vigilante* ». Ils parlent de « *défaut* » et de consommation « *abusive* ». L'un d'eux se reproche même de ne pas faire assez de sensibilisation auprès de son entourage par peur de paraître « *paranoïaque* » ou « *excessif* ». Les étudiants de sciences humaines restent plus factuels « *j'utilise l'eau pour tout* », « *je ne me prive pas* », « *je prends de longues douches* ». La fréquence et la durée des douches sont les exemples qui reviennent le plus souvent dans les réponses des étudiants.

La question 13 : « *Selon vous est-il souhaitable d'économiser l'eau au Québec ?* » est constituée d'une partie quantitative dans laquelle l'étudiant devait répondre par « *oui* », « *non* », « *ne sais pas* » et d'une partie qualitative dans laquelle il devait justifier sa réponse. 36 étudiants ont répondu par l'affirmative et deux ont répondu qu'ils ne savaient pas, tous deux en sciences humaines. Les raisons les plus fréquemment évoquées pour justifier qu'il est souhaitable d'économiser l'eau est qu'elle est épuisable (16 mentions), qu'il faut la préserver pour l'avenir et les générations futures (15 mentions), qu'il faut la partager (2 mentions), par principe (2 mentions), et pour sensibiliser les autres (1 mention).

La question 14 : « *Est-ce que vous économisez l'eau dans votre vie quotidienne ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?* » est constituée d'une partie quantitative dans laquelle l'étudiant devait répondre par « *oui* » ou par « *non* », et d'une partie qualitative dans laquelle il devait justifier sa réponse. 24 étudiants ont répondu par l'affirmative (sciences humaines, 11 et écocitoyenneté, 13) et 14 par la négative (sciences humaines, 8 et écocitoyenneté, 6). Les étudiants qui ont répondu « *oui* » disent tenter de réduire la durée de leur douche, ne pas laisser couler l'eau inutilement quand ils se brossent les dents ou font la vaisselle, et utiliser les appareils ménagers (lave-vaisselle et lave-linge) à pleine capacité. La toilette n'est mentionnée qu'à trois reprises, deux disent ne pas actionner la chasse d'eau à chaque utilisation et le troisième dit avoir mis une brique

dans le réservoir pour en diminuer la capacité. Le peu d'attention dont bénéficient les toilettes atteste du fait que les étudiants ne sont pas conscients de la proportion importante qu'elles occupent dans la consommation d'eau des ménages. Les étudiants qui ont répondu « *non* » disent ne pas économiser l'eau par paresse, manque d'habitude ou manque d'attention. Certains se contentent d'en faire le constat : « *je ne porte juste pas attention* », tandis que d'autres déplorent leur attitude : « *je n'y fais malheureusement pas assez attention* », « *j'ai beaucoup de mauvaises habitudes à changer* ».

La question 15 demandait aux répondants : « *Que pourriez-vous faire pour économiser davantage l'eau ?* ». Les solutions qui sont proposées par la majorité d'entre eux relèvent de la diminution de leur consommation (32 mentions) en réduisant la durée des douches, en limitant l'usage de la chasse d'eau, en ne laissant pas couler l'eau inutilement ou en condamnant sa piscine. Deux étudiants d'écocitoyenneté abordent la notion d'eau virtuelle sans, ici non plus, la nommer expressément : « *ne pas consommer les produits qui ont besoin d'eau dans leur fabrication* » et « *arrêter d'utiliser les voitures, leur fabrication dépense beaucoup d'eau* ». Deux autres étudiants avaient déjà mentionné ce concept à la question 10, ce qui porte à quatre le nombre d'étudiants d'écocitoyenneté qui semblent familiers avec la notion d'eau virtuelle. Six étudiants mentionnent la récupération, de l'eau de pluie (pour arroser les plantes ou faire la vaisselle) ou même des eaux grises. Seuls quatre étudiants proposent des solutions d'ordre technologique (3 étudiants de sciences humaines et 1 d'écocitoyenneté), dont l'achat de pommes de douche ou de toilettes à débit réduit et d'appareils ménagers moins gourmands en eau.

La question 16 demandait aux répondants : « *Quel serait, selon vous, le meilleur moyen d'encourager la population québécoise à économiser l'eau ?* ». La solution qui est le plus souvent préconisée consiste à installer des compteurs d'eau et à faire payer l'eau (28 mentions). Par contre, 11 d'entre eux parlent de ne faire payer que la consommation « *excessive* », « *hors de la normale* », qui dépasserait « *un montant prédéterminé* », un « *quota* », une « *limite* » ou une « *ration quotidienne* ». Inversement, l'un d'entre eux propose de donner une prime à ceux qui arriveraient à consommer moins d'un certain nombre de litres par jour. La sensibilisation est, quant à elle, mentionnée à 16 reprises.

Elle prend la forme de publicités, de campagnes en faveur de l'eau, où l'on mettrait en évidence sa rareté ou où l'on montrerait des scénarios-catastrophes. Deux étudiants de sciences humaines prônent le recours à des lois qui limiteraient la consommation d'eau ou obligeraient à produire des appareils ménagers moins aquivoques.

À la question 17, il était demandé aux répondants : « *Quel serait, selon vous, le meilleur moyen de remédier aux problèmes de l'eau dans le monde ?* ». Le partage avec les pays dans le besoin est la solution qui est proposée le plus souvent, avec 14 mentions. La sensibilisation, sous forme de spots publicitaires pour le public en général ou de cours d'écologie dans les écoles, arrive en seconde position avec huit mentions. Viennent ensuite les mesures d'ordre légal avec sept mentions, principalement chez les étudiants d'écocitoyenneté (6). Il est proposé de mettre en place un traité mondial établissant les conditions de partage à l'échelle de la planète, de faire de l'eau un bien commun de l'humanité, d'encadrer les entreprises polluantes, de fonder un comité mondial, ou des comités nationaux, pour la préservation de l'eau, de mettre en place des mesures « *drastiques* » au niveau national et international (ONU) et de déprivatiser l'eau. Les solutions d'ordre technologique sont mentionnées à cinq reprises. Le transport de l'eau vers les pays qui en manquent, l'aide internationale (envoi de matériel nécessaire à la purification ou à la désalinisation de l'eau), ainsi que la mise en place de systèmes permettant la réutilisation des eaux grises sont autant de solutions proposées. Les solutions pécuniaires ne sont mentionnées qu'à trois reprises et consistent à faire payer des amendes à ceux qui polluent l'eau ou la surconsomment et à imposer une taxe qui permettrait de réunir des fonds pour aider les pays qui manquent d'eau. La réduction de la consommation ne revient qu'à deux reprises. Le fait que les étudiants d'écocitoyenneté pensent plus en termes de législation internationale que les étudiants de sciences humaines semble indiquer qu'ils sont plus conscients de la globalité de la crise de l'eau.

La question 18 « *Consommez-vous de l'eau en bouteille ?* » était constituée d'une partie quantitative à laquelle l'étudiant devait répondre en encerclant un des cinq énoncés suivants : « *jamais* », « *rarement* », « *assez souvent* », « *souvent* » et « *très régulièrement* » auxquels ont été attribuées, pour fins d'analyse, des valeurs allant de 0

à 4, et d'une partie qualitative dans laquelle le répondant devait préciser « *Dans quelles circonstances ?* ».

Les moyennes obtenues par les étudiants ont été obtenues selon la même méthode qu'à la question 12. La moyenne des réponses obtenue pour l'ensemble des étudiants est de 1.51 sur 4. Toutefois, on constate une différence relativement importante entre les deux groupes, la moyenne des réponses des étudiants d'écocitoyenneté se situant à 1.11, près de « *rarement* » et celle des étudiants de sciences humaines se situant à 2.11, près de « *assez souvent* », ce qui en fait de plus grands consommateurs d'eau embouteillée. Ces résultats sont présentés au tableau 4.4.

Tableau 4.4 Compilation des réponses à la question 18

« <i>Consommez-vous de l'eau en bouteille ?</i> »			
Réponse	Valeur	Écocitoyenneté	Sciences humaines
Jamais	0	4	0
Rarement	1	11	7
Assez souvent	2	3	6
Souvent	3	0	3
Très régulièrement	4	1	3
Moyenne		1.11	2.11

Les situations dans lesquelles les étudiants utilisent de l'eau embouteillée sont à l'école, au gym, en déplacement, à la campagne quand l'eau n'est pas potable, quand il n'y a pas d'abreuvoir ou parce qu'ils n'apprécient pas le goût de l'eau de Montréal. Les étudiants d'écocitoyenneté à qui il arrive de consommer de l'eau embouteillée semblent en éprouver plus de remords. Ils se justifient avec des arguments tels que : « *lorsque j'ai oublié ma bouteille en plastique* », « *je la remplis par la suite avec de l'eau du robinet* » ou « *j'utilise plusieurs fois mes bouteilles* » dans une plus grande proportion que les étudiants de sciences humaines (10 contre 6), attestant d'une plus grande conscience de l'impact de la consommation d'eau embouteillée sur l'environnement. Toutefois, ils semblent plus préoccupés par le plastique utilisé dans la production des bouteilles que par l'eau elle-même.

La question 19 était elle aussi constituée d'une partie quantitative dans laquelle les étudiants devaient répondre à la question : « *Croyez vous que l'eau embouteillée ait des propriétés nutritives et sanitaires supérieures à l'eau du robinet ?* » en cochant « *oui* », « *non* » ou « *ne sais pas* », et d'une partie qualitative dans laquelle ils étaient invités à justifier brièvement leur réponse. 25 ont répondu par la négative (sciences humaines, 11 et écocitoyenneté, 14) et quatre d'entre eux (sciences humaines, 1 et écocitoyenneté, 3) font référence au fait que l'eau embouteillée provient parfois d'un aqueduc. Sept étudiants ont répondu par l'affirmative (sciences humaines, 3 et écocitoyenneté, 4). Il est intéressant de noter que leur perception des propriétés nutritives et sanitaires de l'eau embouteillée est liée à son goût : « *Fiji est drastiquement plus pure que l'eau du robinet, c'est même reconnaissable au goût* », « *je crois que certaines eaux embouteillées sont moins dommageables pour la santé que l'eau de Montréal qui goûte les produits chimiques* ». Six ont prétendu ne pas savoir (sciences humaines, 5 et écocitoyenneté, 1). Ces résultats expliquent certainement que les étudiants de sciences humaines soient de plus grands consommateurs d'eau embouteillée que ceux d'écocitoyenneté. Il aurait certainement été judicieux de questionner les étudiants sur les propriétés gustatives de l'eau embouteillée puisque huit d'entre eux ont évoqué cet aspect dans leurs réponses.

La question 20 demandait aux répondants : « *Selon vous, les grands utilisateurs d'eau devraient-ils verser une redevance à la société québécoise ?* ». Dans un premier temps, ils devaient cocher les cases « *oui* », « *non* » ou « *ne sais pas* », puis justifier leur réponse. 29 ont répondu par l'affirmative, cinq par la négative et quatre disaient ne pas savoir, en proportions égales dans les deux groupes. Ceux qui ont répondu « *oui* » évoquent pour la plupart le fait que cela sensibiliserait les grands utilisateurs d'eau et les encouragerait à économiser l'eau : « *Lorsque nous déboursions pour des choses, des fois cela nous amène à nous remettre en question* », « *Peut-être qu'ils économiseraient davantage l'eau* ». Trois des étudiants qui ont répondu « *non* » utilisent des arguments qui ont trait à la marchandisation de l'eau. L'un d'eux indique que ce n'est « *pas une bonne idée puisque cela mettrait un prix sur l'eau, ce qui entrave et change la notion de droit fondamental associée à l'eau. On ne peut pas mettre un prix sur un droit* », tandis que pour un autre, l'eau « *ne se vend pas, ne se marchande pas* », et que pour le troisième « *ce n'est pas une ressource économique, [mais] une ressource vitale* ». Un

autre conteste le fait que les redevances aillent à la société québécoise dans son ensemble et aimerait plutôt les voir versées « *aux gens dans le besoin* ».

La question 21 demandait aux étudiants : « *Selon vous, la gestion des services d'approvisionnement et d'assainissement de l'eau devrait être du ressort de :* » à laquelle ils devaient répondre en cochant une des possibilités suivantes : « *les entreprises privées* », « *l'État* », « *les citoyens* » et « *les partenariats public-privé* ». Les résultats sont présentés au tableau 4.5.

Tableau 4.5 Compilation des réponses à la question 21

	« <i>Selon vous, la gestion des services d'approvisionnement et d'assainissement de l'eau devrait être du ressort de :</i> »			
	Entreprises privées	État	Citoyens	PPP
Écocitoyenneté	0	10	8	1
Sciences humaines	0	15	3	1
Total	0	25	11	2

Il est intéressant de noter qu'aucun des étudiants n'a choisi les entreprises privées. D'autre part, on remarque une différence notable entre les étudiants d'écocitoyenneté et ceux de sciences humaines, les résultats des premiers se répartissant de manière à peu près égale entre l'État (10) et les citoyens (8), alors que les seconds optaient majoritairement pour l'État avec 15 réponses contre 3 pour les citoyens seulement. Un étudiant de chaque groupe a par ailleurs choisi l'option partenariat public-privé.

La question 22 était constituée d'une partie quantitative dans laquelle les étudiants devaient répondre à la question « *Selon vous, l'eau bénéficie-t-elle d'une couverture médiatique adéquate ?* » en cochant « *oui* », « *non* » ou « *ne sais pas* », et d'une partie qualitative dans laquelle ils étaient invités à étayer leur réponse. 28 étudiants ont répondu par la négative, deux par l'affirmative et huit disaient ne pas savoir, dont six en sciences humaines. Parmi les deux étudiants qui ont répondu que la couverture médiatique était adéquate, l'un d'eux dit avoir remarqué une augmentation du traitement de l'eau par les médias dans les derniers temps, tandis que l'autre s'est fourvoyé sur le sens de la question et répond en citant les publicités d'eau embouteillée, de plus en plus courantes, qui vantent la pureté du produit. Les étudiants qui ont répondu « *non* » à la

question, déplorent pour la plupart que l'eau ne soit pas plus médiatisée (« *Les médias s'en contrefichent. Au Québec le hockey est bien plus important dans les médias* », « *On parle surtout de réchauffement planétaire* »). Ils trouvent que la couverture médiatique est trop « douce » (« *Il faut choquer les gens, leur faire voir les dommages réels, leur faire ressentir.* »), ou inadéquate (« *On parle des bouteilles en plastique plus que de l'eau en tant que telle* »). On peut émettre l'hypothèse que les huit étudiants qui disent ne pas pouvoir se prononcer sur la qualité de la couverture médiatique de l'eau sont probablement des étudiants qui s'intéressent peu à l'information en général.

La question 23 « *Aimeriez-vous ajouter un commentaire sur l'eau à la fin de ce questionnaire ?* » n'apporte pas vraiment d'éclairage nouveau. Les dix étudiants qui ont émis un commentaire y vont chacun d'un conseil tel que : « *Il faut y faire attention* », « *Nous devrions abolir les bouteilles d'eau, ça pollue* », « *Si chaque maison se munissait d'un récupérateur d'eau de pluie, nous économiserions beaucoup* », « *Il faut faire quelque chose avant que trop de gens ne meurent. On doit se mobiliser car nos élus ne le font absolument pas, et même ils entravent la conscientisation des gens* ». Beaucoup d'étudiants se sont abstenus de répondre ou ont répondu par la négative (28), probablement parce que le questionnaire abordait déjà de nombreux aspects de la question de l'eau.

À la question 24 « *Avez-vous apprécié l'exercice de répondre à ce questionnaire ?* », la majeure partie des étudiants ont répondu par l'affirmative, même si 13 d'entre eux se sont plaints que le questionnaire était un peu long et répétitif. 12 étudiants ont dit que cela leur avait permis de réfléchir à la question de l'eau ou d'approfondir leur réflexion sur le sujet et trois d'entre eux ont précisé que cela les avait défoulés, en leur permettant d'exercer leur « *rôle de citoyen de la planète* » ou en leur permettant simplement d'exprimer leur opinion parce que d'habitude « *on veut juste l'opinion des entreprises et de l'État mais pas la [leur]* ».

4.2 Résultats issus des groupes de discussion

Huit étudiants du groupe de sciences humaines et dix du groupe d'écocitoyenneté ont participé aux groupes de discussion qui se sont déroulés les 22 et 23 avril 2010 et ont duré une heure trente chacun.

Rappelons que le guide de discussion utilisé (Annexe 3) comprenait quatre blocs de questions, correspondant à quatre thèmes, destinés à approfondir certains des aspects qui étaient ressortis des réponses aux questionnaires. Le premier thème qui était abordé était destiné à explorer le fait que les étudiants semblent se sentir beaucoup plus interpellés par le réchauffement climatique que par la question de l'eau. Le deuxième thème abordé voulait explorer le fait que les étudiants, alors qu'ils se disent conscients du fait qu'il faut économiser l'eau, admettent ne pas le faire au quotidien. Le troisième thème abordé était destiné à éclaircir le fait que les étudiants, bien qu'ils pensent que l'eau est un bien commun de l'humanité, proposent de lui donner un prix et de la faire payer. Le quatrième thème abordé était voué à approfondir les solutions que les étudiants avaient proposées pour remédier aux problèmes de l'eau dans le monde et à examiner leur volonté de s'impliquer pour la cause de l'eau.

4.2.1 Réchauffement climatique et eau

Le premier thème abordé dans les groupes de discussion était destiné à explorer le fait que les étudiants se sentaient beaucoup plus interpellés par le réchauffement climatique que par la question de l'eau. Aux questions : « *Considérez-vous que l'eau est un problème moins grave que le réchauffement climatique ?* » et « *Sinon, qu'est-ce qui explique vos réponses, d'après vous ?* », trois raisons sont ressorties, et ce dans les deux groupes de discussion. La première concerne le fait que les étudiants semblent penser que les deux enjeux sont liés et, plus précisément, que les problèmes d'eau au niveau planétaire découlent du réchauffement climatique, comme on peut le voir dans les extraits suivants : « *Un engendre l'autre. Le réchauffement climatique va amener un problème d'eau. C'est relié* » ou « *Le réchauffement climatique englobe tout, glaciers, évaporation, tout est lié, entre autres l'eau. Les problèmes d'eau découlent du réchauffement climatique. C'est une sous catégorie* ». Or, comme nous l'avons vu au

chapitre 1, le réchauffement climatique n'est qu'un des facteurs qui contribuent à la crise globale de l'eau. La deuxième raison qui est ressortie dans les deux groupes de discussion est liée à la situation privilégiée du Québec en termes d'eau, qui confère à ses habitants un certain sentiment de sécurité, aspect qui se profilait déjà dans les résultats des questionnaires. Les extraits suivants en attestent : « *J'ai l'impression qu'on en a tellement que ça ne me préoccupe pas. Même si 95% n'est pas potable, dans ma tête, je me dis que le jour où on va vraiment manquer d'eau, on va trouver le moyen d'utiliser cette eau là* », « *Ça ne m'interpelle pas tant que ça. Les enjeux climatiques, on n'a aucun contrôle : on ne peut pas refroidir l'air* » et « *On n'en parle pas assez parce qu'on est au Québec. Nous autres, ici, de l'eau, il y en a partout. On prend des douches de 20 minutes, on laisse l'eau couler. Mais si on allait dans d'autres pays...* ». La troisième raison qui est ressortie est que le réchauffement climatique est beaucoup plus médiatisé que la crise de l'eau. « *Le réchauffement, on en parle beaucoup à la télévision, dans les médias. Les artistes, ils en parlent beaucoup, ils nous mobilisent, ils font des spectacles. On nous donne des pistes de solution. Tandis que l'eau, on en parle, mais on ne donne pas vraiment de conseils, on n'avise pas les gens* » ou « *C'est peut être aussi parce qu'on entend beaucoup plus parler du réchauffement climatique que de l'eau* ».

Les questions suivantes étaient destinées à explorer les sources d'information des participants concernant le réchauffement climatique et l'eau. Les réponses à la question : « *Quelles sont vos sources d'information concernant le réchauffement climatique ?* », montrent que les participants puisent leurs informations concernant le réchauffement climatique à deux sources principales, les médias, comme on a pu le constater à la question précédente, et les travaux effectués au secondaire. « *On a fait beaucoup de travaux là-dessus au secondaire, beaucoup de projets, tout ça* », et « *Moi, c'est surtout à travers toutes les recherches. Ils nous faisaient souvent aller voir sur Internet* ». Par ailleurs, l'intensité des travaux effectués semble parfois leur peser, comme en témoigne l'extrait suivant : « *Au secondaire, ouf, on est tannés d'en entendre parler, on a l'impression qu'on est les seuls à en entendre parler. Et toute la responsabilité porte sur nous parce qu'on est la prochaine génération.* ».

Les réponses aux questions : « *Quelles sont vos sources d'information concernant l'eau ?* » et « *Vous sentez-vous suffisamment informés au sujet de l'eau ?* » montrent que les participants ne sont pas satisfaits de l'information à laquelle ils sont exposés au sujet de l'eau. Seuls deux participants, un dans chaque groupe, indiquent qu'ils ont été conscientisés au problème de l'eau dès le primaire : « *Moi, j'ai peut-être été privilégiée mais je sais que, dès le primaire, on allait à la biosphère ; on m'a super conscientisée à l'utilisation que je faisais de l'eau, au moins à ne pas la prendre pour acquise.* » et « *Au primaire, on nous apprenait des choses comme tu fermes un robinet quand tu te brosses les dents, des petites choses comme ça* ». Les participants déplorent que l'information sur l'eau diffusée par les médias ne soit pas plus systématique : « *Par exemple, les algues bleues, on n'en parle plus. Alors que le réchauffement climatique, c'est tout le temps, tout le temps.* », ou plus concrète : « *L'eau, on ne sait pas trop quels risques ça pourrait engendrer ou si on peut vraiment manquer d'eau. On dirait qu'on va toujours s'en sortir, parce qu'au Québec, on a plein d'eau* ». Les participants regrettent également que l'information sur l'eau n'attire pas l'attention sur la responsabilité des citoyens : « *Je trouve qu'on nous accuse un peu, avec raison, du réchauffement de la planète. On dit [...] c'est à cause de ça, faites-ci, faites ça. Pour l'eau, on ne dit pas vraiment que c'est nous qui sommes dans le tort* ». Par contre, certains participants pensent que l'information est accessible à la tranche de population qui s'y intéresse : « *Il y a une partie de la population qui est informée et l'autre qui ne l'est pas parce qu'ils s'en fichent. Les médias en parlent, puis ils en parlent plus. Ceux qui se sont intéressés à la chose vont y faire attention. Ils vont aller voir dans des médias alternatifs, dans des revues spécialisées* », et ils concluent : « *mais ça va être tout le temps la même clique qui est informée. Mais c'est vrai pour n'importe quelle cause.* ».

Les réponses aux questions : « *Quel genre de couverture médiatique ou quel genre d'information aimeriez-vous trouver pour l'eau ? Locale / globale, alarmiste / informative – factuelle, plus ou moins intensive, informative / publicitaire ?* » et « *Quel genre de message publicitaire d'intérêt public vous paraîtrait plus adéquat pour l'eau ?* » montrent que les participants pensent que la publicité sociétale serait le meilleur moyen d'informer la population au sujet de l'eau et serait préférable aux nouvelles et aux émissions d'information. Ils craignent qu'une information trop intensive, du type bulletin de nouvelles, soit nuisible à la cause de l'eau : « *Si ça passait aux nouvelles, on finirait par*

être tannés. Je prends l'exemple du H1N1, moi, je ne voulais plus rien savoir » ou « Je ne sais pas pour vous, mais de voir tous les jours les nouvelles d'Haïti, j'étais tannée à la fin. Je me disais : " Arrêtez d'en parler " ». Par ailleurs, le voyage dans l'espace de Guy Laliberté semble les avoir laissés quelque peu indifférents, « C'est pas l'eau qui a été le plus médiatisée, c'est son voyage », ou « Moi, j'en ai même pas entendu parler de l'eau ». D'autre part, ils pensent que les émissions d'information ne touchent pas la majeure partie de la population : « Si tu mets ça dans des émissions comme Découverte, la majorité des gens regarde pas ça, parce que Star Academy c'est plus intéressant, et ça joue en même temps ».

Plusieurs pensent que les capsules publicitaires auraient un plus grand impact : « Les annonces, ça a vraiment un impact » ou « Moi, je crois que c'est la meilleure façon de passer un message » et suggèrent « des mini-capsules sur l'eau, qu'elles soient toutes un peu différentes, un conseil à chaque fois, et ça atteindrait peut-être plus le public, on serait peut-être moins tanné et tout le monde le verrait ». Ils ne souhaitent pas être exposés à une information trop moralisatrice, comme en témoigne le commentaire suivant : « Moi, ce dont j'ai peur, c'est que si on donne trop d'information, les gens se sentent trop moralisés, qu'ils viennent à se sentir mal et qu'ils se disent : " je suis écœuré ". Les gens peuvent venir à avoir une aversion des écologistes parce qu'ils sont frappés de tous les bords [...] ». Certains d'entre eux pensent que l'information ne devrait pas être trop alarmiste : « Si tu fais peur aux gens, ils vont plus peut-être faire attention » ou « Je ne pense pas qu'il faut être trop alarmiste. Les publicités de cigarettes, moi je suis fumeur, et je m'en fiche. Le petit gars qui se fait envahir par des mégots, je trouve ça complètement ridicule », « Les photos de cerveau sur les paquets, oui, c'est dégoûtant, mais ça ne fait rien ». Le ton que les partisans de ce point de vue aimeraient voir employé dans les communications sur l'eau est plutôt du style : « Joins toi au groupe, viens avec nous, quelque chose du genre » ou encore « Fais le, c'est simple ; parce qu'on a l'impression qu'il faudrait faire tellement, tellement de choses, et ça a l'air tellement compliqué ; une action, ça c'est simple ». Pour d'autres, au contraire, les messages les plus efficaces sont ceux qui sont alarmistes : « Je pense que alarmiste, ça irait plus chercher les gens » ou encore « Personnellement, toutes les pubs qui marquent les gens et qui ont des impacts, c'est les pubs chocs, moralisatrices et traumatisantes. Si on passe un petit message doux, ça ne marchera jamais, on ne va

jamais avoir l'impact qu'on veut avoir. C'est comme ça que les gens retiennent les publicités ». D'autres pensent qu'il faudrait varier le ton des messages pour avoir un plus grand impact, « parce qu'une petite pub trop fleur bleue, ça ne marchera pas tout le temps. Mais à un moment donné, la pub qui a une explosion, une catastrophe, ça ne va pas mieux. Les gens vont faire : "là, je suis tanné, c'est tout le temps des pubs trash partout, c'est plate" ». Les participants souhaitent « être informés de ce qui se passe dans les autres pays aussi », mais ne pas seulement entendre parler « des petits enfants en Afrique qui n'ont pas d'eau » parce que « la quantité de postes où tu vois des petits enfants en Afrique, ça ne change rien ». Ils aimeraient également être informés de ce qui se passe au Québec. « L'eau, en ce moment, dans notre pays. On nous montre des images de personnes en Afrique qui manquent d'eau mais il n'y a rien qui nous est présenté ici comme situation grave » et avoir des données factuelles : « Ce serait bon de donner des statistiques pour se rendre compte un peu plus de l'impact qu'on a », « Peut-être y faudrait avoir des chiffres, savoir combien on consomme d'eau par rapport au reste de la planète. L'eau qui est disponible, combien on en consomme chaque année, et dans combien de temps l'eau va être épuisée. Des chiffres, quelque chose de concret, chez nous ».

Certains participants suggèrent que le meilleur moyen de conscientiser la population à la crise de l'eau serait l'éducation : « Je pense que ça prend quelqu'un pour nous l'enseigner pour le comprendre. Je ne pense pas que c'est inné pour tout le monde d'être conscientisé. [...] Ça prend quelqu'un qui te l'enseigne, qui te le dit. », « Ce qui serait bien, ce serait un cours [...], mais pas un cours avec plein de pourcentages, et il faut que tu t'en souviennes par cœur [...]. Peut-être un cours [...] qui expliquerait comment laver la vaisselle, quand t'achètes une maison, essaie de chercher des toilettes double flush et tout. [...] ».

D'autres renchérissent : « Au lieu d'avoir économie familiale, on pourrait avoir un cours de politico-enjeux-actualité, tant qu'à faire des bobettes en tissu... » ou encore « Un cours de sensibilisation réflexion, où on t'apprend à penser par toi-même ». Il est intéressant de noter que ce sont les étudiants du cours d'écocitoyenneté qui ont suggéré l'idée des cours, peut-être parce qu'ils ont vu l'utilité de suivre un tel cours pour l'approfondissement de leur réflexion personnelle sur les enjeux environnementaux.

4.2.2 Consommation abusive d'eau et responsabilité

Le deuxième thème abordé dans les groupes de discussion était destiné à explorer une contradiction qui était apparue dans les réponses aux questionnaires, à savoir que les étudiants, bien que conscients de la responsabilité des particuliers en matière d'utilisation abusive de l'eau et convaincus qu'il est souhaitable d'économiser l'eau, se considéraient dans le même temps comme de grands consommateurs d'eau. Il est à noter que ce thème n'a été abordé que dans l'un des deux groupes, celui de sciences humaines, puisque le groupe d'écocitoyenneté venait d'être soumis à un exercice exhaustif concernant la consommation d'eau, dont les résultats sont présentés à la section 4.3.

À la question « *Qu'est-ce qui explique, d'après vous, cette rupture entre ce que vous pensez et la manière dont vous agissez ?* », les participants invoquent, pour les uns, le fait que la question de l'eau ne « *[les] touche pas vraiment* » ou encore « *qu'[ils] n'ont pas pris l'habitude de faire attention* » et, pour les autres, que « *C'est pas qu'on ne fait rien, c'est qu'on ne fait pas assez* » et qu'ils se contentent souvent de faire « *des petits gestes [...] comme juste fermer l'eau quand tu te brosses les dents* » qui leur permettent de penser qu'ils ont fait leur part « *Ça fait ma journée. J'ai fait ma part* ». Ils pensent que certaines actions permettent de se dédouaner : « *Il y en a tellement qui utilisent leur gros camion mais qui se disent "j'ai mes sacs réutilisables", ou "Je mets ma bouteille d'eau dans ma toilette et je prends mes sacs réutilisables et je suis vraiment une citoyenne informée". Le monde s'arrête à ça* » et « *Il y en a qui font ça pour la bonne conscience* ». Toutefois, un participant note que : « *si tout le monde faisait ça, ce serait déjà quand même moins pire* », tandis qu'un autre remarque qu'il ne faut pas dénigrer les petits gestes du quotidien, « *Moi, je dis que c'est le contraire. Ça, c'est gros, récupérer l'eau de pluie, [...] faire des rénovations sur sa maison, des choses du genre* ».

À la question « *Savez-vous ce qui consomme le plus d'eau à votre domicile ? Douche, chasse d'eau, bain, lave linge, lave vaisselle, etc. ?* », les étudiants ne surent quoi répondre. Seul l'un d'entre eux a mentionné les toilettes, même s'il pensait que chaque chasse d'eau ne consommait que quatre litres à la fois. Le reste des participants s'est montré très étonné de l'importance des toilettes dans la consommation d'eau des foyers. Plusieurs d'entre eux ont déploré les toilettes automatiques que l'on trouve parfois dans

les édifices publics parce que « *c'est vraiment paresseux* » et que « *c'est du gaspillage* », ainsi que le fait que les toilettes utilisent de l'eau potable. Ils semblaient cependant conscients qu'il existe « *des nouveaux dispositifs à deux vitesses* », l'un d'entre eux parce que son domicile en était équipé, et un autre parce qu'« *en France, c'est comme ça parce qu'on paie l'eau* » et pensaient que tous les foyers devraient en être pourvus : « *Il devrait juste y avoir ça, comme ça, ça forcerait les gens à les acheter* ». L'exercice auquel les étudiants du groupe d'écocitoyenneté ont été soumis, et sur lequel nous reviendrons à la section 4.3, a révélé le même étonnement concernant les différents postes de consommation d'eau.

4.2.3 Bien commun et tarification

Le troisième thème abordé dans les groupes de discussion était également destiné à clarifier ce qui nous était apparu comme une contradiction potentielle dans les questionnaires, à savoir que les étudiants, en très grande majorité, avaient, d'une part, affirmé que l'eau était un bien commun et un droit universel, et ne pouvait être traitée comme un bien économique, une marchandise comme une autre, et d'autre part, s'étaient montrés en faveur des compteurs d'eau et de la tarification, tant pour les entreprises que pour les particuliers.

À la question « *Comment conciliez-vous ces deux points de vue ?* », la majeure partie des étudiants ont répondu que, non seulement cela ne leur paraissait pas contradictoire, mais qu'au contraire « *ça allait ensemble* ». Ils semblent penser que la tarification de l'eau permettrait de conscientiser la population, comme en témoigne les extraits suivants : « *Peut-être que mon colocataire qui prend des douches de 45 minutes y penserait plus* » et « *ça pourrait sensibiliser les gens pour qu'ils commencent à faire attention* ».

Les réponses à la question « *Seriez-vous prêts à payer pour l'eau ?* » font ressortir qu'ils semblent d'accord sur le fait que l'on ne doit pas faire payer l'eau en tant que telle, mais plutôt la consommation excessive, « *On paie l'excès d'eau, on paie [...] le gaspillage, avec un quota d'eau* », « *On ne fait pas payer l'eau, on fait payer le surplus* ». L'un d'entre eux compare la situation de l'eau avec celle des autoroutes : « *C'est si on*

dépassait qu'on aurait des amendes. C'est comme sur les autoroutes, c'est à tout le monde, c'est un bien commun, c'est payé par nos taxes, sauf que, si tu fais des excès de vitesse, là tu as une amende ». Ce montant devrait également être « dissuasif » : « Il ne faudrait pas que ce soit juste deux dollars de plus sur ma facture ». Les participants soulèvent le fait que ce genre de mesure serait impopulaire, surtout dans la population à faible revenu, « Je ne veux pas être méchant mais le monde sur le BS, ils n'ont déjà pas d'argent, s'il y a une taxe sur l'eau, c'est sûr qu'ils vont chialer », « Ils vont dire que c'est injuste ». En outre, ils craignent que ce type de mesure ne crée des inégalités : « Le problème c'est qu'à un moment donné, il y a juste la classe de gens riches qui va pouvoir avoir tout plein d'eau, et les gens sur le BS ne seront pas capables de la payer. Ça revient à la même chose qu'acheter des bouteilles d'eau. » et « Je ne pense pas qu'il faudrait limiter les gens plus pauvres [...] parce que c'est un besoin fondamental pour vivre pour n'importe quel être vivant, en passant de la petite fougère à la fourmi, à l'humain. ». Par contre, certains pensent que « si le quota est raisonnable, [...] personne ne chialerait. Tu as juste à respecter ça pour ne pas avoir de taxe, c'est logique ça », parce que « c'est pas parce que tu es sur le BS que tu as le droit de dépenser beaucoup plus d'eau que quelqu'un qui travaille ». Certains participants remarquent par ailleurs que la tarification de l'eau devrait être parallèle à la réparation des systèmes d'approvisionnement et d'assainissement de l'eau « parce qu'il y a beaucoup d'eau perdue, il y en a quasiment la moitié » et « qu'ils ne pourraient pas nous demander de payer super cher si on sait qu'il y a autant d'eau qui se perd dans le système. Le gouvernement pourrait pas dire : "on vous met des taxes, on vous fait payer..." ».

Venait ensuite la question de savoir « Qu'est-ce qu'une consommation excessive ? ». Les participants remarquent que, afin de pouvoir déterminer ce qu'est une consommation excessive, « il faudrait savoir ce qu'est une consommation normale », parce que : « Moi, je ne sais même pas combien je consomme en une journée ». L'un d'entre eux suggère qu'il serait bon d'avoir un « repère visuel, comme avec les cellulaires. J'ai un message qui me dit : "vous avez fait 75 minutes", je me dis, "OK, il m'en reste 25 pour le reste du mois". Tu es responsable de ta consommation » et d'ajouter : « C'est bien de mettre tant de litres par mois, oui d'accord, mais où j'en suis dans ma consommation ? Un bain c'est tant de litres, combien il m'en reste ? ». Ils

suggèrent de se baser sur le nombre de personnes présentes dans un foyer pour déterminer le quota : « *On pourrait fixer par exemple, vous êtes une famille de quatre, il y a un enfant de moins de 18 ans, [...] donc, vous, vous avez tel quota. Si vous dépassez ce quota là, c'est tel montant par litre* », chiffres qui seraient par ailleurs « à redéfinir chaque année, pour tenir compte des changements. ». L'autre possibilité envisagée pour fixer les quotas de consommation d'eau serait de se baser sur le revenu familial, « *On pourrait y aller avec le salaire* ». Ce à quoi l'un des participants rétorque que dans certains pays, on ne pourrait pas se baser sur le salaire car « *Il n'y a pas de salaire, les gens travaillent chez eux, ils ont un jardin...* ». Plusieurs participants suggèrent que l'argent collecté par les taxes à la surconsommation soit envoyé dans les pays qui manquent d'eau, comme en témoigne l'extrait suivant : « *Si on paye, pourquoi on ne prendrait pas l'argent justement pour que tout le monde ait accès à l'eau également ?* », en ayant préalablement demandé leur avis par courrier aux contribuables : « *Est-ce que vous voulez qu'on donne, par exemple, ce montant-là comme don pour les gens dans tel pays ? Si les gens répondent oui, l'argent, au lieu de leur redonner, on l'envoie au pays qui en a besoin* ». Pour d'autres, cela poserait problème aux contribuables québécois qui risquent de ne pas être « *d'accord que l'argent de leur pays, l'argent qu'ils paient en taxes, ne soit pas réinvesti pour eux. Si tu veux faire un don, tu as le droit d'en faire un volontairement, ça fait que je ne vois pas pourquoi ils t'obligeraient* ». Pour d'autres encore, afin qu'une telle mesure soit réalisable, il faudrait qu'elle soit appliquée à l'échelle mondiale, « *que tous les gens qui ont accès à l'eau paient et envoient l'argent à la même place.* » car « *si c'est juste le Québec qui paie pour l'Afrique, ça ne fait pas de sens* ». Pour d'autres enfin, de telles mesures relèvent de la fiction : « *C'est pas mal rêvé, c'est un monde idéal* ».

À la question : « *Qui, d'après vous, véhicule l'idée que l'eau est un bien économique ? À qui cette idée profite t'elle ?* », les participants ont répondu unanimement « *Le privé, pour faire de l'argent* ». Par contre, ce n'est pas au niveau de la surconsommation d'eau que les entreprises ont été mises en cause, même si l'un des participants soulève « *qu'il ne faut pas juste regarder le niveau des contribuables, il faut regarder aussi au niveau des entreprises* » et relate son dernier emploi dans lequel il était obligé par ses employeurs de faire un usage qu'il jugeait abusif de l'eau pour laver des voitures. Un autre participant lui oppose que les entreprises ne sont en fait que des groupes de

personnes qui se réfugient derrière elles et abdiquent leur propre responsabilité, alors que *« ça devrait au contraire être la responsabilité de chacun. Personne ne devrait dire : "oh, c'est la faute de la compagnie". Non, c'est ta faute »* et préconise que *« quand tu es engagé pour faire quelque chose dans une compagnie, et que ça ne te plait pas, que tu vois qu'ils gaspillent de l'eau, tu démissionnes, tu t'en vas, c'est ta responsabilité. C'est toi qui restes là. »* se basant, pour appuyer ses dires, sur le concept de la *« banalité du mal »* qui est abordé dans le cours de philosophie II. Un autre renchérit en invoquant *« Eichmann avec les Juifs »* pour expliquer le comportement des gens *« qui se déresponsabilisent parce qu'ils considèrent que ce n'est pas de leur faute »*. Il poursuit en expliquant : *« [Eichmann] se disait la même chose, si ce n'est pas moi, c'est un autre qui va le faire, mais il a quand même tué deux millions de Juifs, même si ce n'était pas lui directement qui les tuait, il était dans la chaîne, et quelque part, c'était de sa faute. Il organisait le transport »* et conclut en faisant un parallèle avec la surconsommation d'eau : *« Sûrement que les gens qui gaspillent de l'eau, ils se disent : "c'est pas ma faute, moi, c'est ce qu'on me dit de faire" »*.

Si la surconsommation d'eau des entreprises n'a pas été montrée du doigt par les étudiants, les embouteilleurs d'eau n'ont par contre pas leur faveur. Ils s'insurgent contre le fait qu'*« au Québec, l'eau, on la paye pas, on peut la prendre directement à la source, et on n'a pas besoin de la payer. Donc il y a des compagnies qui viennent d'ailleurs, qui viennent ici embouteiller, et qui nous revendent l'eau qu'on a chez nous. Et ça n'a aucune logique »*. Ce qui semble les préoccuper le plus, c'est *« qu'une compagnie d'ailleurs du Québec prenne notre eau et la vende pour eux, ce n'est pas censé »*. Ils préféreraient à tout le moins que l'eau soit exploitée par *« des compagnies québécoises qui aident l'économie du Québec en réinjectant les profits dans notre système, en créant des emplois »*.

Pour ce qui est des services d'approvisionnement et d'assainissement de l'eau, les avis sont partagés. Pour certains étudiants, l'implication du privé dans la gestion des services de l'eau ne pose pas de problème. L'un des participants suggère même que l'entreprise privée serait plus à même de gérer les services d'approvisionnement et d'assainissement de l'eau que l'État *« qui a plein de choses à s'occuper »*, et pour qui *« l'eau ne serait peut-être pas sa priorité »*. *« Si c'est une compagnie, [...], qui sert juste*

à ça, ils vont peut-être mieux s'en occuper que l'État qui a plein d'autres choses à gérer en même temps », d'autant plus que « quand on dit État, on pense que c'est les citoyens, mais c'est pas nécessairement le cas » et « [qu']une fois qu'ils sont élus, [les politiciens] font ce qu'ils veulent, surtout avec les scandales, et tout ce qui arrive en ce moment ». Par contre, cette idée ne fait pas l'unanimité parmi les participants. Certains craignent de perdre leur pouvoir, parce qu'avec le privé, « c'est sûr que t'as moins de regard », « le privé, tu n'as pas ton mot à dire, tu peux chialer, et ça ne fait rien ». Pour les autres, le problème réside dans le fait que « l'intérêt premier [des entreprises privées], c'est de faire des profits ». L'un d'entre eux suggère qu'il « faudrait une nouvelle manière de gérer les choses, qu'on ne soit pas toujours obligés de se fier aux modèles qu'on a déjà. Respecter plus l'opinion des gens, un nouveau concept. On est toujours coincés avec les mêmes concepts, et ça ne fonctionne jamais ». Un autre renchérit en proposant une coopérative dont les membres seraient « les citoyens complets du pays » parce qu'une coopérative, « c'est un membre, un vote, donc chacun a sa propre opinion. Si un gars est super milliardaire et moi je suis super pauvre, mon opinion vaut autant que la sienne. Au moins, c'est plus égal ». Il est intéressant de noter que, pour ce qui est des entreprises, les deux groupes ont pris des directions différentes. Le groupe d'écocitoyenneté s'en est allé vers des considérations d'ordre philosophique en invoquant le principe de la banalité du mal et l'exemple d'Eichmann, tandis que les étudiants de sciences humaines ont préféré se pencher sur des modes de gestion alternatifs en explorant l'idée de coopératives, ce qui est normal vu leurs formations respectives, les étudiants de sciences humaines étant spécialisés en administration.

4.2.4 Solutions préconisées

Le quatrième thème abordé dans les groupes de discussion consistait à explorer les solutions que les étudiants avaient préconisées dans les questionnaires pour remédier aux problèmes de l'eau dans le monde. Le premier volet était destiné à mesurer la volonté des participants de s'impliquer pour la cause de l'eau et le deuxième à recenser les mesures qu'ils avaient recommandé de mettre en place au niveau mondial.

Aux questions « *Seriez-vous prêts à vous impliquer pour la cause de l'eau ? À participer à des manifestations sur le thème de l'eau ? À signer des pétitions en faveur de l'eau ?* »

À vous joindre à un organisme de protection de l'eau ? » et « Croyez-vous que ce type de stratégie peut être efficace ? », les participants ont majoritairement répondu qu'ils aimeraient le faire, mais qu'ils n'en avaient pas le temps, comme en témoignent les extraits suivants : « *Même si on veut, on n'a pas toujours le temps de s'impliquer* », « *Moi, si je prends ma vie en exemple, j'ai pas vraiment le temps, j'ai l'école, j'ai ma job, c'est sûr que nous, en ce moment, on est pas mal occupés.* » et « *Je ne serais pas prête à m'impliquer pour l'eau parce que je m'implique déjà pour plein d'affaires ailleurs, et que j'ai dû en lâcher cette session-ci parce que je n'étais plus capable d'y arriver* ». En outre, un participant déplore le fait que ce soit toujours les mêmes qui s'impliquent : « *Il ne faut pas que ce soit toujours les mêmes. Si, toi, c'est l'eau, combat pour l'eau, si toi c'est les médias qui ne disent pas tout ce qu'ils devraient dire, tu te battras pour ça. On a tous un peu de temps, on peut tous s'impliquer un peu* ». Certains participants ne sont pas prêts à s'impliquer parce qu'ils ne veulent pas le faire seuls : « *Moi, personnellement, je vais répondre sincèrement, je ne serais pas prête à [m'impliquer], il faudrait que je sente que je suis soutenue par d'autres personnes parce que, moi toute seule, je ne le ferai pas* ». Certains participants semblent penser que les moyens qu'ils ont à leur disposition ne suffiront pas à infléchir les politiques gouvernementales. « *Le problème, c'est par quoi on commence. Les manifestations, il faut être beaucoup pour que ça change quoi que ce soit, descendre au Parlement, ça ne fait pas grand-chose non plus, les pétitions au fédéral, ça prend 63 000 noms avant que ça fasse : " ah tiens, il y a quelque chose qui se passe. " » ». Ils ne semblent pas plus optimistes quant à l'adhésion à un organisme de défense de l'eau : « *Faire partie d'un organisme, c'est beau, mais il y en a plein des organismes qui existent, et pourtant on n'en entend jamais parler. On entend parler de One Drop parce que c'est le Cirque du Soleil, mais Eau secours est-ce qu'on en entend vraiment parler ? Non, parce qu'ils ont des petits moyens.* ». Certains participants semblent penser que les choses ne changeront que lorsque la décision viendra d'en haut : « *Il faut que ça soit comme les sacs réutilisables, il ne faut pas que tu aies le choix. Plus personne n'utilise les sacs plastiques* », « *la majorité des gens que je vois, je les trouve carrément insouciants et paresseux [et] ils ne font rien du tout seuls, les gens* », « *Je dirais que si le gouvernement veut faire de quoi pour l'environnement, il faut qu'il impose les compteurs d'eau, comme il a imposé le sac, puis il faudrait qu'il impose d'autres choses, sauf que, là, les gens ne seraient pas d'accord de se faire imposer [...]* ». Toutefois, d'autres participants ne partagent pas ce*

point de vue : « [Il] faut qu'on arrête de se dire le gouvernement en haut..., et qu'on décentralise un peu tout, parce que si on attend toujours après le gouvernement, il ne se passera jamais rien ».

Les participants semblaient tous d'accord pour dire que les projets, quels qu'ils soient, doivent commencer à l'échelle locale, du quartier par exemple, même si l'un d'eux déplore que la vie de quartier ne soit plus aussi présente qu'elle l'a déjà été : « Je pense que cette idée de "on est dans un quartier" n'est plus là. Il y a eu un temps où elle était vraiment là, moi je me souviens quand j'étais plus jeune, il y avait la fête Éco-quartier, et tout le quartier était là [...], puis à un moment donné il n'y avait plus ça, et l'idée de quartier n'était juste plus là ». Les participants recommandent « d'agir au départ dans ton quartier, sensibiliser tes gens à ça. À un moment donné, ça va grossir, puis aller plus loin, et là ça va se rendre en haut. ». « C'est sûr que pour commencer, il faudrait dans chaque quartier faire quelque chose [...], puis plus tard avoir une ville, et ensuite les autres villes pour avoir le Québec en entier, et ensuite avoir les autres provinces, pour finalement avoir tout le Canada. Ça va prendre peut-être dix ans [...], ou même plus ».

D'autres recommandent que les projets soient initiés au niveau des entreprises. L'un d'entre eux relate une expérience qu'il a vécu : « [Ses collègues] ont décidé d'avoir un comité vert qui a fait des actions : ils ont remplacé les verres en styromousse par des tasses que les gens avaient chez eux. Ils ont acheté des lave-vaisselle Energy Star pour laver ces tasses. [...] Et même dans les toilettes, il y a des affiches. Il continue en précisant que : « C'est une compagnie québécoise, et non, ils n'ont pas d'immenses moyens, mais je me dis que si dans chaque entreprise de 500 employés, il se passe un truc comme ça... ». Les participants croient important que « que les gens dans les entreprises essaient de trouver des nouveaux trucs, puis qu'ils le disent à d'autres personnes » et que les « belles valeurs » acquises dans ce genre d'expérience, « on peut les ramener à la maison ».

Plusieurs pensent que les « tables rondes » comme le groupe de discussion qui était en train de se dérouler, sont un bon moyen de commencer à réfléchir aux problématiques environnementales, et que « c'est comme ça que ça grossit ». Certains pensent que les cégépiens pourraient initier de tels projets : « Si déjà moi, dans ce cégep, je mettais sur pied un comité pour défendre la cause de l'eau, ce serait peut-être un départ. Si trois

personnes se regroupent, mettent des affiches partout, recrutent trois autres personnes, ça fait déjà six, et ainsi de suite. Si notre cégep le fait, un autre cégep le fait, [...] ».

À la question « *Quel type de cadre règlementaire souhaiteriez-vous pour l'eau au niveau international ?* » et « *Quel statut préconiserez-vous pour l'eau ?* », les étudiants recommandent que l'accès à l'eau soit discuté au niveau des instances supranationales, comme « *l'ONU, le G7, le G8* » et intégré dans la déclaration des droits de l'homme. Si l'un d'eux suggère que l'accès à l'eau en fait déjà partie parce qu'il est inclus dans le « *droit à la vie* », et qu'il n'y « *a pas de droit sur le blé ou bien sur l'avoine parce que tu as le droit de manger* », les autres invoquent la non-substituabilité de l'eau pour justifier son statut spécial : « *tu n'es pas obligé de manger du blé, tu peux manger de l'avoine. C'est ça, tu vois, tu viens juste de faire la différence. Mais si tu ne peux pas boire de l'eau, qu'est-ce que tu vas boire ?* » parce que « *les oranges elles-mêmes, il faut les arroser, il faut arroser la plante pour que les oranges sortent* » et « *même à manger, il faut de l'eau pour arroser* ». Ils concluent en déplorant que le droit à la vie ne se manifeste pas par l'éradication de la faim dans le monde et qu'« *il va toujours y avoir des gens qui vont mourir de faim* » et « *qu'on devrait créer quelque chose pour l'eau, et pour le manger* ».

4.3 Résultats issus de l'exercice « Une semaine dans la vie de ... »

L'exercice auquel ont été soumis les étudiants du groupe d'écocitoyenneté, « *Une semaine dans la vie de...* », conçu par Armel Boutard⁶, était destiné à les sensibiliser à l'importance de leur consommation (et de leurs rejets) de diverses ressources et produits, dont l'eau. Pendant une semaine entière, ils devaient calculer leur kilométrage en voiture, peser les quantités de poubelles, de recyclage et de compost produites et les quantités d'électricité, d'huile et de gaz de chauffage, de sacs d'épicerie, et d'eau consommées et entrer leurs résultats dans des tableaux. Nous ne nous intéressons ci-après qu'aux résultats concernant l'eau (voir Annexe 4). Le premier constat qui s'impose est que les étudiants ont trouvé l'exercice « *exigeant mais enrichissant. [...] Au début, il*

⁶ Armel Boutard était professeur au Département de physique, puis au département des sciences de la Terre et de l'atmosphère de l'UQAM.

m'était difficile de compter le nombre de fois que je me lavais les mains ou de calculer le nombre de litres que je consomme lorsque je prends ma douche ou fais ma vaisselle mais, je me suis habituée et je comptais même sans m'en rendre compte » et « Ce travail m'a énormément aidé à prendre conscience de ce que je consommais. Au début, je trouvais ça trop compliqué et difficile à faire, mais plus je le faisais, plus ça devenait enrichissant et facile ».

Les étudiants ont constaté que l'exercice leur avait été utile pour prendre conscience de leur consommation quotidienne d'eau potable, comme en témoignent les extraits suivants : *« Il est bien surprenant de prendre conscience des excès que nous faisons et de quantifier notre consommation mais la prise de conscience qui me semble la plus importante dans ce travail est ma consommation abusive d'eau », « Juste le fait de devoir calculer le nombre de litres d'eau consommés me faisait penser à ne pas gaspiller. », « Cette étude m'a ouvert les yeux », « En faisant ce travail, j'ai beaucoup appris sur moi-même et ai constaté que j'ai de bonnes mais aussi de mauvaises habitudes depuis plusieurs années. Honnêtement, j'ai bien aimé l'expérience et je serai sans doute une meilleure citoyenne dorénavant », « En fait, il suffit de prendre le temps de réfléchir à notre mode de vie. C'est ce que m'a permis de faire cet exercice », « Tout compte fait, ce travail m'apporte de meilleurs indicateurs pour évaluer ma propre consommation et déterminer des points de repère pour être plus responsable et avoir une action efficace pour réduire mon empreinte écologique ». Il est intéressant de noter qu'ils aimeraient voir plus de gens soumis à cet exercice : « Tout le monde devrait faire cet exercice », « Il serait bon que tout le monde prenne conscience de sa propre consommation une fois dans sa vie. Nous savons que nous consommons beaucoup d'eau, mais de savoir un nombre de litres réels, ça fait réfléchir ».*

Cette prise de conscience s'est accompagnée de sentiments qui vont de l'abasourdissement, à la tristesse, à la honte et la culpabilité : *« Je crois que c'est la consommation d'eau qui fait le plus défaut à la maison. Quand je pense à tous ceux qui n'ont même pas accès à l'eau potable, j'ai honte », « Me rendre compte de ma consommation d'eau m'a attristée », « Même si je le savais avant de faire le calcul, le résultat de litres utilisés au bout de la ligne m'a déprimée », « Après avoir additionné le tout, je suis arrivée à une moyenne de 330 litres par jour. J'ai été sidéré », « C'est en*

comparant ma consommation avec les 137 litres que consomme en moyenne un Français, les 25 litres qu'utilise un Indien ou les 10 litres qu'use un Africain que je constate à quel point je gaspille de l'eau ».

Les raisons qu'ils invoquent pour expliquer leur consommation d'eau excessive sont de plusieurs ordres. Certains évoquent l'hygiène : *« J'utilise les transports en commun pour mes déplacements quotidiens, et, même si je ne suis pas une maniaque des microbes, je considère important de me laver les mains fréquemment »*, hygiène qui prend d'autant plus d'importance qu'il est lié à leur future profession : *« J'étudie en technique d'éducation à l'enfance, et dans nos cours on nous apprend et on nous habitue à nous laver les mains très souvent »*, *« Je suis une personne qui a très peur des microbes depuis que je travaille avec des enfants de 0 à 5 ans. C'est pourquoi je me lave autant les mains »*. Il est toutefois important de noter que les étudiants ont fait cet exercice peu de temps après l'épidémie, très médiatisée, de grippe H1N1, ce qui peut expliquer qu'ils soient si préoccupés par le lavage de mains. Le rythme de vie des citadins est également incriminé : *« Je trouve déplorable de constater qu'à la campagne, je suis très sensibilisée et que quand je retourne en ville, j'oublie de faire autant attention. Je suppose que notre rythme de vie très rapide nous empêche, malgré le besoin pressant, de prendre le temps d'agir de façon responsable »*. Le confort est aussi mentionné : *« Je prends de trop longues douches tout simplement parce que je suis confortable dans une bonne douche bien chaude »* et *« Je suis une personne qui aime prendre des bains, c'est une façon de relaxer et je trouve difficile de me défaire de cette habitude »*. Ce sont l'abondance de l'eau au Québec et la facilité d'accès qui sont mentionnées le plus souvent pour expliquer que *« nous prenons toute cette richesse pour acquise »* : *« Étant entourés de nombreuses rivières et de lacs, nous n'avons pas conscience de l'importance et de la rareté de l'eau potable. Nous gaspillons cette ressource et la considérons comme inépuisable »*, *« Dans les médias, l'eau ne nous est pas présentée comme une ressource épuisable mais plutôt comme quelque chose que nous avons à profusion »* et *« On pourrait expliquer notre négligence face à l'eau par le fait que nous ne devons fournir aucun effort pour y avoir accès, si ce n'est qu'ouvrir un robinet »*.

Les étudiants se sont dits très surpris de l'importance de certains postes dans leur consommation d'eau. L'un d'entre eux se dit *« traumatisé par la douche »*, mais c'est la

consommation d'eau des toilettes qui a suscité le plus de réactions, tant pour ce qui est de la quantité d'eau utilisée que pour le fait qu'il s'agit d'eau potable : « *Le nombre de litres d'eau que j'utilise en une semaine pour tirer la chasse d'eau est incroyable* », « *Il y a une chose qui m'a surpris durant cet exercice, c'est la quantité d'eau gaspillée par la toilette* », « *En y repensant, je trouve que c'est la manière la plus stupide de dépenser une si grande quantité d'eau traitée et propre* » et « *Il est absurde d'utiliser de l'eau potable en aussi grande quantité, alors que les déchets sanitaires pourraient être évacués par de l'eau non potable et qui serait en moins grande quantité dans la cuvette* ».

Il est intéressant de noter que la prise de conscience s'accompagne chez les étudiants d'une volonté de passer à l'action. Il n'est pas étonnant de constater que ce sont les toilettes qui bénéficient du plus d'attention, compte tenu de leur importance relative dans la consommation d'eau des ménages. « *Il est évident que de prendre conscience de notre consommation abusive et absurde dans le présent travail nous pousse à réduire notre consommation en adoptant de nouvelles habitudes plus responsables, donc j'ai mis une bouteille dans le réservoir de la toilette* », « *Je vais mettre une bouteille d'eau dans le réservoir pour diminuer la quantité d'eau utilisée à chaque fois et aussi tirer la chasse d'eau moins souvent* » et « *Une solution que j'aimerais apporter au quotidien est de tirer la chasse d'eau moins souvent à la maison et, comme ça, je pourrais économiser la moitié de la quantité que je consomme de cette manière* ». La douche et le bain sont également ciblés, qu'il s'agisse de réduire leur durée ou d'en diminuer la fréquence : « *Cette étude m'a ouvert les yeux et je compte bien prendre des douches beaucoup moins longues* », « *Je sais que je peux réduire ma consommation avec peu d'effort comme diminuer ma douche d'au moins cinq minutes* », « *Je pourrais fermer la valve au moment où je me savonne* » ou encore « *Je pourrais prendre un bain de moins par semaine et j'économiserais ainsi 150 litres d'eau* ». Certains sont particulièrement créatifs et parlent de « *mettre un CD et [se] dire que [leur] douche aura une durée maximale de deux chansons* ». D'autres songent à modifier les installations existantes : « *J'ai une modification à faire sur le jet de ma douche, c'est-à-dire que je vais le changer pour un qui peut se fermer lorsque je me savonne, donc je gaspillerai moins d'eau* ». Certains disent vouloir ne plus laisser couler l'eau inutilement dans de nombreuses circonstances : « *Je me suis rendue compte que je laissais couler l'eau inutilement pour*

qu'elle devienne froide avant d'en prendre un verre. Ça en gaspille beaucoup. J'ai eu l'idée de contrer ça en mettant une bouteille remplie d'eau au réfrigérateur » et « Pour me brosser les dents, je pourrais fermer l'eau du robinet, c'est une mauvaise habitude que j'ai prise ». Enfin, d'autres pensent à récupérer l'eau de pluie pour arroser les plantes.

En conclusion, nous tenons à souligner la complémentarité des trois stratégies de cueillette de données utilisées, soit le questionnaire, le groupe de discussion et l'exercice pratique. Les questionnaires nous ont permis d'obtenir une vision d'ensemble du rapport à l'eau des cégépiens. Les groupes de discussion nous ont, quant à eux, permis d'approfondir certains points et d'éclaircir certaines contradictions qui étaient apparues dans les réponses aux questionnaires. Enfin, l'exercice pratique « une semaine dans la vie de... » nous a fourni des précisions sur le rapport quotidien à l'eau des cégépiens.

Les éléments les plus pertinents de ces résultats sont discutés au chapitre suivant.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord une typologie des représentations de l'eau chez les cégépiens, puis nous explorons les raisons possibles du décalage que nous avons pu observer entre savoir et agir. Nous identifions ensuite les besoins et les souhaits exprimés par les cégépiens relativement à l'offre de cours et à l'intérêt du public en général. Nous poursuivons en examinant l'intérêt d'étudier les représentations sociales pour développer des stratégies d'intervention éducative et en identifiant les courants d'ERE qui nous paraissent les plus appropriés pour répondre aux besoins exprimés par les cégépiens. S'ensuit une discussion méthodologique sur la pertinence des stratégies de cueillette de données retenues dans la présente recherche.

5.1 Synthèse et discussion des constats

5.1.1 Rapport à l'eau : une typologie des représentations de l'eau

L'analyse des réponses aux questionnaires, des verbatim des groupes de discussion et des résultats de l'exercice « une semaine dans la vie de ... » permet de cerner les éléments de représentation de l'eau chez les cégépiens. Il semble que ces éléments de représentation se rattachent aux catégories suivantes (inspirées de la typologie des représentations de l'environnement de Lucie Sauvé (1997a), présentée en Annexe 1) : l'eau « marchandise », l'eau « bien commun », l'eau « source de vie », l'eau « système », l'eau « lieu de loisirs », l'eau « du quotidien » et l'eau « projet communautaire ». Cette typologie des représentations de l'eau est présentée au tableau 5.1.

Tableau 5.1 Une typologie des représentations de l'eau chez les cégépiens ayant participé à cette recherche

REPRÉSENTATIONS DE L'EAU ⁷						
« MARCHANDISE »	« BIEN COMMUN »	« SOURCE DE VIE »	« SYSTÈME »	« LIEU DE LOISIRS »	« DU QUOTIDIEN »	« PROJET COMMUNAUTAIRE »
<p>À exploiter À privatiser</p> <ul style="list-style-type: none"> Or bleu Ressource Bien économique Besoin 	<p>À défendre À gérer ensemble À répartir équitablement</p> <ul style="list-style-type: none"> Chose publique Objet politique Droits de l'homme Inégalités 	<p>A partager entre tous les êtres vivants</p> <ul style="list-style-type: none"> Caractère indispensable Caractère insubstituable Tous les êtres vivants 	<p>À connaître À préserver Dont nous dépendons</p> <ul style="list-style-type: none"> Équilibre écologique Ecosystèmes Cycle de l'eau 	<p>À apprécier Où s'amuser</p> <ul style="list-style-type: none"> Loisir Nature Lac comme lieu de villégiature 	<p>À consommer À utiliser dans les tâches quotidiennes</p> <ul style="list-style-type: none"> Maison Goût Traitement Habitude 	<p>Pour lequel s'engager</p> <ul style="list-style-type: none"> Responsabilité Quartier
<p>IMAGES MENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> Pipeline Champ irrigué Bouteille d'eau Compteurs d'eau Usine de dessalement Barrage 	<p>Irrigation au goutte-à-goutte</p> <ul style="list-style-type: none"> Femmes africaines portant de l'eau Bidonville sans eau 	<p>Source</p> <ul style="list-style-type: none"> Puits Pluie sur un champ Crue du Nil Jardin Animaux s'abreuvant à une source 	<p>Planète bleue</p> <ul style="list-style-type: none"> Aquifère Goutte d'eau Molécule Lac pur Rivière Fleuve Mer Poissons 	<p>Plage</p> <ul style="list-style-type: none"> Bateau de plaisance Lac Kayak Rivière bouillonnante Plongée sous-marine Chalet au bord d'un lac Pêche Piscine 	<p>Robinet</p> <ul style="list-style-type: none"> Canalisations Verre d'eau Douche Cuisine 	<ul style="list-style-type: none"> Un groupe de cégépiens Une réunion de quartier Un comité d'entreprise
<p>PROBLÈME IDENTIFIÉ</p> <ul style="list-style-type: none"> Rareté Offre et demande Répartition Surconsommation Gaspiillage Gratuité Croissance démographique 	<p>Gaspiillage</p> <ul style="list-style-type: none"> Surconsommation Mauvaise gestion Maque de volonté politique Privatisation Marchandisation Technologie Conflits entre usagers, pays 	<p>Pénurie</p> <ul style="list-style-type: none"> Contamination Pollution Potabilité Maladies Morts 	<p>Contamination des nappes phréatiques</p> <ul style="list-style-type: none"> Réchauffement climatique Déclin de la biodiversité Montée du niveau des océans Barrages Fonte des glaciers 	<p>Pollution</p> <ul style="list-style-type: none"> Usages industriels et agricoles Eutrophisation des lacs Algues bleues 	<p>Vétusté des équipements municipaux</p> <ul style="list-style-type: none"> Privatisation des systèmes d'approvisionnement et d'assainissement Gaspiillage domestique 	<ul style="list-style-type: none"> Manque d'engagement Manque de volonté Déresponsabilisation Manque de temps
<p>VALEURS PRIVILÉGIÉES</p> <ul style="list-style-type: none"> Profit / rentabilité Libre échange Dév.durable Compétition Tarifcation Capitalisme de marché Privatisation L'éthique est anthropocentrique. 	<p>Conservation</p> <ul style="list-style-type: none"> Récupération Économie Décontamination <p>L'éthique est biocentrique ou sociocentrique</p>	<p>Globalité</p> <ul style="list-style-type: none"> Valeur intrinsèque de l'eau Conscience planétaire <p>L'éthique est écocentrique.</p>	<p>Convivialité</p> <ul style="list-style-type: none"> Esthétique Liberté Creativité <p>L'éthique est anthropocentrique.</p>	<p>Santé</p> <ul style="list-style-type: none"> Sécurité <p>L'éthique est anthropocentrique.</p>	<p>Engagement</p> <ul style="list-style-type: none"> Mobilisation Démocratie Collectivité <p>L'éthique est sociocentrique.</p>	

⁷ Les catégories d'analyse s'inspirent de la recherche typologique de Lucie Sauvé (1997a)

5.1.1.1 L'eau « marchandise »

Très peu d'étudiants se représentent l'eau comme une marchandise, à exploiter, à privatiser. Certains parlent toutefois, « *d'or de l'avenir* » ou « *d'or bleu* », y associent la notion de ressource à exploiter, pour l'hydroélectricité par exemple. Ils parlent de compteurs d'eau et de prix pour remédier aux problèmes de surconsommation et de gaspillage. Cependant, on note que lorsqu'ils associent l'eau à la notion de marchandise, c'est plus un constat qu'une opinion : « *L'industrie de l'eau génère des milliards chaque année !* », « *On la vend déjà.* », « *On la vend et l'exporte mondialement.* », « *Il s'agit d'une industrie.* », « *Elle est déjà considérée comme une marchandise. On achète des bouteilles d'eau, c'est une marchandise, ça.* ». Certains étudiants déplorent toutefois que ce soit le cas : « *Elle devrait tout de même être accessible pour tout le monde et ce gratuitement.* », « *C'est plus ou moins éthique.* ».

Cette vision de l'eau est ancrée dans une éthique anthropocentrique et s'appuie sur des valeurs liées au capitalisme de marché, au profit et au développement durable.

5.1.1.2 L'eau « bien commun »

Pour de nombreux étudiants, l'eau est un bien commun de l'humanité, à défendre, à gérer ensemble et à répartir équitablement. Dans les réponses aux questionnaires, seuls deux étudiants ont exprimé leur désaccord avec l'énoncé « *L'eau est un bien commun de l'humanité* », mais là encore, pour l'un, il s'agit d'un constat : « *Ce devrait être cela, mais hélas ce n'est pas le cas* », et, pour l'autre : « *[L'eau est un bien commun] des plantes et des animaux aussi* ».

Pour justifier leur représentation de l'eau comme un bien commun de l'humanité, les répondants y associent la notion de droit, auquel tout le monde devrait avoir accès, de bien appartenant à tous, devant être partagé équitablement, et dont le statut devrait être légiféré au sein des institutions internationales : « *C'est un droit fondamental inaliénable.* », « *C'est une ressource vitale, tout le monde devrait y avoir accès.* », « *L'eau doit rester un bien commun accessible à tous gratuitement.* », « *Tout le monde*

devrait y avoir accès. », « C'est un bien qui appartient à tous. », « Élaboration d'un comité mondial de concertation pour la préservation de l'eau (agir partout...). », « [L'eau] devrait être quelque chose dans l'ONU, le G7, le G8. ».

Les principaux problèmes identifiés par les étudiants sont la marchandisation, la privatisation, l'accaparement de l'eau par les pays qui en sont riches ou par les entreprises privées. Certains étudiants semblent craindre l'intervention du privé dans la gestion de l'eau en raison, notamment, de l'incompatibilité des objectifs de profit des entreprises avec la gestion d'un bien commun et de leur manque de transparence. Ces craintes se manifestent dans les exemples suivants : *« On entend beaucoup parler de l'industrie de l'eau et, qui dit industrie dit menace au bien commun. », « C'est sûr que tu as moins de regard. Le privé, tu n'as pas ton mot à dire. Tu peux chialer, ça ne fait rien. ».*

Par contre, les étudiants semblent établir une distinction entre l'industrie de l'eau embouteillée et les services d'approvisionnement et d'assainissement de l'eau : *« L'eau du robinet, tu veux dire ? Non, il faut que ça reste à l'État, mais l'eau embouteillée, ça ne me dérange pas, ça, c'est correct qu'ils la vendent. ».* À condition toutefois qu'une certaine quantité d'eau reste accessible gratuitement : *« Moi, comme je l'ai dit tantôt, si c'est des compagnies privées, ça ne me dérange pas qu'ils en vendent, en autant qu'il y en ait d'accessible gratuitement. »*

Les étudiants s'insurgent particulièrement contre le fait que des entreprises étrangères exploitent les richesses du Québec : *« Moi, ça me pose problème, qu'une compagnie d'ailleurs qu'au Québec prenne notre eau et la vende pour eux. Ce n'est pas censé. », « Ça pourrait être des compagnies québécoises qui aident l'économie du Québec en réinjectant leur argent dans notre système, en créant des emplois. ».*

Comme alternative, ils préconisent l'instauration de nouveaux types d'entreprise pour la gestion de l'eau : *« Peut-être, il faudrait avoir une nouvelle manière de gérer les choses. Qu'on soit pas toujours obligés de se fier aux modèles qu'on a déjà : respecter plus l'opinion des gens, être ouvert à un nouveau concept. On est toujours coincés avec les mêmes concepts, et ça ne fonctionne jamais. », « Peut-être qu'ils pourraient faire une entreprise, mais une entreprise publique qui s'occupe seulement de l'eau, comme une*

coopérative, et ceux qui sont dans la coopérative ce sont les citoyens du pays. ». Dans cette perspective, la vision de l'eau est associée à une éthique sociocentrique et repose sur des valeurs de solidarité, d'équité et de justice.

5.1.1.3 L'eau « source de vie »

Tous les étudiants interrogés semblent avoir une représentation de l'eau en tant que source de vie, à partager entre tous les êtres vivants. Dans cette perspective, les principaux problèmes identifiés par les étudiants sont les pénuries et la contamination de l'eau, qui occasionnent maladies et morts : « *Il y a des pays où il ont très peu d'eau et de mauvaise qualité, ce qui engendre des maladies souvent mortelles.* », « *Dans certains pays, elle est infectée de bactéries et bien souvent mortelle puisqu'elle n'est pas traitée.* », « *[L'eau] est une des principales causes de décès dans les pays du Tiers-monde.* ».

Il est intéressant de noter que les étudiants ne perçoivent pas les dangers de l'eau sous nos latitudes. Pour eux, la contamination de l'eau n'est un problème que dans les pays du Tiers-monde. Ils ne mentionnent aucun des incidents ou des situations, tels que Walkerton ou l'eau contaminée par l'extraction des sables bitumineux ou par la fracturation de la roche dans l'exploitation des gaz de schiste, qui illustrent le fait que l'eau peut constituer un danger ici aussi.

Dans une telle perspective, il est généralement fait référence au caractère vital et insubstituable de l'eau, et ce pour tous les êtres vivants : « *Ce n'est pas un bien qu'on peut remplacer. Elle est essentielle à notre vie.* », « *Si tu ne peux pas boire de l'eau, qu'est-ce que tu vas boire ?* », « *[L'eau] est un besoin fondamental pour vivre pour n'importe quel être vivant, en passant de la petite fougère à la fourmi, à l'humain.* », « *[...] Les oranges elles-mêmes, il faut les arroser. Il faut arroser la plante pour que les oranges sortent. [...] Même à manger, il faut de l'eau pour arroser.* ».

Les étudiants sont également conscients de l'inégalité de répartition de l'eau à l'échelle de la planète et de la situation privilégiée du Québec et du Canada par rapport au reste du monde : « *Au Québec, l'eau est abondante mais tout de même menacée car on la*

pollue et plusieurs envient nos ressources. », « Nous sommes choyés, mais en Afrique, ils n'ont pas la chance que nous avons d'avoir autant d'eau. ».

Les étudiants recommandent qu'une taxe à la surconsommation soit imposée dans les pays où l'eau est abondante, et que les sommes ainsi recueillies soit envoyées dans les pays où l'eau fait défaut : *« Si on paye, pourquoi l'argent on le prendrait pas, justement pour que tout le monde ait accès à l'eau également ? », « Moi, je suis pas mal d'accord avec l'idée de la taxe sur l'eau qu'ils utiliseraient pour exporter l'eau dans d'autres pays, des pays qui en ont besoin. Ça, c'est vraiment si on n'est pas dans une grosse dette, là ça pourrait aller là-dedans avant, et après, on ferait des dons ».*

Pour certains, cette vision de l'eau est ancrée dans une éthique biocentrique ; pour d'autres, on y retrouve une éthique sociocentrique. Cette vision de l'eau est associée à des valeurs d'économie, de conservation et de partage.

5.1.1.4 L'eau « système »

Certains étudiants semblent avoir une représentation de l'eau « système », à connaître, à préserver et dont nous dépendons : *« Il y a de l'eau partout, elle constitue la majeure partie de la Terre. », « C'est une de nos richesses, il serait important de la conserver et d'y faire attention. ».*

Bien qu'ils soient conscients de l'abondance de l'eau sur la planète, les étudiants identifient des problèmes liés à la perturbation du cycle de l'eau et des écosystèmes : montée du niveau des océans, fonte des glaciers, déclin de la biodiversité, contamination des nappes phréatiques et harnachement de rivières pour la production d'hydroélectricité sont dénoncés. Les exemples suivants en témoignent : *« Il y aura toujours de l'eau (océans, lacs, ...), sauf peut-être lorsque notre planète ressemblera à Mars et que la race humaine sera éteinte... », « Fonte des glaciers dans l'Atlantique. Tsunamis. », « [L'eau] est surexploitée, on modifie la "map" du Québec pour avoir recours à des barrages hydroélectriques. ».*

Les étudiants semblent conscients du caractère systémique et de l'interdépendance des différents enjeux environnementaux : *« Un engendre l'autre. Le réchauffement*

climatique va amener un problème d'eau. C'est relié. », « Le réchauffement climatique englobe tout, glaciers, évaporation, tout est lié, entre autres, l'eau. Les problèmes d'eau découlent du réchauffement climatique. C'est une sous catégorie. ».

Techniquement, ici, on a beaucoup d'eau. Le seul problème, c'est que les gens la gaspillent et ça mène au réchauffement climatique, parce que, qu'on fasse couler de l'eau propre dans le robinet pendant deux heures, ça change pas grand-chose, juste qu'on doit la filtrer, et c'est le processus de filtration qui, lui, dépense de l'énergie. Et ça, ça cause le réchauffement climatique.

L'éthique prend ici pour certains un caractère écocentrique. L'accent est mis sur la valeur intrinsèque de l'eau et la conscience planétaire.

5.1.1.5 L'eau « lieu de loisirs »

Un certain nombre d'étudiants se représentent l'eau comme un lieu de loisirs, à apprécier, où s'amuser. À cet effet, la pollution des plans d'eau, l'eutrophisation des lacs, la présence d'algues bleues sont citées comme problèmes, nuisant à l'accès au loisir que procure l'eau : *« Lacs pollués. Algues bleues. », « Les algues bleues. Contamination des rivières. Déversement de produits chimiques (déchets). ».*

Dans cette perspective, les images mentales évoquées par l'eau ont trait à la nature (lacs, océans, mer, chutes, ruisseaux, oasis, rivières, montagne, pluie, glaciers, etc.) : *« La mer, les rivières (beau paysage) ; une piscine. », « Une plage, des poissons, une piscine. », « Une chute, la mer turquoise, un bateau. »*

Cette vision de l'eau est ancrée dans une éthique anthropocentrique et les principales valeurs sur lesquelles elle repose sont la convivialité et l'esthétique.

5.1.1.6 L'eau « du quotidien »

Chez certains étudiants, la représentation prédominante de l'eau est celle du quotidien, à consommer, à utiliser dans les tâches quotidiennes. Dans cette perspective, l'eau est associée à des usages plus prosaïques comme boire, se laver, laver la vaisselle, le linge, se brosser les dents, prendre un bain, arroser les plantes, etc. : *« Nous n'avons*

qu'à ouvrir le robinet et l'eau coule. », « Un bon verre d'eau l'été, un bon bain chaud l'hiver. ».

Les problèmes signalés par les étudiants ont trait à la vétusté des canalisations ou à la privatisation des services d'approvisionnement et d'assainissement d'eau qui rendrait inaccessibles à une partie de la population mondiale les usages domestiques les plus basiques : *« Il y a beaucoup d'eau perdue [dans les canalisations], Il y en a quasiment la moitié. », « Je ne pense pas qu'il faudrait limiter les gens plus pauvres à ça parce que c'est un besoin fondamental pour vivre. ».*

Certains étudiants s'indignent de la quantité d'eau qui est dépensée dans les toilettes ou la douche : *« Le nombre de litres d'eau que j'utilise en une semaine pour tirer la chasse d'eau est incroyable. ».*

C'est la douche qui m'a traumatisée : calculer ma douche [...]. C'est mon débit qui est vraiment trop intense. J'étais à 300 litres pour une douche de cinq minutes. Depuis ce temps là, je me dis : " Il faut que j'aille prendre ma douche ". Je prends ma douche, je me rince vite, je me dépêche, puis là je la ferme, je me lave, après ça je repars le robinet, je me rince. Ça a changé mon attitude.

Les étudiants s'insurgent contre les gens qui nettoient leur asphalte au boyau d'arrosage ou arrosent leur gazon, même lorsque ce n'est pas nécessaire, comme en témoigne l'échange suivant.

Je marchais dans la rue il y a deux semaines, et quelqu'un lavait la rue, même pas dans son entrée, il lavait les feuilles pour les tasser.

Mon voisin, Il fait ça à chaque jour. Et, que tu leur dises, ça ne change vraiment rien.

J'ai une amie qui a [un dispositif d'arrosage électrique] sur son terrain, il pleuvait, et les sprinklers sont partis sous la pluie. Je lui ai dit : " Pourquoi tu les pars ? ". Et elle m'a répondu : " parce que c'est automatique ". Je lui ai dit : " Si tu veux absolument arroser ton gazon, tu peux t'arranger pour le faire manuellement pour ne pas gaspiller d'eau ". Et elle a répondu : " Ça ne dérange pas, ça part juste pendant dix minutes ". Je lui ai dit : " Tu gaspilles de l'eau parce qu'il est en train de mouiller ".

Cette vision de l'eau correspond à une éthique anthropocentrique et repose sur des valeurs telles que la santé et la sécurité de l'approvisionnement en eau.

5.1.1.7 L'eau « projet communautaire »

Certains étudiants semblent se représenter l'eau comme objet d'un projet communautaire pour lequel s'impliquer : « *Ce qu'il faut faire, c'est qu'il faut qu'on arrête de se dire " le gouvernement en haut ", puis qu'on décentralise un peu tout parce que, si on attend toujours après le gouvernement, il ne se passera jamais rien.* », « *On doit se mobiliser, car nos élus ne le font absolument pas, et même ils entravent la conscientisation des gens.* ».

Je me dis qu'il faudrait que chaque personne soit consciente qu'on a tous une cause qui nous tient à cœur, qu'il faudrait que chaque personne se batte, mais il ne faut pas que ce soit toujours les mêmes. Chaque cause a sa place, c'est par là que t'arrives à de quoi, si toi c'est l'eau, combat pour l'eau, si toi c'est les médias qui ne disent pas tout ce qu'ils devraient dire, tu te battras pour ça. On a tous un peu de temps, on peut tous s'impliquer un peu.

Un des problèmes identifiés par les étudiants est le manque d'engagement de la population, qu'ils justifient parfois par un manque de temps : « *Même si on veut, on n'a pas toujours le temps de s'impliquer.* », « *Je ne serais pas prête à m'impliquer pour l'eau parce que je m'implique déjà pour plein d'affaires ailleurs, et que j'ai dû en lâcher cette session-ci parce que j'étais plus capable d'y arriver.* ».

Une autre raison invoquée pour expliquer leur manque d'engagement est qu'ils craignent de ne pas être entendus par l'État :

Le problème, c'est par quoi on commence ? Les manifestations, il faut être beaucoup pour que ça change quoi que ce soit, descendre au Parlement, ça ne fait pas grand-chose non plus, les pétitions au fédéral, ça prend 63 000 noms avant que ça fasse : " ah tiens, il y a quelque chose qui se passe. ".

Certains d'entre eux disent ne pas vouloir agir seuls : « *Moi, personnellement, je vais répondre sincèrement, je ne serais pas prête à le faire, il faudrait que je sente que je suis soutenue par d'autres personnes parce que, moi toute seule, je ne le ferai pas. Et je suis sûre que personne ici ne le ferait.* »

La déresponsabilisation est également identifiée comme un problème nuisant à l'engagement :

Il y a beaucoup de gens qui se déresponsabilisent parce qu'ils considèrent que ce n'est pas de leur faute. C'est comme Eichmann avec les Juifs. Il se disait la même

chose : " Si ce n'est pas moi, c'est un autre qui va le faire " mais il a quand même tué deux millions de Juifs, même si ce n'était pas lui directement qui les tuait, il était dans la chaîne, et quelque part, c'était de sa faute, il organisait le transport. [...] Sûrement que les gens qui gaspillent de l'eau, ils se disent : " C'est pas ma faute, moi, c'est ce qu'on me dit de faire. "

Les étudiants semblent d'accord sur le fait que les projets concernant l'eau doivent commencer à l'échelle locale, du quartier, de l'entreprise ou du cégep :

Moi je pense qu'Éco-quartier, par exemple, aurait intérêt à être plus gros, je pense que cette idée de " on est dans un quartier " n'est plus là. [...] Alors que ça pourrait être réinstauré, puis être grossi, et agir au départ sur ton quartier, sensibiliser tes gens à ça, à un moment donné ça va grossir, puis aller plus loin, et là ça va se rendre en haut. Je pense qu'il faut commencer par ça.

Il faut agir dans ton quartier, dans une petite unité, pour que ça grossisse. Ça fait que, moi, je trouve que dans les entreprises, c'est une bonne chose. Il faudrait que le gouvernement encourage les initiatives des entreprises, comme le magasin où je travaille ils ont fait des rabais pour les gens qui achètent en ligne, c'est beaucoup plus écologique.

Déjà que moi, ici dans ce cégep, je mette sur pied un comité pour défendre la cause de l'eau, ce serait peut-être un premier départ. Si [des gens] viennent, peut-être trois personnes qui se regroupent, qui mettent des affiches partout, qui recrutent peut-être trois autres personnes, ça fait déjà six, et ainsi de suite. Si notre cégep le fait, un autre cégep le fait, un autre cégep le fait...

C'est sûr que pour commencer, il faudrait dans chaque quartier faire quelque chose comme ça, puis plus tard avoir une ville, et ensuite les autres villes pour avoir le Québec en entier, et ensuite avoir les autres provinces pour finalement avoir tout le Canada. Ça va prendre peut-être 10 ans [...], ou même plus. Par contre, il faut le commencer.

Pour certains, l'éthique revêt ici un caractère sociocentrique et les valeurs privilégiées sont de l'ordre de l'engagement, la mobilisation, la démocratie et la collectivité.

5.1.1.8 Les angles morts du champ représentationnel

Il est intéressant de noter que le spectre des représentations de l'eau chez les cégépiens est varié. Toutefois, on observe qu'en raison du contexte urbain dans lequel vivent les étudiants, de leur niche sociale, de leur âge, de leur situation familiale, ou même de la période à laquelle l'enquête a été réalisée, certaines représentations ou éléments de représentation sont absents.

Ainsi, même si elle s'apparente à la catégorie « l'eau du quotidien », nous ne retrouvons pas une description précise de ce que Marie-Claire Rineau-Denoyel (2001, *In Barbier et Pineau*, 2001, p. 54), se basant sur « *le récit de vie domestique d'une femme de 60 ans, [...], qui a vécu et travaillé dans une ferme et élevé 8 enfants* », appelle « *l'eau, matière première des pratiques ménagères* » (id., p. 47), qui se décline en « *eau ordinaire, eau pure, eau javellisée, eau chaude, tiède ou bouillante, et enfin eau propre et eau sale* » (id., p. 56). L'auteure souligne que son « *rapport domestique à l'eau s'est considérablement modifié avec l'évolution des techniques ménagères, du seau d'eau tiré à la fontaine à l'abondance de l'eau du robinet* » (id., p. 54).

Nous ne retrouvons pas non plus ce qu'Anne Moneyron (2001, *In Barbier et Pineau*, 2001, p. 36) qualifie « *d'apprentissage solitaire d'un autre visage de l'eau : celui de l'importance de l'eau dans le travail de l'élevage* », ou dans le travail agricole en général.

La dimension religieuse ou spirituelle de l'eau « *symbole de purification universel* » ou « *de régénérescence renvoyant au thème du déluge* » (Rineau-Denoyel, 2001, *In Barbier et Pineau*, 2001, p. 51) n'est pas non plus présente chez les étudiants, pas plus que ne l'est sa dimension temporelle, alors que pour Gaston Pineau (2001, *In Barbier et Pineau*, 2001, p. 30), « *l'amont, c'est la source, le passé toujours présent [et] l'aval c'est la distance qui sépare de la fin du fleuve, l'avenir, avec ses aménagements, ses projets, ses rejets, ses ouvertures, ses pertes, ses morts, ses transformations, ses résurgences* ». Marc Rochette (2010, p. 58) souligne également cette dimension de l'eau lorsqu'il présente l'ouvrage de Gatién Lapointe, « *Ode au Saint Laurent* », où « *le fleuve représente la naissance, la vie et la mort, tout à la fois temps qui s'écoule et sens dans lequel se déroule l'existence* ».

Dans le même ordre d'idées, on ne trouve pas non plus de référence à l'eau des saisons, dont « *l'eau de l'Hiver, [...] la neige* » (Moneyron, 2001, *In Barbier et Pineau*, 2001, p. 36), peut-être parce que les questionnaires, les entrevues et les exercices ont été réalisés au printemps. Ainsi, aucune mention n'est faite de « *la raquette, [du] ski de fond et même [de] la motoneige* » (Rochette, 2010, p. 58). L'eau du printemps et des crues des rivières n'est pas non plus présente chez les cégépiens. Peut-être l'aurait-elle été si la recherche avait été effectuée au printemps 2011 plutôt qu'au printemps 2010, après que la Richelieu ait inondé les terres alentours ? Peut-être alors « *l'eau, élément*

d'abord dangereux marqué par un fort coefficient d'adversité », « *adversaire à éviter ou à combattre* » de Gaston Pineau (2001, *In* Barbier et Pineau, 2001, p. 25) serait-elle apparue dans les réponses des étudiants ?

On note aussi que l'eau « marchandise », sans être tout à fait absente chez les cégépiens, est beaucoup moins prévalente que dans la littérature sur le sujet, qui est souvent polarisée entre l'eau « bien commun » et l'eau « marchandise ». On peut émettre l'hypothèse que leur jeunesse, couplée d'idéalisme, et le fait qu'ils ne jouent pas encore de rôle économique majeur, sont responsables de cet état de fait.

5.1.2 Le décalage entre savoir et agir

Dans les réponses aux questionnaires, un décalage est apparu entre savoir et agir, entre le fait que les étudiants semblent conscients qu'il faut économiser l'eau mais qu'en général ils ne le font pas. Nous avons exploré plus avant ce décalage dans les groupes de discussion. Une rupture supplémentaire est apparue dans les groupes de discussion entre le fait que certains étudiants semblent considérer l'eau comme une cause pour laquelle il serait important de s'impliquer et le fait qu'ils ne le font pas.

Rappelons que Anja Kollmuss et Julian Agyeman (2002) expliquent un tel écart par différents facteurs, dont des facteurs démographiques, des facteurs externes (institutionnels, économiques, sociaux et culturels) et des facteurs internes (motivation, connaissances environnementales, conscience, valeurs, attitudes, émotion, « locus » de contrôle, responsabilité et priorités). Certains de ces facteurs peuvent expliquer les comportements des étudiants à l'égard de l'eau et le décalage qu'ils reconnaissent entre ce qu'ils savent et ce qu'ils font.

Les facteurs démographiques susceptibles d'influencer l'attitude et le comportement environnemental que mentionnent Anja Kollmuss et Julian Agyeman (2002) ont trait au sexe et au nombre d'années d'éducation. Or, nous n'avons remarqué aucune différence de comportement entre les hommes et les femmes, ni dans les réponses aux questionnaires, ni dans les verbatim des groupes de discussion, ni dans les résultats de l'exercice « Une semaine dans la vie de... ». Par contre, on peut supposer que le nombre d'années d'études que les étudiants ont effectuées a une influence sur leur

connaissance des enjeux liés à l'eau, connaissance qui, d'après les auteurs (2002) ne serait cependant pas nécessairement un facteur déterminant dans l'adoption de comportements pro-environnementaux.

Parmi les facteurs externes mentionnés par Anja Kollmuss et Julian Agyeman (2002), les facteurs économiques et les facteurs sociaux et culturels semblent pouvoir expliquer certains comportements étudiants. Les auteurs (2002) prétendent que les individus peuvent être influencés par des incitatifs économiques pour adopter des comportements pro-environnementaux. Ils citent l'exemple des bas prix de l'huile de chauffage aux États-Unis pour expliquer le fait que les gens ne prenaient pas de mesures de conservation de l'énergie. « *En imposant des taxes sur les activités dommageables sur le plan environnemental, les gens vont automatiquement s'éloigner de ces comportements et chercher des alternatives moins dommageables* » (id., 2002, trad. libre). Les étudiants, interrogés sur les moyens à mettre en place pour influencer le comportement des Québécois en matière de conservation de l'eau, recommandent de faire payer la consommation excessive d'eau, ce qui correspond au modèle explicatif développé par Anja Kollmuss et Julian Agyeman (2002). Par contre, les auteurs nous mettent en garde car les individus qui adoptent des comportements pro-environnementaux « *inconsciemment* » peuvent facilement retourner à des comportements moins durables si ceux-ci ne sont pas basés sur des valeurs plus fondamentales. Bien que les auteurs croient que les facteurs économiques ne soient pas à négliger dans l'implantation de politiques et de stratégies environnementales, ils pensent qu'ils ne suffisent pas à eux seuls à influencer le comportement.

Anja Kollmuss et Julian Agyeman (2002) pensent que les facteurs sociaux et culturels jouent un rôle important dans le comportement à l'égard de l'environnement et émettent l'hypothèse que « *les cultures de petits pays densément peuplés comme la Suisse ou les Pays-Bas tendent à être plus conscientes des ressources que les sociétés de grands pays riches en ressources comme les États-Unis* » (id., 2002, trad. libre). Les résultats obtenus auprès des étudiants semblent confirmer cette hypothèse. L'abondance de l'eau au Québec, comme au Canada en général, et sa facilité d'accès, sont fréquemment évoquées par les étudiants pour expliquer qu'ils se disent conscients du fait qu'il faut économiser l'eau et avouent en même temps ne pas le faire au quotidien, ainsi qu'en

témoignent les citations suivantes : « *Nous prenons toute cette richesse pour acquise* », « *Étant entourés de nombreuses rivières et de lacs, nous n'avons pas conscience de l'importance et de la rareté de l'eau potable. Nous gaspillons cette ressource et la considérons comme inépuisable* ».

Au nombre des facteurs internes susceptibles d'avoir une influence sur le comportement des étudiants en matière de conservation de l'eau, Anja Kollmuss et Julian Agyeman (2002) signalent la motivation, l'attitude, les savoirs environnementaux, les valeurs, la conscience environnementale et le « locus » de contrôle.

Anja Kollmuss et Julian Agyeman (2002) émettent l'hypothèse que « *les motivations primaires, comme les valeurs sociales et altruistes, sont souvent remplacées par des motivations sélectives plus immédiates qui tournent autour des besoins personnels (le confort, l'économie de temps et d'argent)* » (trad. libre). Les étudiants évoquent fréquemment le confort pour expliquer leur surconsommation d'eau : « *Je prends de trop longues douches tout simplement parce que je suis confortable dans une bonne douche bien chaude* » ou « *Je suis une personne qui aime prendre des bains, c'est une façon de relaxer et je trouve difficile de me défaire de cette habitude* » et « *J'étais toute fière de moi de me dire que je n'utilise pas tant d'eau [en l'éteignant pendant le savonnage] mais ce n'est pas tout le monde qui va faire ça parce que, le temps que tu n'as pas ton eau, tu as froid* ». D'autres étudiants mentionnent le rythme de vie de la ville pour expliquer leur comportement à l'égard de l'eau : « *[...] En ville, c'est plus dur, parce tu es pressé de te brosser, tu ne penses pas. Tu n'as pas le temps de vérifier d'éteindre ton eau quand tu te brosses les dents. On est trop pressé des fois pour faire attention* », « *Je trouve déplorable de constater qu'à la campagne je suis très sensibilisée et que, quand je retourne en ville, j'oublie de faire autant attention. Je suppose que notre rythme de vie très rapide nous empêche, malgré le besoin pressant, de prendre le temps d'agir de façon responsable* ». Les étudiants évoquent également le manque de temps pour expliquer qu'ils ne s'impliquent pas pour la cause de l'eau alors qu'ils se disent conscients que c'est nécessaire : « *Même si on veut, on n'a pas toujours le temps de s'impliquer* », « *Je ne serais pas prête à m'impliquer pour l'eau parce que je m'implique déjà pour plein d'affaires ailleurs, et que j'ai dû en lâcher cette session-ci parce que j'étais plus capable d'y arriver* » et « *Moi, si prends ma vie en exemple, j'ai pas vraiment*

le temps, j'ai l'école, j'ai ma job, c'est sûr que nous, en ce moment, on est pas mal occupés. ». Par contre, certains participants déplorent le fait que ce soit toujours les mêmes qui s'impliquent : *« Il ne faut pas que ce soit toujours les mêmes. Si, toi, c'est l'eau, combat pour l'eau, si toi c'est les médias qui disent pas tout ce qu'ils devraient dire, tu te battras pour ça. On a tous un peu de temps, on peut tous s'impliquer un peu. », « Il y a plein des gens qui sont à l'école, et qui ont une job, et qui prennent quand même le temps de le faire. ».*

Selon Anja Kollmuss et Julian Agyeman (2002), les attitudes environnementales n'ont que très peu d'impact sur le comportement pro-environnemental. Ainsi, ils observent que les gens choisissent les comportements pro-environnementaux qui demandent le moindre coût, le coût n'étant pas défini ici dans son acception économique, mais plutôt dans son sens psychologique, plus large, incluant le temps et l'effort demandés pour adopter un comportement pro-environnemental. Ainsi, les individus qui sont préoccupés par l'environnement, s'ils tendent à adopter des comportements tels que le recyclage, ne sont pas pour autant prêts à faire des sacrifices plus importants au niveau de leur style de vie, comme moins utiliser leur auto ou voyager moins souvent en avion. Autrement dit, les attitudes pro-environnementales influencent les comportements peu coûteux en termes d'effort et de temps et beaucoup moins les comportements plus exigeants à ces égards. Le fait que les étudiants interrogés se disent préoccupés par la problématique de l'eau mais ne prennent, pour la plupart d'entre eux, aucune action pour y remédier, peut s'expliquer en partie en termes de coût, tel que défini par Anya Kollmuss et Julian Agyeman (2002). Par contre, Dieckman et Franzen (1992, cités dans Kollmuss et Agyeman, 2002) font remarquer que *« les gens qui ont un plus grand niveau de conscience écologique sont plus disposés à accepter des changements politiques qui auront un impact sur les comportements pro-environnementaux, comme des taxes plus élevées sur l'essence ou des codes de construction plus stricts »* (trad. libre). Le fait que plusieurs étudiants suggèrent de mettre en place des lois obligeant la population à adopter des comportements plus rationnels en matière d'eau semble correspondre au modèle explicatif d'Anja Kollmuss et Julian Agyeman (2002). Ils parlent *« d'établir des règles de conduite pour les individus et pour les entreprises », de « faire des lois » ou « d'avoir des lois sur la production de matériaux en rapport à l'eau (toilettes, laveuses, lave-vaisselle, etc. ».* Il est intéressant de noter que les étudiants du programme de

sciences humaines s'en remettent plus au gouvernement que les étudiants du cours d'écocitoyenneté. On peut émettre l'hypothèse que cette différence de vision entre les étudiants d'écocitoyenneté et ceux de sciences humaines est due au fait que les premiers ont un plus grand « locus » de contrôle interne que les seconds. Nous revenons sur cette notion un peu plus loin.

Même s'ils pensent « *qu'une faible fraction des comportements pro-environnementaux peut être directement attribuée aux savoirs environnementaux* » (trad.libre), Anja Kollmuss et Julian Agyeman (2002) pensent tout de même que « *les gens doivent avoir une connaissance de base des problèmes environnementaux et des comportements qui les engendrent pour agir consciemment de manière pro-environnementale* » (trad. libre). Les répondants aux questionnaires semblent partager l'opinion que les connaissances en matière d'environnement ont un impact sur le comportement. Ils mentionnent la sensibilisation à plusieurs reprises et plus précisément « *les cours d'écologie dans les écoles* » pour remédier aux problèmes d'eau dans le monde. Dans les groupes de discussion, cette idée a été approfondie, comme en témoignent les extraits suivants : « *Je pense que ça prend quelqu'un pour nous l'enseigner pour le comprendre. Je ne pense pas que c'est inné pour tout le monde d'être conscientisé. [...] Ça prend quelqu'un qui te l'enseigne, qui te le dit.* », « *Ce qui serait bien, ce serait un cours [...], mais pas un cours avec plein de pourcentages, et il faut que tu t'en souviennes par cœur [...]. Peut-être un cours [...] qui expliquerait comment laver la vaisselle, quand t'achètes une maison, essaie de chercher des toilettes double flush et tout. [...]* », « *Au lieu d'avoir économie familiale, on pourrait avoir un cours de politico-enjeux-actualité, tant qu'à faire des bobettes en tissu...* », « *Un cours de sensibilisation réflexion, où on t'apprend à penser par toi-même* ». Il est intéressant de noter que ce sont les étudiants du cours d'écocitoyenneté qui ont suggéré l'idée des cours, peut-être parce qu'ils ont vu l'utilité de suivre un tel cours pour l'approfondissement de leur réflexion personnelle sur les enjeux environnementaux.

D'après Anja Kollmuss et Julian Agyeman (2002), les valeurs sont responsables de la motivation intrinsèque. Selon les auteurs, les valeurs d'une personne sont le plus influencées par le « *microsystème* » composé du réseau social immédiat, la famille, les voisins, les groupes d'appartenance, dans une moindre mesure par l'« *exosystème* »

composé des médias et des organisations politiques, et de manière encore moins significative par le « *macrosystème* » qui, lui, est composé du contexte culturel dans lequel évolue l'individu. Selon les auteurs (2002), qui se basent sur Chawla (1999), l'éducation aux valeurs environnementales se fait grâce à des expériences de la nature vécues pendant l'enfance, grâce aux valeurs pro-environnementales véhiculées par la famille, grâce aux organisations environnementales, mais aussi grâce aux modèles de vie proposés par des personnes significatives et à l'éducation. Le microsystème est mentionné par certains étudiants qui signalent l'influence de leurs parents ou des projets qu'ils ont effectués à l'école pour expliquer qu'ils aient été sensibilisés aux enjeux de l'eau dès leur plus jeune âge : « *Moi, mes parents, ils me disent souvent de faire attention à ma douche* », « *Moi, j'ai peut-être été privilégiée mais je sais que, dès le primaire, on allait à la Biosphère. On m'a beaucoup conscientisée à l'utilisation que je faisais de l'eau, au moins à ne pas la prendre pour acquise* ».

Pour ce qui est de l'exosystème, les étudiants mettent beaucoup les médias en cause. Le réchauffement climatique était clairement apparu dans les questionnaires comme leur première source de préoccupation environnementale avec 20 mentions contre 12 pour la deuxième plus importante source de préoccupation (la pollution) et 9 pour la troisième (l'eau). Interrogés dans les groupes de discussion sur cet état de fait, les étudiants invoquent le fait que le réchauffement climatique est beaucoup plus médiatisé que la crise de l'eau. « *Le réchauffement, on en parle beaucoup à la télévision, dans les médias. Les artistes, ils en parlent beaucoup, ils nous mobilisent, ils font des spectacles. On nous donne des pistes de solution. Tandis que l'eau, on en parle, mais on ne donne pas vraiment de conseils, on n'avise pas les gens* », « *C'est peut être aussi parce qu'on entend beaucoup plus parler du réchauffement climatique que de l'eau* ».

Anja Kollmuss et Julian Agyeman (2002) définissent la conscience environnementale comme « *la connaissance de l'impact du comportement humain sur l'environnement. La conscience environnementale est constituée à la fois d'une composante cognitive [...] et d'une composante affective* » (trad. libre). Selon les auteurs, la non-immédiateté de nombreux problèmes environnementaux est une des limites cognitives de la conscience environnementale. Étant donné que la plupart des dégradations environnementales ne sont pas immédiatement tangibles, on doit se fier à de l'information secondaire sur le

sujet. Or « *cela nous éloigne émotionnellement du sujet et conduit souvent à une non-implication* » (id., 2002, trad. libre). Certaines réponses aux questionnaires semblent confirmer que la non-immédiateté des pénuries d'eau dans nos régions fait en sorte que les étudiants ne se sentent pas interpellés par l'eau. Les extraits suivants en attestent : « *J'ai l'impression qu'on en a tellement que ça ne me préoccupe pas. Même si 95% n'est pas potable, dans ma tête, je me dis que le jour où on va vraiment manquer d'eau, on va trouver le moyen d'utiliser cette eau là* », « *[L'eau] ne m'interpelle pas tant que ça. Les enjeux climatiques, on n'a aucun contrôle : on ne peut pas refroidir l'air* ». Le fait que la dégradation de l'environnement soit lente et graduelle est une autre limite cognitive. Selon Anja Kollmuss et Julian Agyeman (2002), les êtres humains sont très doués pour percevoir les changements dramatiques mais sont souvent incapables de percevoir les changements graduels, à la manière de la grenouille qui, placée dans de l'eau bouillante, a le réflexe de sauter, mais qui ne réagit pas et meurt ébouillantée lorsqu'on la place dans de l'eau froide que l'on porte ensuite à ébullition. L'échange suivant, qui a eu lieu pendant les groupes de discussion, témoigne du fait que les étudiants ne perçoivent pas tous la gravité du réchauffement climatique de la même manière :

Entre guillemets, on est content quand même de sortir de l'hiver plus tôt, on met moins longtemps notre manteau d'hiver.

Assentiment de plusieurs participants.

Moi, je suis outrée quand j'entends la miss météo dire aujourd'hui, c'est une belle journée. On est 5° au dessus des normales de saison. Je me dis : "C'est inquiétant, c'est pas le fun".

La complexité et le caractère systémique des problèmes environnementaux constituent une autre limite cognitive compromettant l'engagement envers l'environnement. Selon les auteurs, nous tendons à penser de manière linéaire, ce qui nous empêche d'appréhender les conséquences de la destruction de l'environnement et nous conduit à les sous-estimer. Comme nous l'avons vu au chapitre 2, la capacité d'analyse systémique est d'ailleurs l'une des compétences que l'éducation relative à l'environnement peut développer.

Pour Anja Kollmuss et Julian Agyeman (2002), l'implication émotionnelle est « *la mesure dans laquelle nous entretenons une relation affective avec l'environnement* » (trad. libre). Selon les auteurs, une telle connexion émotionnelle donne forme à nos

croyances, valeurs et attitudes envers l'environnement et nous confère l'habileté de réagir émotionnellement quand nous sommes confrontés à des dégradations environnementales. Selon les auteurs, plus la réaction émotionnelle est importante, plus nous serons portés à adopter des comportements pro-environnementaux. Les étudiants n'ont pas tous la même implication émotionnelle à l'égard de l'environnement, comme en témoigne l'échange suivant :

Il y a des gens qui ont plein de patentes, j'en reviens juste pas. Moi je le fais radicalement et je n'en ai jamais souffert. Quand j'achète de la musique sur Internet, le CD ne me manque pas pour deux cents, mais il y a des gens qui disent : " oh, il me faut mon CD ". Pourquoi ? Je ne comprends pas.

Moi, ça me le prend, mon CD.

Pourquoi ça vous le prend ? Imagine toi qui te dis : " j'ai besoin de mon cd ", et à côté il y a quelqu'un qui manque d'eau en Afrique et qui est en train de mourir.

Tu peux pas demander aux autres d'être aussi conscientisés que toi tu peux l'être par exemple, c'est juste ça. Ce serait bien dans un monde idéal, mais...

Je ne peux pas leur demander parce que justement je suis désespérée mais je ne comprends pas ce qui bloque dans votre cerveau.

Selon Anja Kollmuss et Julian Agyeman (2002), le « *distancement rationnel* » est un moyen de se protéger d'émotions douloureuses. La personne qui rationalise est parfaitement consciente du problème mais a cessé de ressentir une émotion à son sujet. D'après les auteurs, ce mécanisme de défense est courant chez les scientifiques et les environnementalistes qui sont souvent exposés à de mauvaises nouvelles. Anja Kollmuss et Julian Agyeman (2002) émettent l'hypothèse que « *les gens qui se sont distancés émotionnellement d'un problème auront moins tendance à adopter des comportements pro-environnementaux, parce que leur motivation à le faire est beaucoup plus faible* » (trad. libre). Les participants aux groupes de discussion semblent conscients du risque de distancement rationnel, comme en atteste les exemples suivants : « *Si ça passait aux nouvelles, on finirait par être tannés. Je prends l'exemple du H1N1, moi, je ne voulais plus rien savoir* », « *Je ne sais pas pour vous, mais de voir tous les jours les nouvelles d'Haïti, j'étais tannée à la fin. Je me disais : " Arrêtez d'en parler " ».*

Pour Anja Kollmuss et Julian Agyeman (2002), le « *locus* » de contrôle est la perception qu'a un individu de son habileté à faire changer les choses par son comportement. Les

gens qui ont un fort « locus » de contrôle interne pensent que leurs actions peuvent amener le changement, alors que les gens qui ont un « locus » de contrôle externe pensent que leurs actions sont insignifiantes et pensent que le changement peut seulement être amené par les autres. Certains étudiants semblent avoir un plus grand « locus » de contrôle interne que d'autres :

Tantôt quelqu'un a dit qu'il n'y a pas grand-chose qu'on peut faire chez nous, et qu'arrêter de faire couler l'eau quand on se brosse les dents, c'est pas grand-chose, qu'il faudrait savoir ce qu'on peut faire de plus, comme récupérer l'eau de pluie, ces affaires là. Moi, je dis que c'est le contraire. Ça, c'est gros, récupérer l'eau de pluie. Il y a tellement de choses que tu peux faire toi-même, chez toi. Le monde, on dirait que ça ne rentre pas dans leur tête, ils ne comprennent pas que c'est facile de faire attention.

Aussi, quand on leur demande de quel ressort devrait être la gestion des services d'approvisionnement et d'assainissement de l'eau, on remarque une différence entre les étudiants d'écocitoyenneté et ceux de sciences humaines : les résultats des premiers se répartissant de manière à peu près égale entre l'État (10) et les citoyens (8), alors que les seconds optaient majoritairement pour l'État avec 15 réponses contre 3 pour les citoyens seulement. Il semblerait donc que les étudiants du cours d'écocitoyenneté aient un plus grand « locus » de contrôle interne que ceux de sciences humaines, qui sont beaucoup plus prompts à déléguer leur responsabilité à l'État. D'après Anja Kollmuss et Julian Agyeman (2002), la « *délégation* » est un moyen de ne plus ressentir de culpabilité. La personne qui délègue refuse d'accepter toute responsabilité personnelle et blâme les autres pour la destruction de l'environnement. Certains étudiants, en se réfugiant derrière les corporations ou le gouvernement, illustrent cette tendance à se déculpabiliser, tandis que d'autres semblent plus enclins à accepter leur responsabilité en matière de dégradation de l'environnement. Pour l'un d'entre eux, « *Personne ne devrait dire : " Oh, c'est la faute de la compagnie ". Non, c'est ta faute [et] quand tu es engagé pour faire quelque chose dans une compagnie, et que ça te plaît pas, que tu vois qu'ils gaspillent de l'eau, tu démissionnes, tu t'en va, c'est ta responsabilité. C'est toi qui restes là.* » attestant d'un plus grand « locus » de contrôle interne. Les réponses aux questionnaires montrent que les étudiants du cours d'écocitoyenneté semblent plus conscients de leur propre responsabilité dans la contamination de l'eau que les étudiants de sciences humaines, qui sont plus prompts à blâmer des facteurs externes.

D'après Anja Kollmuss et Julian Agyeman (2002), notre sens des responsabilités à l'égard de l'environnement est modelé par nos valeurs et nos attitudes et il est influencé par notre « locus » de contrôle. D'après les auteurs, nous priorisons nos responsabilités. Notre bien-être personnel et celui de nos proches sont nos priorités les plus importantes. Quand les comportements pro-environnementaux correspondent à ces priorités, la motivation des individus augmente. S'ils vont à leur encontre, des comportements pro-environnementaux ont moins de chance d'être adoptés.

5.1.3 Les besoins et les souhaits des cégépiens

L'enquête sur le rapport à l'eau des cégépiens a permis d'identifier et de cerner leurs besoins et leurs souhaits en matière d'éducation relative à l'environnement. Ceux-ci ont principalement trait à l'éducation et l'information. Ils désirent être mieux informés à l'égard de l'eau et de l'environnement en général, dans le cadre de leurs études, et souhaitent que le reste de la population le soit aussi.

5.1.3.1 Besoins et souhaits des cégépiens relatifs à l'offre de cours

Dans les réponses aux questionnaires, les étudiants proposent des solutions concrètes pour remédier aux problèmes environnementaux. Ces solutions vont de la réduction de l'utilisation de produits polluants et de la consommation en général, au boycott et à la sensibilisation. Cette sensibilisation aux enjeux environnementaux prendrait idéalement pour eux la forme de cours d'environnement.

Dans les verbatim des groupes de discussion, il est également ressorti clairement que les étudiants désirent avoir des cours traitant d'environnement : « *Je pense que ça prend quelqu'un pour nous l'enseigner pour le comprendre. Je ne pense pas que c'est inné pour tout le monde d'être conscientisé. [...] Ça prend quelqu'un qui te l'enseigne, qui te le dit.* ».

Dans le formulaire d'évaluation du cours rempli à la fin de la session, les étudiants disent avoir apprécié le cours parce que cela leur a permis d'acquérir des connaissances, de cultiver leur intérêt pour les questions environnementales, de se questionner et de développer des comportements pro-environnementaux : « *J'ai appris des nouvelles*

choses à tous les cours et cela a beaucoup changé ma façon de penser et de prendre des bonnes décisions, surtout au niveau politique, ce qui ne m'intéressait pas avant. », « J'ai développé un intérêt majeur pour l'environnement. », « Le cours permet de se questionner, puis de trouver des solutions face aux problématiques environnementales. », « J'ai appris à ne pas gaspiller l'eau et à acheter équitablement et proprement. ».

Les étudiants mentionnent également qu'ils aimeraient prendre d'autres cours traitant des enjeux environnementaux, et souhaiteraient que de tels cours deviennent obligatoires pour tous : *« Les sujets ont tous été très intéressants et c'est un cours dont je voudrais avoir la suite si elle existait au cégep. », « Sérieusement, je recommande ce cours à tout le monde, même il devrait presque être obligatoire afin de conscientiser les étudiants !!! ».*

- **Adopter une approche éducative critique.**

Certains étudiants manifestent le désir de développer une compétence critique dans les cours d'éducation relative à l'environnement : *« Au lieu d'avoir économie familiale, on pourrait avoir un cours de politico-enjeux-actualité, tant qu'à faire des bobettes en tissu... », « Un cours de sensibilisation réflexion, où on t'apprend à penser par toi-même ».*

- **Adopter une démarche éducative qui ne soit pas moralisatrice.**

Certains étudiants semblent souhaiter avoir accès à une information qui ne soit pas moralisatrice, comme en témoignent les commentaires reçus lors de l'évaluation du cours d'écocitoyenneté : *« Ce que j'ai aimé, c'est que c'est un cours qui ne vise pas à culpabiliser. »*

Dans les verbatim des groupes de discussion, il apparaît aussi que certains étudiants semblent craindre qu'une information moralisatrice ait des effets contraires à ce qui est recherché, soit une plus grande conscientisation permettant un passage à l'action : *« Moi, ce dont j'ai peur, c'est que si on donne trop d'information, les gens se sentent trop*

moralisés, qu'ils viennent à se sentir mal et qu'ils se disent : " je suis écœuré ". », « Je ne pense pas qu'il faut être trop alarmiste. Les publicités de cigarettes, moi je suis fumeur, et je m'en fiche. Le petit gars qui se fait envahir par des mégots, je trouve ça complètement ridicule. », « Les photos de cerveau sur les paquets, oui, c'est dégoûtant, mais ça ne fait rien. », « Si tu fais peur aux gens, ils ne vont peut-être plus faire attention : si tu leur dis : "il va t'arriver ça dans x temps" ».

Mais tous ne sont pas d'accord avec ce point de vue :

Personnellement, toutes les pubs qui marquent les gens et qui ont des impacts, c'est les pubs chocs, moralisatrices et traumatisantes. Si on passe un petit message doux, ça ne marchera jamais, on ne va jamais avoir l'impact qu'on veut avoir. C'est comme ça que les gens retiennent les publicités.

- **Adopter une démarche éducative pratique qui propose des solutions.**

Malgré le fait qu'il ait été expliqué aux étudiants qu'il ne leur serait pas proposé de solutions « clé en main », certains auraient apprécié en obtenir de la part de l'enseignant, comme en témoignent les commentaires reçus lors de l'évaluation du cours d'écocitoyenneté : « Ce que j'ai moins aimé du cours, c'est qu'on ne propose pas de solution. », « Ce que j'ai moins aimé du cours, c'est qu'aucune solution n'est proposée. ».

Dans les verbatim des groupes de discussion, il ressort également que les étudiants aimeraient que leur soient présentées des solutions pratiques : « Ce qui serait bien, ce serait un cours à l'école, [...] peut-être un cours comme économie familiale [...] qui expliquerait comment laver la vaisselle, quand t'achètes une maison, essaie de chercher des toilettes double flush et tout. Il me semble que ce serait bien ».

- **Adopter une approche éducative expérientielle.**

Les résultats de l'exercice « Une semaine dans la vie de... » montrent quant à eux que les étudiants apprécient le bien fondé d'un tel exercice pour la prise de conscience et le passage à l'action : « En faisant l'exercice, oui, on y pensait [à économiser l'eau]. », « Tout le monde devrait faire un peu les exercices qu'on a faits. », « Depuis [que j'ai fait

l'exercice], je me dis : " Il faut que j'aille prendre ma douche ". Je prends ma douche, je me rince vite, je me dépêche, puis là, je la ferme, je me lave. Après ça je repars le robinet, je me rince. Ça a changé mon attitude. ».

Une étudiante, relatant son expérience personnelle à son chalet, vante les mérites de l'agir pour la prise de conscience :

Quand tu ouvres ton robinet d'eau, tu ne vois pas la quantité d'eau qui coule, mais quand tu remplis ton bain avec une chaudière, tu te rends compte que ça en prend de l'eau. On faisait fondre la neige pour prendre notre bain et c'était long. Il fallait que tu planifies ton bain une journée à l'avance, pour que ça ait le temps de fondre.

Certains d'entre eux, se référant à leur propre expérience, suggèrent même d'autres types d'exercice :

Quand on est en camping et qu'on a une cruche d'eau potable et qu'on la rationne, tout le monde y fait attention. La session prochaine, si vous donnez encore le cours, ça pourrait être un exercice. Quand tu as à vivre avec un gallon d'eau à quatre, si tu ne fais pas attention, tu te fais taper sur les doigts.

- **Adopter une approche éducative qui combine global et local.**

Les étudiants semblent préoccupés du sort des pays qui connaissent des pénuries d'eau : « *Dans plusieurs pays en voie de développement, [l'eau] est polluée ou impropre à la consommation. En Afrique, ils n'ont pas beaucoup de sources d'eau, plusieurs doivent marcher plus de trois heures pour en avoir.* », « *De vastes populations sont aux prises avec de graves maladies et parasites, étant donné la rareté de l'eau potable et sa nécessité.* ».

Les étudiants manifestent le souhait d'être informés de la situation de l'eau à la fois sur le plan mondial et sur le plan local : « *Être informé de ce qui se passe dans les autres pays aussi.* », « *On n'est pas obligé de parler des enfants en Afrique, c'est d'ici qu'il faut parler. Ça part pas de là-bas, c'est ici le problème.* ».

Dans les solutions que les étudiants préconisent pour remédier aux problèmes de l'eau dans le monde, on retrouve à la fois des projets globaux et des projets locaux : « *Élaboration d'un comité mondial de concertation pour la préservation de l'eau (agir*

partout...). », « *Déjà que, moi, ici, dans ce cégep, je mette sur pied un comité pour défendre la cause de l'eau, ça serait peut-être un départ.* ».

5.1.3.2 Besoins et souhaits des cégépiens relatifs à l'intérêt du public

Plusieurs étudiants soulignent la nécessité que le public en général soit intéressé, conscientisé à l'égard de l'eau. Dans les réponses aux questionnaires et les verbatim des groupes de discussion, le manque d'information au sujet de l'eau apparaît comme une raison pour laquelle le public est beaucoup moins interpellé par l'eau que par le réchauffement climatique : *Le réchauffement climatique, il y a des conférences qui sont données là-dessus, il y a du monde qui a écrit des livres, toutes sortes d'affaires, [des gens] qui ont vraiment voulu mener des projets.*

L'eau, on ne parle pas beaucoup des alternatives. Nous, on a de la chance, on est dans un cours d'écocitoyenneté, on le voit en classe. Les alternatives pour l'eau, ça m'est arrivé une fois d'entendre parler de la récupération d'eau de pluie, des espèces de gros bacs au lac Mégantic, mais c'est la seule place où j'en ai entendu parler. Alors que pour le réchauffement climatique, c'est vrai qu'on est bombardé d'informations.

La sensibilisation du public apparaît comme une solution pour encourager la population québécoise à économiser l'eau. Cette sensibilisation prend la forme de campagnes de publicité, que les étudiants jugent préférables aux émissions d'information car ils craignent qu'une information trop intensive, du type bulletin de nouvelles, soit nuisible à la cause de l'eau. Comme nous l'avons vu précédemment, les étudiants avouent avoir été « tannés » par le traitement médiatique de la grippe H1N1 ou du tremblement de terre en Haïti et craignent que : « *Si on commence à parler beaucoup de l'eau, les gens vont se dire : "Encore une autre affaire", ou faire comme avec la grippe : "si on passait à autre chose" ».*

Les étudiants aimeraient aussi que soient fournis des points de repère afin que tout un chacun puisse juger par lui-même de sa consommation et adapter son comportement en fonction : « *Ce serait bon de donner des statistiques, tout ça, pour se rendre compte un peu plus de l'impact qu'on a.* », « *Il faudrait savoir ce qu'est une consommation normale.* », « *Mettre les pourcentages de consommation d'eau par notre population en évidence.* ».

Peut-être qu'il faudrait avoir des chiffres, savoir combien on consomme d'eau par rapport au reste de la planète. L'eau qui est disponible, combien on en consomme à chaque année, et dans combien de temps l'eau va être épuisée. Des chiffres, quelque chose de concret, chez nous.

Si on met les compteurs d'eau, j'aurais besoin d'un repère visuel. Comme avec les cellulaires, j'ai un message qui me dit : "Vous avez fait 75 minutes". Je me dis : "Ok, il m'en reste 25 pour le reste du mois". Tu es responsable de ta consommation. C'est bien de mettre tant de litres par mois, oui d'accord, mais où j'en suis dans ma consommation ? Un bain, c'est tant de litres, combien il m'en reste ? Comme les cartes qu'on a pour le recyclage.

Aussi, les étudiants manifestent le désir de voir plus de gens soumis à l'exercice « Une semaine dans la vie de... », comme en témoignent les extraits suivants : « *Tout le monde devrait faire cet exercice.* », « *Il serait bon que tout le monde prenne conscience de sa propre consommation une fois dans sa vie. Nous savons que nous consommons beaucoup d'eau, mais connaître un nombre de litres réels, ça fait réfléchir* ».

5.1.4 Les implications pour l'ERE

5.1.4.1 L'intérêt d'étudier les représentations sociales pour développer des stratégies d'intervention éducative appropriées

Selon Catherine Garnier et Lucie Sauvé (1999), une typologie des représentations permet de mieux cibler et concevoir les stratégies éducatives, et ce de deux manières :

Il s'agit d'une part de mettre à profit la diversité des configurations de représentations au sein d'un groupe (où se distinguent des sous-groupes), de façon à les confronter entre elles ; d'autre part, pour chaque sous-groupe, il importe d'ancrer l'apprentissage dans les éléments de représentation initiale, pour ensuite enrichir le champ représentationnel, vers une prise en compte de la pluralité des aspects de la relation à l'environnement.

Pour ce qui est de mettre à profit la diversité des représentations de l'environnement présentes au sein d'un groupe afin de les confronter entre elles, Sauvé *et al.* (2003c) nous fournissent un exemple de la façon dont cela peut être réalisé. Dans un premier temps, les auteures incitent les étudiants à entreprendre « *une première exploration* » de leur propre représentation de l'environnement en leur demandant trois mots clés, trois images mentales, trois sons ou bruits, trois problèmes importants et trois

caractéristiques d'un environnement optimal ayant trait à l'environnement, puis à tenter d'en donner une définition. Les étudiants sont par la suite encouragés à comparer leur fiche de travail à celle des membres de leur équipe de travail et d'en identifier les ressemblances et les différences. Ensuite, les étudiants sont invités à cerner les représentations de l'environnement et du rapport à l'environnement dont témoignent certains textes, puis à construire leur propre typologie des représentations de l'environnement, en illustrant chaque catégorie avec des photographies, des dessins ou des textes. Ensuite, ils sont invités à échanger leurs résultats avec les membres de leur équipe de travail de façon à construire une typologie commune. Dans un deuxième temps, les étudiants sont invités à explorer la typologie des représentations de l'environnement élaborée par Lucie Sauvé (1997a, p. 13), à répondre à un certain nombre de questions la concernant : « *Cette typologie vous paraît-elle adéquate pour refléter les représentations usuelles ? Vous paraît-elle complète ?* » et à la comparer à celle de leur équipe. Dans un troisième temps, les étudiants sont invités à examiner des dessins et des textes afin d'identifier les représentations de l'environnement qui y sont présentes, puis à confronter le résultat de leur analyse avec les membres de leur équipe. Enfin, les étudiants sont encouragés à parler des avantages et inconvénients de l'utilisation d'une typologie comme outil d'analyse.

Une telle démarche nous paraît particulièrement féconde pour enrichir le champ représentationnel de l'environnement chez les étudiants. À ce sujet, Sauvé *et al.* (2003c) citent André Beauchamp (1991) :

Le thème des horreurs de l'environnement est tellement facile que j'ai peur parfois que l'on engouffre les jeunes dans une perspective de laideur et de dénonciation agressive de la pollution sans que cette perspective assure qu'ils deviennent des amoureux de la nature, des gens soucieux de partage et de justice, des scientifiques et des techniciens conscients des limites et des distorsions de leurs savoirs, des consommateurs et consommatrices modestes, prudents et responsables ou des techniciens éveillés, des preneurs de décision attentifs aux effets à long terme de leurs décisions. L'éducation à l'environnement n'a pas pour but de projeter chez les jeunes, surtout les adolescents, nos problèmes et nos angoisses d'adultes mais de les aider à faire ce qui est déjà en leur pouvoir – et qui n'est pas peu – pour penser globalement et agir localement.

L'enrichissement du champ représentationnel de l'environnement et la prise en compte d'autres aspects de la relation à l'environnement nous paraissent d'autant plus importants qu'au cours des groupes de discussion les étudiants ont exprimé leur

répugnance à n'entendre parler que des problèmes environnementaux : « *Au secondaire, ouf, on est tanné d'en entendre parler, on a l'impression qu'on est les seuls à en entendre parler. Et toute la responsabilité porte sur nous parce qu'on est la prochaine génération.* »

La prise en compte des représentations de l'eau des étudiants nous paraît d'une importance capitale pour un éducateur qui pourra y ancrer son enseignement en adoptant des exercices du type de ceux qui sont proposés par Sauv   *et al.* (2003c) pour l'environnement et qui pourra les amener à se questionner sur la relation entre représentation et agir, ainsi que sur la rupture entre les deux, s'il y a lieu.

5.1.4.2 Les courants d'ERE les plus appropriés pour répondre aux besoins des cégépiens

À la lumière des besoins et souhaits des cégépiens, les courants d'ERE qui nous paraissent les plus appropriés sont le courant de la critique sociale, le courant du biorégionalisme, le courant éthique, le courant systémique et le courant pratique, selon la typologie présentée dans le chapitre portant sur le cadre théorique de cette recherche, au point 2.1.3.

Le courant de la critique sociale

Selon Lucie Sauv   (1997b), « *la solution globale [aux problématiques environnementales] ne peut être envisagée sans un processus éducatif [...] qui incite à l'engagement pour la transformation fondamentale des modes de pensée, de production et de consommation* » et le courant de la critique sociale nous paraît particulièrement fécond à cet égard.

En premier lieu, il faut noter que les cégépiens sont généralement réceptifs à ce courant. Leur jeunesse et leur idéalisme les poussent à remettre en question l'ordre établi. Selon Geoffrey Pleyers (2004), les jeunes ont un « *regain d'intérêt pour la chose publique et [une] volonté de faire de la politique autrement* ». Ils ne veulent plus d'une politique « *d'en haut* » et préfèrent que ce soit les gens qui fassent les changements « *d'en bas* »,

plutôt que les politiciens. Les citations suivantes tirées des verbatim des groupes de discussion et des évaluations du cours d'écocitoyenneté semblent confirmer cette hypothèse : *« Ce qu'il faut faire c'est qu'on arrête de se dire "le gouvernement en haut", et qu'on décentralise un peu tout parce que, si on attend toujours après le gouvernement, il ne se passera jamais rien. »*, *« Peut-être, il faudrait avoir une nouvelle manière de gérer les choses. Qu'on ne soit pas toujours obligés de se fier aux modèles qu'on a déjà, respecter plus l'opinion des gens, un nouveau concept. On est toujours coincés avec les mêmes concepts, et ça ne fonctionne jamais. »*, *« J'ai appris des nouvelles choses à tous les cours et cela a beaucoup changé ma façon de penser et de prendre des bonnes décisions, surtout au niveau politique, ce qui ne m'intéressait pas avant. »*

Il nous paraît important de capitaliser sur cet intérêt pour la chose politique en dispensant des cours qui permettent aux étudiants de remettre en question l'ordre établi, car nous croyons en effet comme Chet Bowers (1993, p. 1, cité dans Sauvé, 1997b) que le domaine de l'éducation a une responsabilité importante dans la résolution des nombreux problèmes environnementaux que nous traversons actuellement. Selon l'auteur, les croyances et les pratiques culturelles transmises par l'école contribuent à l'aggravation de la crise écologique et, si nous ne tenons pas compte de ce fait, nous risquons de *« renforcer l'orientation culturelle qui détruit la capacité de support des systèmes naturels dont est tributaire toute forme de vie »*. Dans cette optique, *« le changement le plus fondamental que nous devons envisager est celui de la transformation de nos croyances culturelles actuelles »*.

Selon Lucie Sauvé et Isabel Orellana (2008) :

Les questions du "quoi" et du "comment" ne suffisent pas. La question critique par excellence est celle du "pourquoi". [...] La posture critique consiste à mettre au jour les relations de pouvoir au cœur des questions sociales, afin de contrer l'aliénation et l'oppression. La visée est celle de l'émancipation, de l'équité et de la justice sociale. [...] Qui décide quoi ? Pourquoi ? Au nom de qui ? Dans quel but ? C'est dans une telle perspective de critique sociale que sont abordées les questions environnementales, comme celles liées à l'énergie ou à l'usage de l'eau ou de la terre, par exemple.

Or, les cégépiens aiment analyser les dynamiques sociales qui se trouvent à la base des réalités et problématiques environnementales, les intentions, positions, arguments,

valeurs explicites et implicites, décisions et actions des différents protagonistes d'une situation. Interrogés sur les raisons qui poussent certains individus ou organisations à véhiculer l'idée que l'eau est un bien économique, une marchandise comme une autre, ils n'hésitent pas à montrer du doigt les entreprises privées qui adoptent une telle position « *pour faire de l'argent* ». Questionnés sur les causes des problèmes environnementaux qu'ils jugent préoccupants, ils font preuve de lucidité et accusent : « *la primauté des solutions à court terme (motivées par des gains financiers rapides)* » ainsi que « *la logique capitaliste et la notion d'individualisme qui nous poussent à vouloir avoir le plus possible au détriment des besoins primaires auxquels nous devrions tous avoir accès* ».

Ils dénoncent les initiatives qu'ils considèrent inadéquates, insuffisantes ou hypocrites :

Attends, c'était gratuit [le transport en commun pour le jour de la Terre] si tu emmènes quelqu'un avec toi et que tu vas voir le monsieur pour qu'il le laisse rentrer. C'est con faire des papiers pour ça, même l'affiche. Il y a combien de personnes qui sont venues avec quelqu'un ? Ils font juste ça pour la publicité et comme tu dis : "Salut Bonjour, une journée".

Ils dénoncent également les comportements individuels adoptés dans le seul but de se dédouaner, comme en témoigne l'échange suivant :

Il y en a tellement qui se disent : "Je m'en vais avec mon gros camion mais j'ai mes sacs réutilisables"...

Ils font ça pour la bonne conscience...

Je mets ma bouteille d'eau dans ma toilette et je prends mes sacs réutilisables et je suis vraiment une citoyenne informée. Le monde s'arrête à ça.

Le courant de la critique sociale privilégie le développement d'une conscience environnementale critique basée sur une vision systémique de l'environnement et une perspective historique des problématiques environnementales. Elle implique le développement de la pensée critique et d'habiletés de résolution de problèmes, « *à travers une variété d'expériences d'apprentissage de type pratique et interdisciplinaire qui mettent l'accent sur de vrais problèmes locaux (envisagés dans une perspective globale) et impliquent l'étude d'un grand éventail de sources et de types d'informations* » (Fien, 1993, p. 43, cité dans Sauvé, 1997b).

Comme nous avons pu le constater, les cégépiens souhaitent avoir des cours qui leur permettent de développer leur esprit critique : « *Un cours de sensibilisation réflexion, où on t'apprend à penser par toi-même.* », « [...] *Au lieu d'avoir économie familiale, on pourrait pas avoir un cours de politico-enjeux-actualité, tant qu'à faire des bobettes en tissu...* ».

Riccardo Petrella (1999) s'insurge contre le fait que le système d'éducation, du primaire à l'université, se contente aujourd'hui de former les ressources humaines « *dont ont besoin les entreprises pour être compétitives sur les marchés mondiaux* », alors que son objectif devrait être de permettre à tous de devenir des « *citoyens adultes critiques* », objectif dont le courant de la critique sociale favorise l'atteinte.

Lucie Sauvé (1997b) dit ne pas trouver étonnant que l'ERE trouve des affinités dans la tradition critique puisqu'elle celle-ci se trouve à la croisée des trois grandes problématiques mentionnées au chapitre 2, la problématique environnementale, la problématique éducative et la problématique pédagogique. La problématique environnementale, qui englobe la dégradation des écosystèmes, l'épuisement des ressources, et les voies de développement, ne pourra être résolue seulement par des innovations technologiques, des dispositions législatives et des incitatifs économiques. La problématique éducative fait référence au fait que les problèmes environnementaux sont liés à l'aliénation des humains de leur milieu de vie et à une crise globale des valeurs. La problématique pédagogique concerne quant à elle le fait que les caractéristiques de l'enseignement traditionnel, « *le cloisonnement disciplinaire, l'hétéronomie de l'apprenant et l'isolement de l'école par rapport aux réalités de la vie* », ne sont pas « *favorables à une éducation visant le développement de personnes aptes à relever les défis d'un monde contemporain marqué par la rapidité et l'ampleur des changements, la diversité et la complexité des réalités, de même que par la gravité et le caractère multidimensionnel des problèmes environnementaux* » (Sauvé, 1997b). Il nous semble qu'une éducation relative à l'environnement ancrée dans le courant de la critique sociale et basée, entre autres, sur l'interdisciplinarité (plutôt que le cloisonnement disciplinaire), l'apprentissage coopératif (au lieu de la transmission de connaissances), la démarche de résolution de problèmes, la pédagogie de projets et l'ouverture de l'école sur le milieu, tandis que l'accent est mis sur l'engagement personnel, la créativité,

la responsabilité et l'autonomie, peut avoir des retombées positives au niveau des trois problématiques ci-haut mentionnées.

Le courant du biorégionalisme

Une biorégion est un lieu géographique correspondant habituellement à un bassin hydrographique et possédant des caractéristiques communes telles que le relief, l'altitude, la flore et la faune. L'histoire et la culture des humains qui l'habitent font aussi partie de la définition d'une biorégion. La perspective biorégionaliste nous amène donc à regarder un endroit sous l'angle des systèmes naturels et sociaux, dont les rapports dynamiques contribuent à créer un sentiment de « lieu de vie » enraciné dans l'histoire naturelle comme dans l'histoire culturelle (Nozick, 1995, cité dans Sauvé, 2003).

Le concept de biorégion, bien qu'il n'y soit pas identifié comme tel, est très présent dans les réponses aux questionnaires des étudiants, principalement dans le fait qu'ils opposent la richesse du Québec en termes d'eau aux pénuries dont plusieurs pays souffrent : « *Nous avons la plus grande ressource d'eau douce sur Terre.* », « *Nous avons la majeure partie des sources d'eau potable dans le monde.* », « *Il suffit de voir notre géographie. On est entouré d'eau.* », « *Au Québec, l'eau est abondante mais tout de même menacée car on la pollue et plusieurs envient nos ressources.* », « *Nous sommes choyés, mais en Afrique, ils n'ont pas la chance que nous avons d'avoir autant d'eau.* ».

Par contre, nous avons constaté, à la lecture des réponses aux questionnaires, que les étudiants sont peu conscients des dangers qui guettent l'eau sur le plan local. Mis à part les algues bleues qui sont mentionnées à quelques reprises, ils semblent ignorer qu'il y a au Canada des incidents du type de celui de Walkerton, ou des situations, comme celle de l'exploitation des sables bitumineux ou des gaz de schiste, qui compromettent l'avenir de l'eau à l'échelle de la biorégion.

Du fait de la sensibilité particulière des étudiants pour leur biorégion et de leur relative ignorance des enjeux locaux de l'eau, le courant biorégionaliste qui « *axe l'éducation relative à l'environnement sur le développement d'une relation privilégiée avec le milieu local ou régional, sur le renforcement d'un sentiment d'appartenance à ce dernier et sur l'engagement pour la valorisation de ce milieu* » (Orr, 1992, 1996, cité dans Sauvé, 2003), nous paraît préférable à une « *pédagogie de l'ailleurs* » qui axe l'éducation sur

des considérations exogènes ou sur des problématiques planétaires qui ne sont pas mises en relation avec les réalités du contexte de vie et offrent peu de prises concrètes pour l'agir responsable » (Sauvé, 2003). Le courant biorégionaliste permettrait aux étudiants de concilier les luttes à l'échelle de la planète et les engagements au niveau local et régional qui, selon Madeleine Gauthier et Pierre-Luc Gravel (2004), sont les deux pôles autour desquels l'engagement étudiant se manifeste de manière plus militante.

Selon Lucie Sauvé (2001a), « *le courant du biorégionalisme est aussi critique, mais il se situe moins dans une approche politique des questions socio-environnementales que dans une approche économique, au sens premier d'éco-nomie : "gestion de la maison" »*. Dans ce contexte, les gens sont invités « *à se prendre en charge, à rechercher de nouveaux modes de développement, responsables et solidaires, enracinés dans leur milieu de vie et leur culture locale* ». Une éducation relative à l'environnement ancrée dans le courant biorégionaliste permettrait aux étudiants de s'engager pour la valorisation de leur milieu de vie dans le cadre de projets communautaires. Des exemples de projets s'inscrivant dans une perspective biorégionale pourraient être l'organisation d'une campagne de sensibilisation au gaspillage de l'eau, le développement d'un plan de réduction de la consommation d'eau par la modification des pratiques, la revégétalisation des rives d'un lac dans le but d'améliorer la qualité de ses eaux, la réalisation de tests de goût de l'eau « à l'aveugle », à la manière des tests de goût de Pepsi, et destinés à réhabiliter l'eau du robinet⁸, etc.

Si, tel que le veut la proposition de la « *pédagogie du lieu* » de David Orr (1992, cité dans Sauvé, 2003), le principal problème actuel est que nous sommes devenus de simples résidents de nos milieux de vie, les utilisant sans y développer un sentiment d'appartenance et un engagement, une éducation relative à l'environnement ancrée dans le courant biorégionaliste pourrait « *nous inciter à devenir ou redevenir des habitants de nos lieux de vie, enracinés et responsables* » (Sauvé, 2003).

⁸ Un tel test a été réalisé au cégep du Vieux Montréal par les étudiants du programme de techniques de loisirs à l'occasion du Jour de la Terre, et a suscité un intérêt certain dans la communauté collégiale.

Le courant éthique

« De nombreux éducateurs considèrent que le fondement du rapport à l'environnement est d'ordre éthique : c'est donc à ce niveau qu'il importe d'intervenir de façon prioritaire. L'agir prend en effet racine dans un ensemble de valeurs, plus ou moins conscientes et cohérentes entre elles » (Sauvé, 2003).

L'enquête sur le rapport à l'eau réalisée auprès des cégépiens leur a permis d'identifier les valeurs des différents protagonistes de l'eau, telles que celles qui motivent les actions des entreprises privées, des gouvernements et de leurs concitoyens, et n'hésitent pas à dénoncer leurs comportements respectifs : *« [Considérer l'eau comme une marchandise] est plus ou moins éthique. », « [Les entreprises privées qualifient l'eau de marchandise] pour faire de l'argent. », « L'intérêt premier [des entreprises privées], c'est de faire des profits. », « [L'État] a plein de choses à s'occuper [et] l'eau ne serait peut-être pas sa priorité. », « Quand on dit État, on pense que c'est les citoyens, mais ce n'est pas nécessairement le cas. », « Une fois qu'ils sont élus, [les politiciens] font ce qu'ils veulent, surtout avec les scandales et tout ce qui arrive en ce moment. », « La logique capitaliste et la notion d'individualisme nous poussent à vouloir avoir le plus possible au détriment des besoins primaires auxquels nous devrions tous avoir accès. »*

Ils font des liens avec les notions qu'ils acquièrent dans leur cours de philosophie et n'hésitent pas à évoquer le concept de la *« banalité du mal »* et à faire un parallèle avec *« Eichmann avec les Juifs »* pour expliquer le comportement des gens *« qui se déresponsabilisent parce qu'ils considèrent que ce n'est pas de leur faute »*.

L'enquête leur a également permis de clarifier leurs propres valeurs en lien avec l'eau. Un certain nombre d'entre elles apparaissent dans la typologie des représentations de l'eau présentée au point 5.1.1.

L'exploration des différentes propositions éthiques et la catégorisation des valeurs mentionnées au point 2.1.4.2 auraient leur raison d'être dans un cours d'éducation relative à l'environnement car elles permettraient aux étudiants d'acquérir une compétence éthique soit un *« [...] un savoir-agir éthique qui se manifeste entre autres*

par des prises de décision éclairées et par l'adoption de conduites cohérentes avec les valeurs choisies et exprimées (Sauvé et Villemagne, 2006).

Si, comme le dit Lucie Sauvé (2003), l'agir environnemental prend racine dans les valeurs portées par les individus, un cours d'éducation relative à l'environnement qui permettrait aux étudiants de débusquer les valeurs des protagonistes d'une situation environnementale et de clarifier les leurs nous paraît d'une importance capitale.

Le courant systémique

Selon Lucie Sauvé (2003), l'approche systémique permet de mieux appréhender les réalités et les problématiques environnementales : *« L'analyse systémique permet d'identifier les différentes composantes d'un système environnemental et de mettre en lumière les relations entre ces composantes, dont les relations entre les éléments biophysiques et les éléments sociaux d'une situation environnementale »*. Une telle analyse permet d'obtenir une vision globale, une synthèse de la réalité appréhendée, dont on peut alors mieux comprendre *« la dynamique, les points de rupture (s'il y a lieu), ainsi que les voies d'évolution »*.

Les cégépiens interrogés semblent conscients de l'interdépendance des différentes problématiques environnementales, comme en témoignent les extraits suivants : *« Un engendre l'autre. Le réchauffement climatique va amener un problème d'eau. C'est relié. », « Le réchauffement climatique englobe tout, glaciers, évaporation, tout est lié, entre autres l'eau. Les problèmes d'eau découlent du réchauffement climatique. C'est une sous catégorie. »*.

La citation suivante montre qu'ils peuvent également comprendre les éléments sociaux de la situation de l'eau :

Techniquement, ici, on a beaucoup d'eau. Le seul problème, c'est que les gens la gaspillent et ça mène au réchauffement climatique, parce que, qu'on fasse couler de l'eau propre dans le robinet pendant deux heures, ça ne change pas grand-chose, juste qu'on doit la filtrer, et c'est le processus de filtration qui lui dépense de l'énergie. Et ça, ça cause le réchauffement climatique.

Ils n'hésitent pas à incriminer « l'Homme », « la logique capitaliste », le « je-m'en-foutisme », « l'apathie généralisée », la « surconsommation » comme responsables des problèmes environnementaux qui les préoccupent le plus.

Par contre, leurs réponses ne laissent pas présumer qu'ils comprennent les « effets d'amplification et de catalyse » (de Rosnay, s.d., cité dans Allain, 1999), ou « effets de synergie » (Boutard, 2006) qui font que « le tout est plus que la somme des parties » (Morin, s.d., cité dans Allain, 1999).

Jean-Claude Allain (2001), s'inspirant du microscope de de Rosnay (1975, cité dans Allain, 1999), recommande un exercice concret d'initiation à l'approche systémique dans le but de faire appréhender aux étudiants la complexité d'un problème environnemental. La démarche qu'il propose se déroule en plusieurs étapes.

[Il s'agit] d'identifier le problème d'environnement et les conséquences, de chercher les causes multiples, d'envisager les diverses solutions prises ou envisageables, voire contradictoires ou même alternatives, de repérer des rétroactions positives ou négatives et de construire un "schéma systémique" en choisissant des mots clés pertinents puis en les mettant en relation.

La figure 5.1 montre le résultat d'un tel exercice.

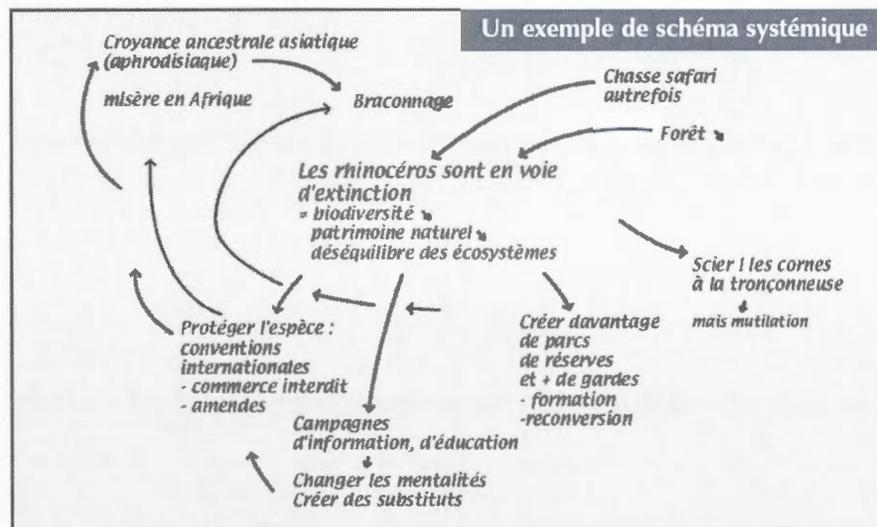


Figure 5.1 Exemple de schéma systémique, tiré de Jean-Claude Allain (2001).

Un tel schéma doit permettre de qualifier progressivement plusieurs caractéristiques de l'approche systémique : « *causalité multiple, flux, régulation, différents pouvoirs : public, économique, associatif, médiatique et scientifique, choix politiques, solutions diverses voire contradictoires, éléments en interrelation, rétroactions* ». Quand plusieurs représentations de la même réalité sont réalisées, il est alors pertinent de les confronter entre elles (Allain, 2001).

Un tel exercice pourrait être particulièrement fécond pour aider les étudiants à avoir une vision globale de la problématique mondiale de l'eau et répondrait au besoin qu'ils ont exprimé d'avoir une approche éducative qui combine le global et le local.

Le courant praxique

Selon Marie-Ève Marleau (2009), « *certain [courants d'ERE] contribuent de façon plus explicite au développement des processus de prise de conscience et d'action environnementale où sont mis en évidence leurs liens et interactions* », dont le courant praxique. Selon l'auteure, « *contrairement à d'autres courants qui visent surtout le développement d'un savoir, d'un savoir-être ou d'un savoir-faire, la praxis favorise l'émergence d'un « pouvoir-agir » engagé, conscient et déterminé, qui intègre les autres types de savoirs* ». L'exercice « Une semaine dans la vie de... », auquel les étudiants du cours d'écocitoyenneté se sont prêtés, qui consistait, entre autres, à mesurer les quantités d'eau consommées pendant une semaine complète, s'apparente au courant praxique. En effet, les étudiants étaient invités à mesurer leur consommation, mais aussi « *à faire un retour sur leurs actions, donc sur ce qui les sous-tend : les représentations, les croyances, les valeurs, les contextes particuliers et globaux, etc., puisqu'il s'agit de la reconstruction de leurs rapports à eux-mêmes, aux autres et à l'environnement* » (Marleau, 2009). Les résultats obtenus des étudiants montrent que l'exercice et la réflexion qui s'en est suivie leur ont permis d'apprendre à mieux se connaître : « *Cette étude m'a ouvert les yeux.* », « *En faisant ce travail, j'ai beaucoup appris sur moi-même et ai constaté que j'ai de bonnes mais aussi de mauvaises habitudes depuis plusieurs années.* »

L'exercice leur a permis de remettre en question leur mode de vie et de se questionner sur leur attitude par rapport à l'eau : « *En fait, il ne suffit que de prendre le temps de réfléchir à notre mode de vie. C'est ce que m'a permis de faire cet exercice.* », « *Étant entourés de nombreuses rivières et de lacs, nous n'avons pas conscience de l'importance et de la rareté de l'eau potable. Nous gaspillons cette ressource et la considérons comme inépuisable.* ».

L'étudiant cité ci-après va plus loin dans sa remise en question en comparant sa consommation d'eau à celles de ressortissants d'autres régions :

Après avoir additionné le tout, je suis arrivée à une moyenne de 330 litres par jour. J'ai été sidéré. C'est en comparant ma consommation avec les 137 litres que consomme en moyenne un Français, les 25 litres qu'utilise un Indien ou les 10 litres qu'utilise un Africain que je constate à quel point je gaspille de l'eau.

L'exercice leur a également permis de développer des outils qui leur permettront de passer à l'action : « *Tout compte fait, ce travail m'apporte de meilleurs indicateurs pour évaluer ma propre consommation et déterminer des points de repère pour être plus responsable et avoir une action efficace pour réduire mon empreinte écologique.* »

La prise de conscience occasionnée par l'exercice s'est accompagnée chez les étudiants d'une volonté de passer à l'action : « *Je vais mettre une bouteille d'eau dans le réservoir pour diminuer la quantité d'eau utilisée à chaque fois et aussi tirer la chasse d'eau moins souvent.* », « *Je sais que je peux réduire ma consommation avec peu d'effort comme diminuer ma douche d'au moins cinq minutes.* », « *Une solution que j'aimerais apporter au quotidien est de tirer la chasse d'eau moins souvent à la maison et, comme ça, je pourrais économiser la moitié de la quantité que je consomme de cette manière.* ».

Certains d'entre eux prétendent même que l'exercice leur a déjà permis de changer leurs habitudes. Selon Dominique Cottureau (2009), les habitudes relatives à l'eau dont les étudiants font état peuvent en effet se transformer :

Les habitudes se transforment, engendrant du nouveau, s'adaptant au changement. Le quotidien est le lieu du changement sur fond de continuité et le lieu de la continuité sur fond de changement. Il comprend à la fois "une graine permanente d'éternité" et "une graine permanente de fragilité" comme l'observe Claude Javeau

(1991). C'est le terreau sur lequel peuvent s'appuyer les éducateurs pour espérer infiltrer du changement dans nos rapports à l'environnement.

Les « *conflits de schèmes* », contradictions qui surgissent dans la foulée d'un élément déclencheur, tels que mentionnés par Kauffman (2001, cité dans Cottureau, 2009), « *provoquent l'ouverture du cadre routinier en interpellant la réflexivité* ». La réalisation d'un exercice comme « *une semaine dans la vie de...* » a servi à certains étudiants d'élément déclencheur, en déstabilisant leurs habitudes, et a provoqué de nouveaux comportements. La contradiction entre ce qu'ils font en matière de consommation d'eau et ce qu'ils devraient faire s'est imposée à certains d'entre eux, qui ont alors décidé de passer à l'acte et de poser des « *gestes réducteurs de tension* » (Cottureau, 2009) : « *Juste le fait de devoir calculer le nombre de litres d'eau consommés me faisait penser à ne pas gaspiller.* », « *Il est évident que de prendre conscience de notre consommation abusive et absurde dans le présent travail nous pousse à réduire notre consommation en adoptant de nouvelles habitudes plus responsables, donc j'ai mis une bouteille dans le réservoir de la toilette.* », « *Je vais mettre une bouteille d'eau dans le réservoir pour diminuer la quantité d'eau utilisée à chaque fois et aussi tirer la chasse d'eau moins souvent.* ».

Ce genre d'exercice peut permettre que « *le changement pénètre dans la lumière de l'évidence. On commence par le facile jusqu'à ce qu'une nouvelle gestuelle s'organise entièrement. Au fur et à mesure des répétitions, la pensée lâche prise. Les gestes s'incorporent, se sédimentent, s'automatisent, devenant habitudes stables et à leur tour résistantes* » (Cottureau, 2009).

Pour Marie-Ève Marleau (2009), c'est la prise de conscience critique qui permet de résorber l'écart entre conscience et action environnementales.

La connaissance et la compréhension critique de la réalité sont indispensables pour le développement d'une conscience qui "permette de relativiser les croyances, les idéologies, les origines, les préjugés et les modes de pensée exigus" (Toledo, 2007). On aboutit à une véritable transformation du monde et de soi-même par l'insertion critique de l'action dans une réalité, c'est-à-dire d'une action éclairée par la mise au jour de sa finalité (Freire, 1980). La conscientisation conduit donc à un processus de prise de conscience qui est accompagné et se nourrit d'un agir cohérent et responsable (Marleau, 2009).

Une démarche éducative inspirée du courant praxique permettrait en outre de répondre à l'un des souhaits des étudiants d'apprendre par l'expérience et de développer leurs propres solutions aux problèmes d'eau dans le monde.

Selon Lucie Sauvé (2006), « *le champ de l'éducation relative à l'environnement comporte une riche diversité de propositions, chacune s'appuyant sur une vision particulière de l'environnement et de l'action éducative* » et constituant un riche « *patrimoine pédagogique* ». Ainsi, d'autres courants pourraient également répondre aux besoins exprimés par les cégépiens, tels que le courant résolutique ou le courant de l'écoformation, pour ne citer que ces exemples.

5.2 Discussion méthodologique

Nous souhaitons apporter certains éléments de discussion relatifs à la démarche méthodologique que nous avons adoptée pour la réalisation de cette recherche.

D'une part, le choix des outils de recherche utilisés, soit le questionnaire, le groupe de discussion et l'exercice pratique, nous semble approprié car il nous a permis d'atteindre nos objectifs de recherche qui consistaient à caractériser les représentations de l'eau et des problématiques socio-écologiques relatives à l'eau chez les cégépiens et de mettre au jour le rôle social que s'attribuent (ou non) les jeunes face à la problématique de l'eau.

D'autre part, nous constatons que le questionnaire et le groupe de discussion ne sont pas seulement des stratégies de cueillette de données mais bien des outils pédagogiques. Ainsi, les réponses à la question 24 du questionnaire : « *Avez-vous apprécié l'exercice de répondre à ce questionnaire?* » montrent que pour les étudiants, cela a été l'occasion de réfléchir à la question de l'eau, comme en témoignent les commentaires suivants : « *C'était constructif [...] car ça m'a amené à réfléchir sur nos conditions et notre consommation d'eau lorsque j'ai répondu aux questions.* », « *Bien, questions claires précises qui m'amènent à réfléchir sur le sujet !* », « *Aide à prendre conscience du problème.* », « *C'est défoulant et nécessaire à notre rôle de citoyen de la planète.* ».

Les groupes de discussion ont généré le même genre de commentaires des étudiants, pour qui il ne s'agissait pas seulement d'une recherche, mais bien de l'occasion de réfléchir à la question de l'eau et de passer à l'action :

Je pense que c'est justement dans des tables rondes comme ça [le groupe de discussion] ou des comités de même dans les entreprises... Il suffit qu'il y ait dix personnes [...] qui juste comme nous se réunissent et qu'elles disent : "Ok, on a des problématiques, mais qu'est-ce qu'on peut faire là dedans ? C'est quoi vos idées ?", et c'est comme ça que ça grossit.

Ce point de vue est d'ailleurs développé par Stéphane Martineau et Denis Simard (2001), pour qui les groupes de discussion sont un puissant outil de formation et d'éducation, à la fois sur les plans du développement intellectuel, du développement personnel, de l'éducation à la démocratie et de l'éducation éthique. Selon les auteurs, le groupe de discussion favoriserait le développement des habiletés intellectuelles car la discussion serait « *plus efficace que la méthode par la lecture pour la mémorisation de l'information et pour le développement des habiletés cognitives de haut niveau* ». La discussion permet aussi, selon les auteurs, de développer des habiletés de résolution de problèmes.

En effet, au moyen de la discussion les apprenants examinent les éléments de la situation-problème, inventorient des solutions possibles, procèdent à un choix éclairé en tenant compte du contexte ou de la situation, gèrent collectivement s'il y a lieu la mise en œuvre de la solution et procèdent enfin à son évaluation pour en dégager des améliorations possibles (Martineau et Simard, 2001).

En outre, le groupe de discussion serait approprié pour l'apprentissage de l'esprit critique car « *la situation d'interaction sociale et langagière est favorable à la structuration et à la restructuration des perceptions, des idées et des savoirs* ». Pour ce qui est du développement personnel, le groupe de discussion permet, selon Stéphane Martineau et Denis Simard (2001), à chaque participant « *de mieux se connaître et de construire sa vision du monde* » en l'obligeant à « *prendre position sur des événements de la vie courante, sur des valeurs, des idées, des découvertes, à exprimer et à partager ses perceptions, ses sentiments, ses représentations et ses idées* », ce qui l'amène à s'interroger sur la manière dont il appréhende le monde, à tenter de comprendre ses propres mécanismes cognitifs et affectifs, « *à chercher les motifs de ses positions et à reconnaître des éléments de son histoire personnelle qui contribuent à les influencer et à les définir* ». Selon les auteurs, le groupe de discussion est également un outil

d'éducation à la démocratie en cela que la pratique de la discussion contribue « à créer une res publica, un espace public, "où les hommes puissent se parler, se respecter, mettre à l'épreuve ensemble leurs convictions réciproques, trouver la force de se dégager de celles qui les séparent et les assujettissent pour adopter celles qui leur permettent de se rencontrer et de se libérer" » (Meirieu, 1995, p. 164, cité dans Martineau et Simard, 2001). Enfin, les auteurs ajoutent que le groupe de discussion est également un outil d'éducation éthique car la discussion « représente la forme la plus achevée d'interaction sociale parce que fondée sur le respect mutuel et l'intercompréhension. Si tel est le cas, le groupe de discussion comme instrument d'éducation éthique apparaît comme une tâche éducative essentielle ».

Enfin, l'exercice pratique « Une semaine dans la vie de... » s'est avéré un complément intéressant à notre recherche. Les résultats obtenus des étudiants semblent confirmer l'hypothèse de Marie-Ève Marleau (2009), selon laquelle, « la praxis favorise l'émergence d'un "pouvoir-agir" engagé, conscient et déterminé, qui intègre les autres types de savoirs ». Les étudiants ont en effet témoigné d'une prise de conscience et d'une volonté de passer à l'action plus marquées suite à l'exercice.

5.3 Apports et limites de cette recherche

Au terme de ce chapitre, nous aimerions souligner les principaux apports, ainsi que les limites, de cette recherche.

Cette étude constitue un premier apport quant à la compréhension du rapport à l'eau des jeunes. En ce qui concerne notre premier objectif, qui consistait à caractériser les représentations de l'eau et des problématiques relatives à l'eau chez les cégépiens, l'analyse des données obtenues grâce à trois stratégies de cueillette de données complémentaires nous a permis de dégager une typologie des représentations de l'eau chez les cégépiens, dont les éléments pourraient s'avérer utiles lors de la planification de situations pédagogiques avec des groupes semblables.

Pour ce qui est de notre deuxième objectif, qui consistait à mettre au jour le rôle social que les jeunes s'attribuent, ou non, face à la problématique de l'eau, nous avons pu constater un décalage entre savoir et agir, entre le fait, par exemple, qu'ils semblent

conscients qu'il faut économiser l'eau mais ne le font pas, ou encore, entre le fait qu'ils semblent considérer l'eau comme une cause pour laquelle il serait important de s'impliquer mais ne le font pas. Nous avons identifié un certain nombre de facteurs pouvant expliquer ces ruptures. Sans reprendre toute notre analyse, notons l'abondance de l'eau au Québec, la non immédiateté des pénuries d'eau dans la région, le caractère lent et graduel de la dégradation de la situation de l'eau dans le monde (il n'y a pas de crise aigue et soudaine), la complexité et le caractère systémique de la problématique de l'eau et une connaissance insuffisante de la question de l'eau en général, dont ils attribuent la responsabilité à un manque de formation à travers leur parcours scolaire et à un manque d'information émanant des médias – davantage préoccupés par des questions émergentes que par des questions de fond. De plus, si certains étudiants envisagent de s'impliquer pour la cause de l'eau, la majeure partie d'entre eux ne semble pas prêts à le faire dans l'immédiat. Interrogés sur cet état de fait, ils invoquent le manque de temps dû au fait qu'ils doivent combiner travail et études, le manque de foi en leur capacité d'infléchir les politiques de l'État ou d'attirer l'attention des décideurs et le manque de sensibilisation aux enjeux de l'eau. Par ailleurs, ceux d'entre eux qui disent vouloir s'impliquer pour la cause de l'eau démontrent une volonté de faire de la politique autrement : ils souhaiteraient que les projets soient initiés par la population et non par les politiciens, à l'échelle locale, du quartier, de l'entreprise ou du cégep.

Nous avons identifié les solutions que les étudiants préconisent pour remédier à la problématique de l'eau dans le monde et les souhaits qu'ils émettent en ce qui concerne l'offre de cours auxquels ils aimeraient avoir accès pour apprendre davantage sur la question de l'eau. Ils désirent que soit utilisée une approche critique, non moralisatrice, expérientielle, résolutive (offrant des solutions) et globale (qui combine des aspects locaux et globaux). À la lumière de leurs souhaits, les courants d'éducation relative à l'environnement qui nous sont apparus les plus appropriés sont le courant de la critique sociale, le courant du biorégionalisme, le courant éthique, le courant systémique et le courant praxique.

En ce qui concerne la méthodologie retenue dans le cadre de cette recherche, notons que le choix des stratégies de cueillette de données s'est avéré fructueux en cela qu'il nous a permis d'atteindre nos objectifs. Par ailleurs, remarquons que le questionnaire et

le groupe de discussion se sont avérés être de véritables outils pédagogiques, au-delà de leur rôle de stratégies de cueillette de données. Les étudiants disent que l'exercice de répondre aux questionnaires leur a permis de réfléchir à la question de l'eau, de prendre conscience du problème et d'exercer leur rôle de citoyen de la planète. Quant aux groupes de discussion, les étudiants les ont considérés comme des tables rondes ou des ateliers qui seraient une première étape sur la voie du passage à l'action. L'exercice « Une semaine dans la vie de... » s'est avéré très fécond. Les étudiants s'y étant prêtés ont témoigné d'une prise de conscience et d'une volonté de passer à l'action plus marquée suite à l'exercice, semblant ainsi confirmer que la praxis (réflexion dans et sur l'action) favorise l'émergence d'un pouvoir-agir engagé.

Au nombre des limites de cette recherche, notons l'impossibilité de généraliser ses résultats du fait que les groupes d'étudiants qui y ont participé ne sont pas statistiquement représentatifs - par ailleurs, notre étude adopte principalement une méthodologie qualitative. Notons toutefois une certaine transférabilité des résultats du fait que les groupes en question, sans être représentatifs de l'ensemble de la population du cégep, ont une certaine hétérogénéité, les étudiants interrogés provenant de divers programmes techniques et de sciences humaines.

Une autre des limites de cette recherche a trait à son caractère exploratoire. Le rapport à l'eau des cégépiens étant encore inexploré, cette étude n'en a identifié que les éléments les plus caractéristiques qui ont émergé des réponses ou des propos des répondants. Elle permet toutefois un premier apport quant à la compréhension du rapport à l'eau des jeunes et ouvre sur des pistes de recherche à poursuivre, dont certaines seront présentées dans la conclusion.

CONCLUSION

L'idée de départ de cette recherche était d'étudier le rapport à l'eau chez les cégépiens dans le but de contribuer à enrichir l'action éducative favorisant leur engagement social dans les questions relatives à l'eau. Plus spécifiquement, nos objectifs étaient 1) de caractériser les représentations de l'eau et des problématiques socio-écologiques relatives à l'eau chez les cégépiens, et notamment, les dimensions cognitive, affective et de l'ordre des valeurs de ce champ représentationnel et 2) de mettre au jour le rôle social que s'attribuent (ou non) les jeunes face à la problématique de l'eau en identifiant leurs souhaits relatifs à l'eau et à l'éducation relative à l'eau, et en identifiant les solutions qu'ils proposent.

La démarche méthodologique en trois temps (questionnaire, groupes de discussion et exercice pratique) que nous avons adoptée s'est avérée fructueuse en cela qu'elle nous a permis d'atteindre nos objectifs.

C'est à la lumière de la théorie du champ des représentations sociales que nous avons exploré le rapport à l'eau chez les cégépiens. Nous avons constaté qu'il existe une diversité d'éléments représentationnels ayant trait à l'eau chez les cégépiens. Nous en avons dégagé une typologie qui s'articule autour des catégories suivantes : « l'eau marchandise », « l'eau bien commun », « l'eau source de vie », « l'eau système », « l'eau lieu de loisirs », « l'eau du quotidien » et « l'eau projet communautaire ». Les résultats de cette démarche permettent d'envisager des pistes pour une éducation relative à l'environnement qui soit de nature à stimuler l'engagement des jeunes dans la crise de l'eau.

Cette recherche nous a également permis de cerner certains des éléments qui expliquent le décalage observé entre savoir et agir. Cette rupture peut être attribuée à plusieurs facteurs, mais les étudiants eux-mêmes l'expliquent principalement par un

manque de connaissance de la problématique de l'eau, imputable, selon eux, à l'insuffisance de l'offre éducative et au fait que les médias passent le plus souvent la question de l'eau sous silence. Ils expriment des besoins et des souhaits spécifiques quant aux cours qu'ils aimeraient voir dispensés au cégep et quant à l'information qu'ils aimeraient voir diffusée auprès du grand public.

Nous avons identifié les courants d'éducation relative à l'environnement les plus pertinents pour répondre aux besoins et aux souhaits des cégépiens à l'égard de l'eau et de l'éducation relative à l'eau, dont le courant de la critique sociale, le courant du biorégionalisme, le courant éthique, le courant systémique et le courant praxique.

Étant donné le caractère exploratoire et diagnostique de cette recherche, la poursuite de plusieurs pistes d'intervention et de recherche pourrait s'avérer féconde pour enrichir une éducation relative à l'environnement susceptible de favoriser l'engagement des jeunes dans la crise de l'eau.

- Ainsi, il pourrait être intéressant d'inviter les participants à une telle recherche à confronter leurs représentations de l'eau entre elles, puis à la typologie élaborée grâce à leur participation.
- Aussi, le même genre de recherche pourrait être effectué auprès d'autres types de population (autres tranches d'âge, niveaux d'éducation, régions, etc.) afin de vérifier si le spectre de variations des représentations de l'eau qu'on y retrouve est semblable à celui que l'on peut observer chez les cégépiens et de faire émerger, s'il y a lieu, d'autres types ou typologies.
- Une recherche similaire auprès d'intervenants en éducation relative à l'environnement pourrait leur permettre d'optimiser leurs interventions éducatives : clarification de leurs propres représentations de l'eau, confrontation de celles-ci à celles d'autres intervenants, à différents courants théoriques et pratiques, à la typologie présentée dans cette recherche, comparaison avec leurs représentations initiales de l'eau, identification des changements survenus, s'il y a lieu.

- La typologie des représentations de l'eau présentée dans cette recherche pourrait être envisagée dans une perspective diachronique afin d'analyser l'évolution de la représentation de l'eau chez les sujets étudiés.
- Une telle perspective diachronique pourrait également permettre d'identifier les correspondances avec l'évolution historique de la préoccupation relative à l'eau au sein de notre société.
- Il pourrait également être particulièrement intéressant de dépasser la perspective interprétative pour entrer dans une démarche de critique sociale en vue de la transformation d'une réalité que les cégépiens perçoivent comme problématique, démarche qui a seulement été effleurée dans cette recherche.
- Enfin, il pourrait être fructueux de se demander comment orienter concrètement l'action éducative pour favoriser l'engagement des jeunes dans les questions relatives à l'eau (en particulier l'identification de contenus d'apprentissage qu'il conviendrait de privilégier et l'identification d'approches et stratégies qu'il conviendrait d'adopter).

La poursuite de telles recherches permettra certainement d'apporter de nouveaux éléments susceptibles de contribuer à enrichir l'action éducative favorisant l'engagement social des jeunes dans les questions relatives à l'eau.

ANNEXES

ANNEXE 1 : TYPOLOGIE DES REPRÉSENTATIONS DE L'ENVIRONNEMENT DE LUCIE SAUVÉ (1997a)

ENVIRONNEMENT							
	NATURE	RESSOURCE	PROBLÈME	SYSTÈME	MILIEU DE VIE	BIOSPHERE	PROJET COMMUNAUTAIRE
MOTS-CLÉS	<ul style="list-style-type: none"> à apprécier à respecter à préserver nature arbres, plantes, animaux milieu naturel 	<ul style="list-style-type: none"> à gérer eau, air, sol... énergie faune (comme gibier) forêt (pour le bois) une exploitation forestière une déchetterie une éolienne 	<ul style="list-style-type: none"> à résoudre pollution destruction, détérioration, nuisances problèmes écologiques un cours d'eau pollué un tas de déchets sauvages une coupe à blanc 	<ul style="list-style-type: none"> à comprendre pour décider écosystème équilibre écologique relations (écologiques, environnementales) schéma abstrait de relations écologiques ou écosystémiques une forêt avec l'ensemble de ses composantes une ville avec ses intrants et ses extrants 	<ul style="list-style-type: none"> à connaître à aménager ici, tout autour de nous la maison, le quartier, le lieu de travail le milieu de vie quotidien une maison et son jardin un village, un quartier ou un parc urbain avec ses arbres, ses fleurs, ses animaux familiers et son activité humaine une petite ferme une carte géographique à petite échelle 	<ul style="list-style-type: none"> où vivre ensemble et à long terme la planète, la terre tout l'environnement global la terre vue de l'espace la misère dans un pays en développement un dessin représentant une cosmologie indienne 	<ul style="list-style-type: none"> où s'engager notre affaire à tous notre responsabilité chose publique, objet politique un groupe de personnes en convée (nettoyage de rives, de sites) une réunion de citoyens discutant démocratiquement
PROBLÈME IDENTIFIÉ	<ul style="list-style-type: none"> l'homme s'est dissocié de la nature dont il fait pourtant partie intégrante. 	<ul style="list-style-type: none"> les ressources sont limitées et se dégradent. l'homme fait un usage abusif des ressources. 	<ul style="list-style-type: none"> l'activité humaine a des impacts négatifs sur l'environnement. la santé et même la survie sont menacées. 	<ul style="list-style-type: none"> la réalité est appréhendée de façon morcelée, sans prendre en compte le réseau des relations entre les éléments de l'environnement et sans vision d'ensemble des problématiques. 	<ul style="list-style-type: none"> les gens utilisent le milieu de vie, comme des résidents et non comme des habitants. il n'y a pas de sentiment d'appartenance 	<ul style="list-style-type: none"> il y a un manque de vision macroscopique des réalités environnementales. les hommes ne sont pas solidaires entre eux dans l'exploitation des ressources planétaires. la culture nord-occidentale actuelle ne reconnaît pas le lien fondamental des hommes avec la terre. 	<ul style="list-style-type: none"> les gens sont individualistes. il y a un manque d'engagement dans sa communauté.
VALEURS PRIVILÉGIÉES	<ul style="list-style-type: none"> valeur intrinsèque de la nature appréciation, amour, respect l'éthique est biocentrique. 	<ul style="list-style-type: none"> conservation rationnalité (usage rationnel) économie développement durable partage équitable l'éthique est anthropocentrique. 	<ul style="list-style-type: none"> responsabilité autonomie créativité pragmatisme l'éthique est généralement anthropocentrique 	<ul style="list-style-type: none"> la diversité et la complexité l'équilibre dynamique la rigueur de l'analyse il s'agit d'une éthique 	<ul style="list-style-type: none"> l'appartenance l'esthétique le confort la convivialité l'éthique est généralement anthropocentrique. 	<ul style="list-style-type: none"> la conscience planétaire l'unité des êtres et des choses la globalité la solidarité l'éthique est souvent écocentrique. 	<ul style="list-style-type: none"> la démocratie l'esprit critique l'engagement l'autonomie, l'émancipation le collectif la coopération le biorégionalisme l'éthique est écocentrique.

ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE SUR LES REPRÉSENTATIONS DE L'EAU

Bonjour, je suis étudiante à la maîtrise en sciences de l'environnement et suis actuellement en rédaction de mémoire. J'ai besoin de votre collaboration pour le compléter. Ma recherche porte sur les représentations de l'eau chez les étudiants. Le sérieux que vous apporterez à cette démarche conditionnera son résultat. Répondre à ce questionnaire ne devrait pas vous prendre plus d'une vingtaine de minutes. Soyez assuré de la confidentialité qui entourera le traitement de vos réponses. Merci !

.....

1 Répondez aux questions suivantes et commentez brièvement chacune de vos réponses

- a. Est-ce que l'état actuel de l'environnement vous préoccupe ?
- Oui
 - Non
 - Ne sais pas

- b. Quelle(s) question(s) environnementale(s) vous préoccupe(nt) particulièrement ?

- c. Quelles sont les causes de ce(s) problème(s) ?

- d. Est-ce que vous croyez que vous pouvez y faire quelque chose ? Que pouvez-vous faire ?

2 Identifiez trois (3) mots-clés qui ont trait à l'eau.

3 Quand vous pensez à l'eau, quelles sont les trois (3) images mentales qui vous viennent à l'esprit ?

4

Selon vous, l'eau est-elle : Cochez la ou les cases qui vous paraisse(nt) le(s) plus appropriée(s)

- Inépuisable ?
- Abondante ?
- Accessible ?
- Menacée ?
- Rare ?

Commentez votre réponse

5

Selon vous, la population mondiale dispose-t-elle partout d'une d'eau en quantité et de qualité suffisantes? Cochez la réponse appropriée, puis justifiez-la brièvement.

- Oui
- Non
- Ne sais pas

6

Selon vous, le Québec est-il dans une situation privilégiée par rapport aux autres pays ? Cochez la réponse appropriée, puis justifiez-la brièvement.

- Oui
- Non
- Ne sais pas

7

Identifiez trois (3) problèmes liés à l'eau dans le monde

8

Identifiez trois (3) problèmes liés à l'eau au Québec

9**Pour chacun des énoncés suivants, encerclez la réponse appropriée, puis justifiez-la brièvement**

a. L'eau est un bien économique, une marchandise comme une autre.

 En accord En désaccord

b. L'eau est un bien commun de l'humanité.

 En accord En désaccord

c. L'eau est un droit universel, au même titre que les autres droits de l'Homme.

 En accord En désaccord

d. L'eau appartient au pays qui la possède.

 En accord En désaccord

e. L'eau est source de vie.

 En accord En désaccord

f. L'eau peut être source de maladie et de mort.

 En accord En désaccord

10 Selon vous, et de façon générale, qui est responsable de la contamination de l'eau ?

11 Selon vous, et de façon générale, qui est responsable de l'usage abusif de l'eau ?

12 Vous considérez-vous, au quotidien, comme un grand consommateur d'eau ?

1	2	3	4	5	6
Désaccord total	Désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Accord	Accord total

Justifiez brièvement votre réponse.

13 Selon vous, est-il souhaitable d'économiser l'eau au Québec ? Cochez la réponse appropriée, puis justifiez-la brièvement.

- Oui
 Non
 Ne sais pas

14 Est-ce que vous économisez l'eau dans votre vie quotidienne ? Si, oui comment ? Si non, pourquoi ?

- Oui
 Non

15 Que pourriez-vous faire pour économiser davantage l'eau ?

16 Quel serait, selon vous, le meilleur moyen d'encourager la population québécoise à économiser l'eau ?

17 Quel serait, selon vous, le meilleur moyen de remédier aux problèmes de l'eau dans le monde ?

18 Consommez-vous de l'eau en bouteille ? Encerclez la réponse appropriée.

Jamais	Rarement	Assez souvent	Souvent	Très régulièrement
--------	----------	---------------	---------	--------------------

Si oui, dans quelles circonstances ?

19 Croyez-vous que l'eau embouteillée ait des propriétés nutritives et sanitaires supérieures à l'eau du robinet ? Cochez la réponse appropriée, puis justifiez-la brièvement.

- Oui
 Non
 Ne sais pas

20

Selon vous, les grands utilisateurs d'eau devraient-ils verser une redevance à la société québécoise ? Cochez la réponse appropriée, puis justifiez-la brièvement..

- Oui
 Non
 Ne sais pas

21

Selon vous, la gestion des services d'approvisionnement et d'assainissement de l'eau devraient être du ressort : Cochez la case qui vous paraît la plus appropriée.

- Des entreprises privées ?
 De l'État ?
 Des citoyens ?
 Des partenariats public-privé ?

22

Selon vous, l'eau bénéficie-t-elle d'une couverture médiatique adéquate ? Cochez la réponse appropriée, puis justifiez-la brièvement.

- Oui
 Non
 Ne sais pas

23

Y a-t-il un commentaire sur l'eau que vous souhaitez ajouter ?

24

Avez-vous apprécié l'exercice de répondre à ce questionnaire ?

25

À propos de vous :

Nom :

Âge :

Sexe : F M

Programme d'études suivi au cégep :

ANNEXE 3 : GUIDE DE DISCUSSION

Thème 1 : Parmi les questions environnementales les plus préoccupantes que vous avez mentionnées, c'est le réchauffement climatique qui l'emporte. L'eau n'était qu'en troisième position.

Question : Considérez-vous que l'eau est un problème moins grave que le réchauffement climatique ?

Question : Qu'est-ce qui explique votre réponse, d'après vous, alors que c'est un problème aussi grave ?

Question : Quelles sont vos sources d'information concernant le réchauffement climatique ?

Question : Quelles sont vos sources d'information concernant l'eau ?

Question : Vous sentez-vous suffisamment informés au sujet de l'eau ?

Question : Quel genre de couverture médiatique ou quel genre d'information aimeriez-vous trouver pour l'eau ? Locale / globale, alarmiste / informative – factuelle, plus ou moins intensive, informative / publicitaire ?

Question : Quel genre de message publicitaire (d'intérêt public ?) vous paraîtrait plus adéquat pour l'eau ?

Thème 2 : En très grande majorité, vous avez affirmé que l'eau est un bien commun et un droit universel, et que, pour ces raisons, elle ne peut pas être traitée comme un bien économique, une marchandise comme une autre. Par contre, pour encourager la population québécoise à économiser l'eau, plusieurs d'entre vous ont mentionné les compteurs d'eau et la tarification pour la consommation excessive. D'autre part, vous semblez penser que les entreprises qui en utilisent beaucoup devraient verser une redevance à la population québécoise.

Question : Comment conciliez-vous ces deux points de vue ?

Question : Qu'est-ce qu'une consommation excessive ?

Question : Seriez-vous prêts à payer pour l'eau ?

Question : Qui, d'après vous, véhicule l'idée que l'eau est un bien économique ? À qui cette idée profite t'elle ?

Thème 3 : Vous semblez tous conscients de la responsabilité des particuliers en matière d'utilisation abusive de l'eau et semblez tous convaincus qu'il est souhaitable d'économiser l'eau. Pourtant, vous vous considérez comme de grands consommateurs d'eau.

Question : Qu'est-ce qui explique, d'après vous, cette rupture entre ce que vous pensez et la manière dont vous agissez ?

Question : Savez-vous ce qui consomme le plus d'eau à votre domicile ? Douche, chasse d'eau, bain, lave linge, lave vaisselle ? Etc.

Thème 4.a : Parmi les solutions que vous préconisez pour remédier au problème de l'eau au Québec, vous citez la réduction de la consommation et la récupération de l'eau et vous recommandez d'apporter des changements d'ordre technologique aux appareils ménagers afin qu'ils soient moins avides d'eau. D'autre part, vous remettez la gestion des services d'approvisionnement et d'assainissement de l'eau en grande partie à l'État et beaucoup moins aux citoyens.

Question : Envisageriez vous de vous mobiliser pour l'eau ? De participer à des manifestations sur le thème de l'eau ? De signer des pétitions en faveur de l'eau ? De vous joindre à un organisme de protection de l'eau ?

Question : Est-ce que vous croyez que ce type de stratégie peut être efficace ?

Thème 4.b : Parmi les solutions que vous préconisez pour remédier aux problèmes de l'eau dans le monde, vous mentionnez le partage, la sensibilisation et la réglementation.

Question : Quels types de cadre réglementaire souhaiteriez-vous pour l'eau ? Au niveau local ? Au niveau international ?

Question : Quel statut préconiserez-vous pour l'eau ?

ANNEXE 4 : EXERCICE « UNE SEMAINE DANS LA VIE DE... »

LIEU	USAGE	NBRE DE FOIS / JOUR X MOY.							MOY.	RÉELLE	TOTAL
SALLE DE BAIN	Chasse d'eau (nb de fois)								x 20 l		
	Douche								x 100 l		
	Bain								x 150 l		
	Rasage								x 20 l		
	Brossage de dents								x 10 l		
	Lavage de mains								x 2 l		
CUISINE	Cuisson et rinçage légumes (nb de repas)								x 20 l		
	Lavage manuel (nb de repas)								x 35 l		
	Lave vaisselle								x 40 l		
	Broyeur à déchets								x 20 l		
DIVERS	Lessive								x 225 l		
	Arrosage plantes (en litres)								x ___ l		
Total consommation personnelle :											

RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In Abric, J.-C. (dir.). *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 59-80). Toulouse : Érès « Hors collection ».
- Allain, J.-C. (2001). Exercices d'initiation à l'approche systémique de problèmes d'environnement. *Souffle d'ERE*, 6, 6.
- Allain, J.-C. (1999). Approche systémique et éducation relative à l'environnement. *Souffle d'ERE*, 4, 4-5.
- Angers, M. (2009). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou : Les Éditions CEC.
- Barlow, M. (2007). *Blue Covenant. The Global Water Crisis and the Coming Battle for the Right to Water*. Toronto: McClelland & Stewart Ltd.
- Barlow, M. et Clarke, T. (2002). *L'or bleu: L'eau, nouvel enjeu stratégique et commercial*. Montréal : Les Éditions du Boréal.
- Barbier, R. et Pineau, G. (2001). *Les eaux écoformatrices*. Paris : L'Harmattan.
- Beaulieu, M. (s.d.). Reportages sur le Mozambique réalisés dans le cadre du PID de l'ACDI. Consulté en janvier 2009 sur : <http://www.martinbeaulieu.ca/fiches/1090.php>.
- Berryman, T. (2007). *Dans quel cosmos introduisons-nous les enfants? Enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Berryman, T. (1997). L'éducation relative à l'environnement : un nom récent pour une longue tradition. *Sur la montagne*, 13, 1, 4 et 8.
- Bonardi, C. et Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.
- Boutard, A. (2006). Notes de cours ENV 7801. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Chapman, D. J. (1999). So You Want to Teach for the Environment... *Environmental Education Research*, 5 (3), 267-272.
- Camdessus, M., Badré, B., Chéret, I. et Ténière-Buchot, P.-F. (2004). *Eau*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Commission européenne (2009). *Le monde en 2025, La montée en puissance de l'Asie et la transition socio-écologique*. Luxembourg : Office des publications officielles des

- Communautés européennes. Consulté en janvier 2009 sur : [ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/fp7/ssh/docs/le monde en 2025 fr.pdf](ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/fp7/ssh/docs/le_monde_en_2025_fr.pdf).
- Cottureau, D. (2009). Feu et vie quotidienne : pour une écoformation éclairée. *Éducation et francophonie*, XXXVII(2), 33-43.
- Des Jardins, J. R. (1995). *Éthique de l'environnement. Une introduction à la philosophie environnementale*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Dortier, J.-F. (2002). L'univers des représentations ou l'imaginaire de la grenouille. *Sciences humaines*, 128, 24-30.
- Dumas, B. et Gendron, C. (1991). Culture écologique : étude exploratoire de la participation des médias québécois à la construction de représentations sociales de problèmes écologiques. *Sociologie et sociétés*, XXIII(1), 163-180.
- Eschenhagen, M. L. (2007). La educación ambiental superior en América Latina: una evaluación de la oferta de posgrados ambientales. *Revista Theomai*. Consulté en mars 2011 sur : <http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO16/Eschenhagen.pdf>.
- Fuente, M. de la (2003). La guerre de l'eau à Cochabamba. In Petrella, R. (dir.). *L'eau, Res publica ou marchandise?* (p. 112-121). Paris : La Dispute.
- Garnier, C. et Sauvé, L. (1999). Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement – Conditions pour un design de recherche. *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, 1, 65-77.
- Gauthier M. et Laflamme, C. (2009). Ancrage de l'identité et lieux de participation. *Regard sur... Jeunes et dynamiques territoriales*. Saint-Nicolas : Les presses de l'Université Laval.
- Gauthier M. et Gravel, P.-L. (2004). Les nouvelles formes d'engagement de la jeunesse québécoise. *L'annuaire du Québec 2004*. Montréal : Institut du Nouveau Monde.
- Gauthier M. et Gravel, P.-L. (2003). La participation des jeunes à l'espace public au Québec, de l'associationnisme à la mobilisation. *Regard sur... la jeunesse au Québec*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, M. (2002). Inadequacy of Concepts? The Rise of Youth Interest for Civic Participation in Québec. Communication présentée lors du colloque : *Citizenship on Trial: Interdisciplinary Perspectives on Political Socialization of Adolescents*, organisé par l'Université McGill, Montréal, Québec, 20-21 juin 2002. Consulté en janvier 2010 sur : <http://www.youthconference.mcgill.ca/papers.html>.
- Gauthier M. et Piché, L. (2001). Participation des jeunes aux lieux de pouvoir et d'influence. *L'Action nationale*, XCI(7), 77-86.
- Geoffrion, P. (1997). Le groupe de discussion. In Gauthier, B. (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 303-328). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. In Sauvé, L. et Villemagne, C. (2003). *Boîte à outils. Éléments de méthodologie pour l'intervention et la recherche*. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement — Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.

- Giroux, S. et Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines, la recherche en action* (2^e éd.). Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Hauter, W. (2003). Privatisation programmée aux États-Unis d'Amérique. In Petrella, R. (dir.). *L'eau, Res publica ou marchandise?* (p. 58-62). Paris : La Dispute.
- Jennar, R M. (2003). La nouvelle machine à privatiser l'eau. In Petrella, R. (dir.). *L'eau, Res publica ou marchandise?* (p. 88-98). Paris : La Dispute.
- Jickling, B. (2000). *L'éducation pour le développement durable : une idée séduisante, mais cela suffit-il pour mes petits-enfants ?* In Sauvé, L., Madelaine, H.-G., Brunelle, R. et Bostyn, M. (2003). *L'éducation relative à l'environnement et la question du développement*. Module 3. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- Kollmuss, A. et Agyeman, J. (2002). Mind the Gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239-260.
- Lacour, L. (1995). Le questionnaire. In Lacour, L., Provost, J. et Saumier, A. *Méthodologie de la recherche en sciences humaines : une initiation par la pratique. Fascicule : le questionnaire* (p. 4-13). Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Lalhou, M. (2003). Face à la pénurie, le marché ? In Petrella, R. (dir.). *L'eau, Res publica ou marchandise?* (p. 62-75). Paris : La Dispute.
- Larose, G. (2001). Les jeunes, acteurs sociaux de la société civile. *Nouvelles pratiques sociales*, 13, (2), 50-64. Consulté en janvier 2010 sur : <http://id.erudit.org/iderudit/000811ar>.
- Loubet del Bayle, J.-L. (1978). *Introduction aux méthodes des sciences sociales*. Toulouse : Privat.
- Marchant-Savary, J. (2000). *L'enquête : sens problématiques, démarches et méthodes*. Notes de cours ENV 7800. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Marleau, M.-E. (2009). Des liens à tisser entre la prise de conscience et l'action environnementales. *Éducation et francophonie*, XXXVII(2), 11-32.
- Martineau, S. et Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Meirieu, P. (2001). Éduquer à l'environnement : Pourquoi ? Comment ? *Communication présentée au Forum francophone Planet'ERE 2, 18-23 novembre 2001. Paris*. In Sauvé, L., Berryman, T. et Villemagne, C. (2003a). *L'éducation relative à l'environnement : une diversité de perspectives*. Module 1. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.

- Morin, D. (2006). *Méthodes de recherche et d'intervention en milieu organisationnel*. Recueil de notes de cours et de textes ENP 7304. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Orellana, I. et Fauteux, S. (2000). L'éducation relative à l'environnement à travers les grands moments de son histoire, *In* Jarret, A., Jickling, B., Sauvé, L., Wals, A., et Clarkin, P. (dir.), *A Colloquium on the Future of Environmental Education in a Postmodern World? Proceedings of an On-Line Colloquium held in October 1998*, Whitehorse : Yukon College et Canadian Journal of Environmental Education. 13-24. Consulté en février 2011 sur : <http://www.unites.uqam.ca/ERE-UQAM/membres/articles/IsabelFauteux.pdf>.
- Orsenna, E. (2008). *L'avenir de l'eau. Petit précis de mondialisation II*. Paris : Librairie Arthème Fayard.
- Paquerot, S. (2005). *Un monde sans gouvernail. Enjeux de l'eau douce*. Montréal : Athéna Éditions.
- Paquerot, S. (2003). L'urgence, reconnaître le droit d'accès à l'eau. *In* Petrella, R. (dir.). *L'eau, Res publica ou marchandise?* (p. 27-39). Paris : La Dispute.
- Pelletier, D. (2008). Les jeunes et la politique : l'héritage de 1968. *Projet*, 305, 41-47.
- Perreux, J. (2003). Des alternatives locales pour construire un autre monde. *In* Petrella, R. (dir.). *L'eau, Res publica ou marchandise?* (p. 151-160). Paris : La Dispute.
- Petrella, R. (2009). *L'eau : enjeu de l'avenir*. Conférence prononcée à Montréal en septembre 2009.
- Petrella, R. (2007). *Pour une nouvelle narration du monde*. Montréal : Les Éditions Écosociété.
- Petrella, R. (2003). La nouvelle conquête de l'eau. *In* Petrella, R. (dir.). *L'eau, Res publica ou marchandise?* (p. 161-179). Paris : La Dispute.
- Petrella, R. (1999). Environnement mondial et rôle de l'éducation. *La revue des échanges*, 16(1), 3-10. *In* Sauvé, L., Madelaine, H.-G., Brunelle, R. et Bostyn, M. (2003). *L'éducation relative à l'environnement et la question du développement*. Module 3. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- Petrella, R. (1998). *Le manifeste de l'eau. Pour un contrat mondial*. Bruxelles : Éditions Labor.
- Pleyers, G. (2004). Des Black Blocks aux alter-activistes : pôles et formes d'engagement des jeunes altermondialistes. *Lien social et Politiques*, 51, 123-134.
- Poliquin, C. (2002). *Le bien commun : l'assaut final [Film]*. Québec : Les Productions ISCA.

- Proulx, D. et Sauvé, L. (2007). *Porcherries ! La porciculture intempestive au Québec*. Montréal : Les éditions Écosociété.
- Rochette, M. (2010). *La nature imaginaire, ses représentations dans la littérature québécoise*, Montréal : ERPI.
- Rouquette, M.-L. (2000). In Garnier, C. et Rouquette, M.-L. (dir.), *Représentations sociales et éducation* (p. 133-141). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Sauvé, L. (2009) Vivre ensemble, sur Terre : enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie*, XXXVII(2), 1-10.
- Sauvé, L. et Orellana, I. (2008). Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour : L'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 7, 7-20.
- Sauvé, L. (2006). Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement. *Chemin de Traverse, Solstice d'été*, 51-62.
- Sauvé, L. et Villemagne, C. (2006). L'éthique de l'environnement comme projet de vie et « chantier » social : un défi de formation. *Chemin de Traverse, Solstice d'hiver*, 19-33.
- Sauvé, L. (2003). *Courants et modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement*. Module 5. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- Sauvé, L. et Villemagne, C. (2003a). *L'éducation relative aux valeurs environnementales*. Module 6. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- Sauvé, L. et Villemagne, C. (2003b). *La pensée critique en éducation relative à l'environnement*. Module 7. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- Sauvé, L., Berryman, T. et Villemagne, C. (2003a). *L'éducation relative à l'environnement : une diversité de perspectives*. Module 1. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- Sauvé, L., Madelaine, H.-G., Brunelle, R. et Bostyn, M. (2003b). *L'éducation relative à l'environnement et la question du développement*. Module 3. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- Sauvé, L., Panneton, F. et Wojciechowska, M. (2003c). *L'environnement : de la représentation au concept*. Module 2. Programme d'études supérieures – Formation

- en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- Sauvé, L. (2001a). Éducation et environnement. Construire l'espoir, sans naïveté. *Possibles*, 25(1), 92-107.
- Sauvé, L. (2001b). L'éducation relative à l'environnement. Une dimension essentielle de l'éducation fondamentale. In Goyer, C. et Laurin, S. *Notre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Montréal : Éditions Logiques, 302-311.
- Sauvé, L. et Machabée, L. (2000). La représentation : point focal de l'apprentissage. *Éducation relative à l'environnement. Regards, Recherches, Réflexions*, 2, 183 à 189.
- Sauvé, L. et Garnier, C. (2000). Une phénoménographie de l'environnement. Réflexions théoriques et méthodologiques sur l'analyse des représentations sociales. In Rouquette M. et Garnier, C. (dir.). *Représentations sociales et éducation* (p. 207-227). Montréal : Les Éditions Nouvelles.
- Sauvé, L. (1998-1999). Un patrimoine de recherche en construction. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 1, 13-40.
- Sauvé, L. (1997a). *Pour une éducation relative à l'environnement. Éléments de design pédagogique*. Montréal : Guérin.
- Sauvé, L. (1997b). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(1), 169-189.
- Shiva, V. (2005). Les femmes du Kerala contre Coca-Cola. *Le Monde diplomatique*, mars 2005, 20-21. Consulté en janvier 2010 sur : <http://www.monde-diplomatique.fr/2005/03/SHIVA/11985>.
- Shiva, V. (2002). *Water Wars: Privatization, Pollution, and Profit*. Cambridge : South End Press.
- Suzuki, D. et Dressel, H. (2007). *Enfin de bonnes nouvelles*. Montréal : Les Éditions du Boréal.
- Theys, J. (2000). Enseigner les sciences à l'école primaire. *Actes de l'Université d'été*. Consulté en mars 2011 sur : <http://eduscol.education.fr/cid46551/education-relative-a-l-environnement.html>.
- Touly, J.-L. (2003). Le modèle français. In Petrella, R. (dir.). *L'eau, Res publica ou marchandise?* (p. 82-87). Paris : La Dispute.
- Vandelac, L. (2002). Préface. In Barlow, M. et Clarke, T. (2002). *L'or bleu. L'eau, nouvel enjeu stratégique et commercial*. Montréal : Les Éditions du Boréal.
- Velasco, A. (2003). *Res publica et démocratie*. In Petrella, R. (dir.). *L'eau, Res publica ou marchandise?* (p. 143-151). Paris : La Dispute.
- Villemagne, C., Brunelle, R. et Sauvé, L. (2005). *L'éducation relative à l'environnement auprès des adultes*. Sous la direction de Lucie Sauvé. Document interne. Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement.