

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

UNE ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES
QUÉBÉCOISES CENTRÉE SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENGAGEMENT DANS LA TRANSITION
SOCIOÉCOLOGIQUE

ESSAI

PRÉSENTÉ(E)

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ENVIRONNEMENT

PAR

AMY BLOOMFIELD

DÉCEMBRE 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant 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. 12-2023). 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

J'aimerais tout d'abord remercier Denise Proulx, ma très chère tutrice, merci pour ton précieux accompagnement tout au long de ma maîtrise, pour tes conseils inestimables et ta sagesse. Tes paroles rassurantes ont su me guider pendant cette période mouvementée. J'aimerais remercier le Lab22, et plus particulièrement Ann Everitt, merci de m'avoir soutenu, encouragée et encadrée. Les journées passées en ta compagnie et celle de l'équipe du Lab22 furent une source de bonheur et d'inspiration. Merci à l'équipe de l'Éco de la Pointe-aux-Prairies et de l'École-O-Champ pour votre générosité et votre engagement lors de mes stages. Merci de m'avoir offert l'opportunité de grandir au sein de vos équipes. Je tiens à souligner votre accueil chaleureux m'ayant confirmé avoir ma place dans le domaine de l'environnement. Cette maîtrise et ce travail d'envergure n'auraient pas été possibles sans le soutien de mes ami.e.s et ma famille. Merci à Viktor Mai, tu as transformé cette expérience scolaire en milliers de souvenirs inoubliables. Grâce à toi, je terminerai ma maîtrise avec un ami pour la vie. Merci à Éliane, Marika, Alexandra, Mélina et Michèle pour votre soutien et nos petits moments de bonheur qui m'ont permis décompresser entre deux journées de rédaction. Un gros MERCI à ma mère pour tout le travail de maman que tu continues de faire malgré mes 25 ans. Je serais à jamais assez reconnaissante pour ton aide et ton soutien. Merci papa, pour la fierté et l'admiration qui pétillent dans tes yeux quand tu parles de moi. Je suis chanceuse d'être aussi bien entourée, sans vous, cette maîtrise et ce travail de recherche n'auraient jamais pu se réaliser.

AVANT-PROPOS

La raison pour laquelle je me suis inscrite à la maîtrise en sciences de l'environnement, c'est parce que j'aime la nature avec un grand N. Quand je parle de nature, ce sont oui, nos belles montagnes québécoises et nos grands lacs, mais c'est aussi l'arbre fruitier devant chez moi, c'est la ruelle montréalaise dans laquelle j'ai grandi, ce sont les bourgeons naissants et les couleurs vives de l'automne qui reviennent chaque année. Bref, j'aime la nature, mais j'irais même jusqu'à dire que j'aime le vivant, que j'aime mon milieu de vie. Notre environnement est complexe, fascinant, fort, résilient et infiniment beau. C'est pourquoi je suis découragée de voir tous les jours les nouvelles alarmantes, les militant.e.s écologistes qui se dévouent sans relâche, les politicien.ne.s qui privilégient les intérêts économiques, ou encore l'autoroute métropolitaine saturée de camions et de voitures.

Depuis plusieurs décennies, nous sommes conscient.e.s de la crise environnementale, et les gouvernements tentent de mettre en place des mesures de mitigation et d'adaptation. Sans surprise, ces mesures sont insuffisantes et inefficaces, les émissions de gaz à effet de serre continuent d'augmenter. Nous peinons à intervenir activement, à changer notre mode de vie. Il ne suffit plus de tout simplement transmettre de l'information pour que les choses changent. Quoi faire ? Par où commencer ? Comment encourager les gens à aimer, chérir, l'environnement autant que moi ?

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
AVANT-PROPOS.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION	1
1.1 La transition socioécologique	1
1.1.1 Une transition qui tarde.....	2
1.1.2 Le Québec, une lueur d'espoir	3
1.1.3 Les générations futures sacrifiées	4
1.2 Outiller les jeunes grâce à l'éducation relative à l'environnement	4
1.2.1 Qu'est-ce que l'éducation relative à l'environnement ?	5
1.2.2 Opportunités d'ERE dans le système éducatif formel québécois.....	6
1.2.3 Les défis multiples du système éducatif québécois.....	7
1.2.4 L'éducation, un outil des systèmes dominants.....	9
1.2.5 L'ERE, un moteur de la transition	9
1.3 PROBLÉMATIQUE	10
CHAPITRE 2 PSYCHOLOGIE ENVIRONNEMENTALE : LES THÉORIES COMPORTEMENTALES	12
2.1 L'ERE déployée actuellement est-elle transformatrice?.....	12
2.2 Les leviers comportementaux.....	15
2.2.1 Théorie des valeurs-croyances-normes	15
2.2.2 Le modèle global de la détermination de l'action de Klöckner	16
2.3 Développement des valeurs environnementales	17
2.3.1 L'attitude, l'affect et les émotions.....	18
2.3.2 Les émotions et les comportements	18
2.3.3 Les valeurs environnementales	19
2.3.3.1 Exemple concret : la voiture et le vélo	19
2.3.4 Développement d'une culture environnementale	20
CHAPITRE 3 ANALYSE	22
3.1 Des théories cognitives	24
3.2 Le lien affectif à l'environnement nourrit les valeurs environnementales.....	24

CHAPITRE 4 DISCUSSION	26
4.1 Courants de l'ERE	26
4.1.1 Courant naturaliste	26
4.1.2 Courant humaniste	27
4.1.3 Courant moral et éthique	28
4.1.4 Courant artistique	28
4.1.5 Complémentarité des courants	29
4.2 Approche pédagogique globale	30
4.2.1 Approche affective et émotionnelle	30
4.2.2 Approche sensible	30
4.2.3 Approche expérientielle	31
4.2.4 Approche morale et éthique	33
CONCLUSION	35
ANNEXE A ACTIVITÉS ÉDUCATIVES	37
APPENDICE A Tableau synthèse PFEQ	39
APPENDICE B Typologie des courants (Sauvé, 2005)	41
BIBLIOGRAPHIE	42

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1: Illustration adaptée et simplifiée de la théorie du comportement planifié (Denault et al. 2023)	13
Figure 2.2: : Illustration adaptée et simplifiée de la théorie des valeurs-croyances-normes (Denault et al. 2023).....	15
Figure 2.3: Modèle global de la détermination de l'action (Champagne, St-Arnaud et Samson, 2022)....	16

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2-1: Tableau récapitulatif des compétences de l'ERE selon Sauvé 2017	6
Tableau 3-1. Liens entre les compétences d'ERE et le PFEQ.....	23

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CCQ	Culture et citoyenneté québécoise
Centr'ERE	Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté
ERE	Éducation relative à l'environnement
FCTÉ	Front Commun pour la Transition Énergétique
GES	Gaz à effet de serre
GIEC	Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat
MEEs	Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur
MELCCFP	Ministère de l'Environnement, de la Lutte contre les changements climatiques, de la Faune et des Parcs
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise

RÉSUMÉ

Depuis 2001, à la suite de la réforme du système éducatif québécois, les écoles secondaires ont eu l'opportunité d'intégrer les questions environnementales dans le cursus scolaire. Malgré cela, on remarque que les jeunes d'aujourd'hui se sentent dépassés face à l'ampleur de la crise environnementale et s'engagent sporadiquement au sein de la transition socioécologique. Les défis structurels du système éducatif, comme le manque de financement et de personnel, ainsi que son instrumentalisation à des fins politiques et économiques, freinent l'intégration des enjeux environnementaux dans le cursus scolaire. Les jeunes sont donc peu outillés, bien qu'ils représentent la génération la plus concernée et la plus vulnérable. Pour combler ce besoin, plusieurs organismes communautaires interviennent dans les écoles secondaires. Cela étant dit, l'essai qui suit tente de répondre à la question suivante : quelles approches de l'éducation relative à l'environnement (ERE) le milieu informel devrait-il privilégier lors de ses interventions dans les écoles secondaires, afin d'encourager les jeunes Québécois et Québécoises à s'engager réellement dans la transition socioécologique ?

Pour répondre à cette question, j'ai réalisé une revue de littérature évaluant la nature et l'efficacité des interventions d'ERE déployées dans les écoles actuellement. Les théories de la psychologie de l'environnement m'ont permis de déterminer les principaux leviers comportementaux permettant le développement de comportements écoresponsables. En somme, les interventions actuelles d'ERE dans les écoles ne développent pas l'intention d'agir et de s'engager chez les jeunes, puisqu'elles misent majoritairement sur les processus cognitifs. Pourtant, la recherche sur les leviers comportementaux démontre aussi l'importance des valeurs, des attitudes, de l'affect et des émotions dans le cheminement de l'action. Je propose donc une approche globale d'ERE combinant l'approche moral/éthique, sensible, affective/émotionnelle et expérientielle. Les valeurs agissent comme un élément déterminant de l'action, et le développement d'une relation affective et sensible avec l'environnement encourage le développement de valeurs environnementales, ce qui consolide une réelle volonté d'agir et de s'engager. Finalement, pour concrétiser cette approche globale, je propose deux activités éducatives en annexe.

Mots clés : Éducation relative à l'environnement, transition socioécologique, approche pédagogique, engagement, psychologie environnementale, système éducatif québécois, éducation informel, organisme communautaire

INTRODUCTION

Depuis quelques années, les événements météorologiques extrêmes, les canicules, les sécheresses, les inondations, les ouragans, et les tempêtes s'accumulent et s'intensifient partout à travers le monde (Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat [GIEC], 2023). Fâcheusement, plusieurs limites planétaires ont été dépassées, ce qui entraîne des conséquences irréversibles pour les systèmes écologiques et sociaux (Rockström et al., 2009). On peut prendre l'exemple des vagues de chaleur extrêmes de 2024, année enregistrée comme la plus chaude au Québec, des inondations causées par la tempête post-tropicale Debby (Ministère de l'Environnement, de la Lutte contre les changements climatiques, de la Faune et des Parcs [MELCCFP], 2025), ou encore des inondations des crues printanières de 2017 et 2019 (Valois et coll. 2023). Bref, la crise climatique s'avère impossible à ignorer, et nous en observons les effets au quotidien. Selon le dernier rapport du GIEC (2023), il est urgent de réduire nos émissions de gaz à effet de serre (GES) de 45 % d'ici 2030. Selon leur rapport, le réchauffement mondial atteint déjà presque le seuil de dépassement fixé à une augmentation de 1,5 °C en moyenne sur 20 ans. En revanche, on peut encore éviter les pires scénarios si des mesures rapides et ambitieuses sont mises en place (GIEC, 2023). Il est donc évident qu'une transition socioécologique s'impose (Sheppard, 2022).

1.1 La transition socioécologique

Au cours des dernières années, la transition socioécologique a fait l'objet de réflexions dans différents milieux, notamment académiques. Il y a donc une volonté de former une nouvelle génération de professionnel.le.s dans ce domaine. Commençons par définir la transition socioécologique, parmi les nombreuses définitions existantes, nous retenons celle présentée dans le rapport sur *Les initiatives citoyennes de transition à Montréal* :

« La transition socioécologique pourrait se définir comme le passage de l'état actuel du système à un état socialement plus juste, inclusif et écologiquement viable, rendu possible grâce à une transformation de nos pratiques démocratiques, de nos modes de production, de consommation, de vivre-ensemble et de nos représentations (récits), en s'appuyant sur l'établissement de rapports sociaux porteurs de justice sociale et d'inclusion. » (Fahmy, M., 2023, p.7)

En d'autres mots, la transition socioécologique est un processus d'innovation sociale transformative (Pel et al., 2020). Transformative, puisqu'elle remet en cause, modifie, remplace ou transforme les institutions dominantes (Pel et al., 2020). On observe cette transition à travers différents projets portés par des

citoyen.ne.s et des regroupements collectifs plutôt en marge des institutions dominantes (Fahmy, M., 2023). Ces projets tentent de répondre à des enjeux locaux, écologiques, sociaux et démocratiques, par la prise en charge d'enjeux concrets, locaux et perçus par la population (Fahmy, M., 2023, Audet, Sergers, Manon, 2019 ; Pel et al., 2020). Ces projets d'innovation font leur bout de chemin et en inspirent d'autres, puisque, comme mentionné, ils sont portés par des collectifs émergents de personnes qui font partie également d'un réseau plus large (Pel et coll., 2020). Par exemple, une personne qui participe à un projet de jardin collectif avec sa famille dans sa communauté peut transmettre et partager son expertise avec son équipe de sports ou d'autres groupes. En somme, la théorie de la transition nous démontre que la mobilisation citoyenne est au cœur de la transition socioécologique ; elle ne peut être authentique, ni durable, ni juste sans l'implication directe des personnes (Audet, Sergers, Manon, 2019). Malheureusement, sur le terrain, les intervenant.e.s peinent à trouver des personnes qui souhaitent s'impliquer et, lorsqu'elles sont présentes, le mouvement s'essouffle la plupart du temps (Peña et coll., 2023).

1.1.1 Une transition qui tarde

S'il y a épuisement au sein des mouvements de la transition écologique, c'est que rien ne semble avoir soutenu l'implication citoyenne et institutionnelle, malgré l'implantation de mesures d'atténuation et d'adaptation des 60 dernières années au niveau local, national, et international (Stoddard et al., 2021). Et pourtant, la courbe d'émission de GES ne cesse d'augmenter (Stoddard et al., 2021). Alors, malgré tous les efforts déployés pour contrôler la crise climatique, nous nous retrouvons devant l'incapacité de réaliser une transition socioécologique efficace. Les auteur.e.s de l'article *Three decades of Climate Mitigation : Why haven't we bent the global Emission curve?* (Stoddard et al., 2021) regroupent les raisons de cet échec autour de huit verrous : la gouvernance climatique internationale inefficace, les intérêts fossiles puissants, les enjeux géopolitiques et le militarisme, l'économie dominante néolibérale, les systèmes énergétiques centralisés, les inégalités persistantes, un mode de vie énergivore et les imaginaires sociaux limités. Ces huit verrous mettent en lumière un paradoxe : les principes qui assurent la légitimité de l'État moderne occidentale, comme la contrainte de privilégier les résultats économiques et la satisfaction des besoins immédiats, l'empêchent d'intervenir sur les questions environnementales de manière efficace (Hausknost, 2020). Cet environnement sociopolitique crée un climat particulier pour la mobilisation entourant les causes environnementales. En effet, l'accumulation des pressions exercées par les institutions et les systèmes dominants sur les différents groupes affaiblit la résilience des regroupements militants (Peña et coll., 2023). L'engagement de ces personnes, même s'il est passionné, est soumis à l'usure, aux tensions

sociales, au doute et à la fatigue, ce qui rend les luttes plus vulnérables à l'épuisement (Peña et coll., 2023). La transition socioécologique remet en cause les fondements mêmes de la société québécoise moderne, tels que le néolibéralisme, et l'individualisme. Les changements sont donc nécessaires et ne peuvent se faire sans une mobilisation forte. Tout le monde doit embarquer dans le bateau, et pour être plus écologique dans le train, le métro ou sur leur bicyclette.

1.1.2 Le Québec, une lueur d'espoir

Malgré tout, je crois que la province québécoise représente une lueur d'espoir. À chaque sondage, avec constance depuis plusieurs années, l'environnement occupe une place spéciale dans le cœur des Québécois et Québécoises. Pendant les années '60, la pensée écologiste était plutôt conservatrice, associée plus tard au développement durable et au mouvement de conservation des parcs naturels (Front Commun pour la Transition Énergétique [FCTÉ], 2025). Les années '70 amènent avec elles un vent de fraîcheur, en concordance avec l'arrivée au pouvoir du Parti Québécois, qui impose de très nombreuses réformes socio-environnementales. Une certaine ouverture envers des courants plus alternatifs et libertaires encourage des comportements contre-culturels, comme le végétarisme, l'utilisation du vélo pour ses déplacements, l'alimentation naturelle, etc. (FCTÉ, 2025) À partir de cette décennie, le paysage de la mobilisation québécoise commence à évoluer. Il sera marqué par de nombreux mouvements écologistes dans les décennies à venir. Parmi ces luttes, on compte le mouvement antinucléaire, le blocage des projets d'exploration et d'exploitation d'hydrocarbures, de gaz de schiste ou de pipelines (Duchesne, 2020). Ces nombreuses luttes ont permis au Québec, en 2022, d'être le premier territoire en Amérique du Nord à interdire toute nouvelle recherche et production d'hydrocarbures, en plus de s'engager à réduire sa production actuelle (Duchesne, 2020).

Le mouvement écologiste est encore très présent et regroupe de plus en plus de personnes, comme le témoigne la marche pour le climat de 2019, qui a rassemblé près de 500 000 personnes (Dufour & Rayneau, 2024). Cet événement est considéré comme le plus grand rassemblement de l'histoire des mouvements sociaux au Canada et il a été organisé par des jeunes (Dufour & Rayneau, 2024 ; Boule, 2019). En effet, la mobilisation de 2019 a été menée par des jeunes des écoles secondaires, des cégeps, et des universités (Boule, 2019). C'est un magnifique exemple du pouvoir et de l'importance que ses jeunes ont au sein de la transition, une jeunesse demandant au gouvernement de prendre sans attendre des mesures concrètes pour lutter contre la crise climatique (Boule, 2019). En général, les luttes environnementales représentent 11 % de l'ensemble de l'activité protestataire de la province (Dufour & Rayneau, 2024).

1.1.3 Les générations futures sacrifiées

Comme le témoigne la mobilisation de 2019, les jeunes sont très préoccupés par cette crise environnementale, et démontrent une volonté de participer aux changements (Champagne St-Arnaud & Samson, 2022; Déduit & Polo, 2022). Naturellement, les nouvelles générations seront les plus susceptibles de subir les conséquences de cette crise au cours des prochaines décennies (Champagne St-Arnaud & Samson, 2022). C'est pourquoi une grande proportion de ces jeunes affirme ressentir un grand stress lié à ces enjeux (Champagne St-Arnaud & Samson, 2022; Déduit & Polo, 2022; Boule, 2019). Bien que vulnérables, les jeunes jouent un rôle très important dans cette lutte (Morin et al., 2022). Nous vivons actuellement une crise qui gagne en intensité, et les jeunes devront y remédier de manière active. Toutefois, il est essentiel de reconnaître l'injustice qui sous-tend cette situation : on attend des jeunes qu'ils agissent pour résoudre des problèmes dont ils ne sont pas les principaux responsables. Les systèmes économiques, politiques et culturels ayant contribué à la crise écologique ont surtout bénéficié aux générations précédentes et aux groupes détenant déjà des positions de pouvoir. Dans ce contexte, malgré une mobilisation importante avant la pandémie, les jeunes ne sont pas entendus et leur voix est peu prise en considération (Morin et al. 2022). Des études scientifiques démontrent que les jeunes entretiennent un sentiment de désespoir, ou encore une forme de fatalisme, face aux problématiques sociales et environnementales actuelles (Morin et al., 2022). Cette rupture entre leur volonté d'agir et l'absence de reconnaissance institutionnelle contribue à fragiliser leur engagement et leur sentiment de pouvoir d'agir. Cela étant dit, peu d'outils sont fournis aux jeunes pour faire face à la crise environnementale.

1.2 Outiller les jeunes grâce à l'éducation relative à l'environnement

L'éducation relative à l'environnement (ERE) est pour moi un moyen efficace d'outiller les jeunes à faire face à cette crise. C'est une éducation qui prend plusieurs formes, formelle ou informelle, et qui ne manque pas une occasion d'agir comme un moteur de transformation sociale (Brière et al., 2022; Orellana et al., 2022). Malgré les inquiétudes des jeunes et leur volonté d'agir, peu d'occasions d'ERE se présentent à eux et elles. En effet, comme mentionné plus haut, les projets innovateurs de la transition sont généralement menés par le milieu informel et communautaire, qui repose finalement sur des ressources limitées. Jusqu'à maintenant, l'école québécoise (milieu formel) prévoit peu de formation sur l'environnement : « Les questions environnementales sont abordées sporadiquement dans certaines disciplines [...] et la plupart du temps, au gré de l'intérêt personnel des enseignant.e.s et/ou de leurs élèves. » (Auger-St-Onge, 2021, p.24). Considérant la vulnérabilité des jeunes dans ce contexte

d'intensification et d'accélération de la crise climatique et le peu d'outils qui leur est offert pour éventuellement y remédier, il est évident que le milieu formel devrait inclure l'ERE dans le cursus scolaire.

1.2.1 Qu'est-ce que l'éducation relative à l'environnement ?

Avant de faire état des opportunités de l'ERE dans le cursus scolaire, j'aimerais d'abord présenter les principes de l'ERE. Rappelons que l'ERE puise ses origines au cœur des mouvements sociaux, écologiques et pédagogiques des années 1960-1970, elle apparaît comme une réponse concrète à la crise environnementale (Sauvé, 2017). C'est en 1972 à Stockholm, lors de la première conférence des Nations Unies sur la crise écologique, que l'éducation fut reconnue comme essentielle à la lutte aux changements climatiques (Babin, 2017). Au Québec, en recherche, l'ERE s'insère dans les discours scientifiques vers la fin des années 1990, liée à différents mouvements sociaux et communautaires (Sauvé, 1999). Cette éducation consiste à étudier, analyser, explorer et comprendre les rapports entre l'être humain et son environnement. Les actions de respirer, boire, se nourrir, se vêtir, se loger et vivre sont intimement liées à ce rapport au monde (Sauvé, 2009). Celles-ci font référence au « Vivre ici et maintenant » (Sauvé, 2009). « Ici », qui signifie là où nous sommes ensemble : la bulle de la maison, du village, du quartier, de la ville, du pays ou de la Terre (Sauvé, 2009). Et « Vivre » représente la notion « d'être-au-monde », ce que nous effectuons à travers nos interactions avec les autres et notre environnement, permettant ainsi le développement de notre identité (Bidou, 2012; Sauvé, 2009). L'ERE est donc indissociable de notre rapport au lieu, au monde ; elle s'inscrit dans la « trame d'une vie partagée, dans un réseau d'interactions au sein des écosystèmes » (Sauvé, 2009, p.1).

Les interventions éducatives environnementales impliquent non seulement la transmission de connaissances, mais elles s'appuient aussi sur le développement de compétences qui se regroupe comme suit : « un savoir, un vouloir et un pouvoir-agir » (Sauvé, 2014, 2015). En d'autres termes, l'ERE vise le développement d'une écocitoyenneté, « une citoyenneté critique, compétente, créative, engagée, capable, consciente des liens entre société et nature, désireuse de participer aux débats publics et à la recherche de solutions qui s'inscrivent au cœur de l'innovation écosociale » (Sauvé, 2014, p. 13). Cette écocitoyenneté se matérialise sous la forme de quatre compétences, la compétence critique, éthique, politique (Sauvé, 2014) ainsi que la compétence heuristique (Sauvé, 2017). Par souci de clarté, le Tableau 2-1 décrit brièvement ces cinq compétences selon Sauvé (2014, 2017). En somme, l'ERE est une piste non négligeable pour accompagner, encourager, valoriser les initiatives socioécologiques prometteuses en

plus d'en stimuler de nouvelles (Sauvé, 2009). Notant la vulnérabilité des jeunes et l'urgence d'agir, discutée dans les sections précédentes, il est nécessaire d'inclure l'ERE dans le cursus scolaire.

Tableau 2-1: Tableau récapitulatif des compétences de l'ERE selon Sauvé 2017

Compétences	Brève description
Politique	Compréhension de l'environnement comme espace politique, permet la participation active à la vie collective.
Critique	Déconstruction de discours et compréhension des rapports de pouvoir.
Éthique	Favorise la clarification des valeurs individuelles et collectives, le jugement éthique, et l'engagement aligné à ces valeurs.
Heuristique	Créativité, capacité à imaginer et créer de nouveaux modes d'action et de pensée.

1.2.2 Opportunités d'ERE dans le système éducatif formel québécois

Le cursus scolaire ne néglige pas totalement les questions relatives à l'environnement. Il existe plusieurs opportunités d'ERE dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], s.d.). À la suite de la réforme en 2001, les programmes scolaires intègrent désormais cinq domaines généraux de formation, qui permettent à l'enseignement d'avoir une portée plus transversale et holistique (Auger-St-Onge, 2021). Cette nouvelle volonté permet aux élèves d'établir des liens entre leurs apprentissages, la réalité et toutes questions socialement vives qui peuvent émerger (Hasni, 2010). Parmi ces domaines, on retrouve le domaine « Environnement et consommation » visant à « amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement » (MEQ, s.d., p. 1). Toutefois, je tiens à mentionner que ce domaine présente l'environnement comme un ensemble de ressources à gérer ou à exploiter de façon responsable, cette perspective oriente la réflexion des élèves vers une relation utilitariste à l'environnement. Le second domaine, « Vivre ensemble et citoyenneté », souhaite « amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (MEQ, s.d., p.1). La relation à l'environnement n'est pas aussi évidente que pour le premier domaine. Cependant, considérant que les questions environnementales sont politiques, le développement d'une écocitoyenneté critique et engagée chez les jeunes y prend tout son sens (Villemagne et Molina, 2021).

Ces nouveaux principes directeurs guidant l'éducation au secondaire représentent effectivement une belle ouverture pour l'ERE. À titre d'exemple, l'occasion d'aborder l'environnement se présente dans certaines disciplines, comme les sciences et technologies, l'univers social et le nouveau cours de Culture et citoyenneté québécoise (CCQ). En effet, les programmes de sciences et technologies comprennent des concepts comme les changements climatiques, l'eau potable, le défi énergétique de l'humanité et la déforestation (MEQ, 2016a). Toutefois, les programmes qui abordent ces thèmes, soit les sciences et technologies de l'environnement et les sciences environnementales, sont optionnels (Collard-Fortin et Gauthier, 2014). Concernant le domaine de l'univers social, celui-ci amène les élèves à se pencher sur « l'ensemble des réalités associées aux sociétés humaines » (MEQ, 2016b). Par exemple, le programme de géographie par son approche conceptuelle du territoire présente des concepts environnementaux importants (MEQ, 2016c). Cependant, ce programme concerne uniquement le premier cycle et se combine au programme d'histoire. Cela étant dit, le corps enseignant manque de temps, seulement 150 heures par année scolaire sont allouées à l'histoire et à la géographie au premier cycle, ce qui oblige les pédagogues à effectuer des choix déchirants quant au contenu de formation. (*Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. RLRQ, c. I— 13,3, r. 8 ; Centr'ERE, 2018).

Malgré tout, le programme de géographie et le nouveau programme de CCQ représentent, à mon avis, les meilleures opportunités d'ERE. Le cours de CCQ propose des contenus comme la dimension écologique de l'identité, l'écoresponsabilité, l'écocitoyenneté, le droit de l'environnement, l'adaptation au changement climatique, la protection de la biodiversité, etc. (MEQ, 2024). Une magnifique opportunité qui m'a agréablement surprise, mais la question de l'intérêt demeure. Tout comme en univers social (histoire et géographie), peu de temps est prévu à l'horaire pour le cours de CCQ. N'y consacrer que 50 heures par année scolaire au premier cycle, face à la quantité astronomique de contenu de formation, semble irréaliste pour atteindre l'objectif d'un engagement concret chez les jeunes (*Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. RLRQ, c. I-13.3, r. 8).

1.2.3 Les défis multiples du système éducatif québécois

Ce manque de temps pour le cours de CCQ, dont il est question dans le dernier paragraphe, est amplifié par la détérioration des conditions d'apprentissage et d'enseignement. Et cette réalité, décrite ici, n'aide en rien à intégrer les enjeux de l'ERE au sein des écoles secondaires. En effet, les pédagogues ont vu leur rôle se complexifier au fil des dernières réformes. L'inclusion scolaire des élèves à besoins particuliers.

mal financée et mal encadrée, engendre une charge de travail insoutenable pour le corps enseignant (Durocher, 2025). Trop souvent, le quotidien des enseignant.e.s se résume à de la gestion de crise et à de l'encadrement comportemental, il devient difficile d'enseigner adéquatement quand un tiers des élèves ont des besoins particuliers (Durocher, 2025). Cette nouvelle réalité se combine à une forte pression exercée sur ce système, due à la croissance démographique provoquée par les diverses vagues d'immigrations et aux nombreux départs à la retraite des enseignant.e.s (Cauchy-Charest, 2025). De plus, le corps professoral est dépossédé de son autonomie, les pédagogues sont peu reconnu.e.s et les réformes se succèdent sans réelle consultation (Durocher, 2025). Ces conditions de travail, combinées à une rémunération peu compétitive et la précarité des conditions d'emploi, rendent la profession peu attrayante et la relève n'est pas au rendez-vous (Cauchy-Charest, 2025). Cette année, à la rentrée de 2025-2026, plus de 4000 postes sont vacants (Lepage, 2025). Cette pénurie de main-d'œuvre, présente depuis quelques années, engendre une embauche massive de personnel non qualifié (Cauchy-Charest, 2025 ; Durocher, 2025 ; Lepage, 2025).

L'ensemble de ces facteurs augmente le désengagement et l'épuisement du personnel, en plus d'affecter la qualité de l'enseignement et de creuser les inégalités entre les élèves (Durocher, 2025). Ce contexte affecte énormément les conditions d'apprentissage des élèves. Le rapport à l'apprentissage des jeunes a beaucoup changé pendant les dernières décennies, les pédagogues remarquent une baisse de leur autonomie et de leur capacité de concentration, amplifiées par des distractions, telles que les technologies (Durocher, 2025). Il est observé que les élèves ont de moins en moins de soutien et de services. En somme, les décisions pédagogiques sont dictées par des orientations administratives plutôt que par les besoins des jeunes.

En conséquence, le milieu scolaire est peu propice à l'implantation de nouvelles pratiques pédagogiques d'ERE, puisqu'elle dépend de l'intérêt personnel des pédagogues. L'absence de formation sur les questions environnementales dans les programmes de formation des enseignant.e.s, nourrit peu leur intérêt (Auger St-Onge, 2021). En effet, il n'y a pas de formation sur l'ERE ou sur les approches pédagogiques associées dans les programmes d'enseignement des Universités québécoises, à l'exception d'un cours obligatoire dans le programme de CCQ à l'UQAM (https://etudier.uqam.ca/programme/baccalaureat-enseignement-secondaire-culture-citoyennete-quebecoise#bloc_cours). En plus de tous ces éléments décourageants, le système éducatif est actuellement instrumentalisé au profit des systèmes dominants.

1.2.4 L'éducation, un outil des systèmes dominants

Tout comme Sauvé et Asselin (2017) l'analysent, la *Politique de la réussite éducative* (MEES) lancée en 2017 par le gouvernement libéral de Philippe Couillard s'inscrit dans un courant mondial qui vise à instrumentaliser l'éducation à des fins politiques et économiques. Sauvé et Asselin (2017) démontrent l'influence du néolibéralisme, notamment par l'insistance de cette politique sur la préparation des jeunes à l'entrée sur le marché du travail. Cette politique aborde les questions dites environnementales, mais elle met de l'avant une perspective de développement durable, renforcée par des valeurs économiques et individualistes (Auger-St-Onge, 2021). Les compétences transversales abordées dans la politique, telles que la résolution de problème, la communication, la créativité et l'innovation, correspondent aux recommandations des chercheur.euse.s de l'ERE, mais cette prétention s'illustre davantage par le développement de compétences entrepreneuriales et numériques (Auger-St-Onge, 2021; Sauvé et Asselin, 2017). Cette valorisation de l'économie et de la finance dans les écoles secondaires québécoises s'est concrétisée en 2017, notamment par le remplacement de la thématique « Environnement et Pouvoir » du cours de *monde contemporain* par un cours d'*éducation financière* (MEES, 2018 ; Sauvé et Asselin, 2017). Autrement dit, le système éducatif prépare les jeunes à garantir leur « bien-être financier » (MEES, 2018 ; Sauvé et Asselin, 2017). Finalement, les valeurs économiques et individualistes dominent la société moderne occidentale, et nos écoles sont soumises aux valeurs de performance et de compétition. Et si l'éducation misait davantage sur l'épanouissement des personnes et des collectivités ?

1.2.5 L'ERE, un moteur de la transition

De toute évidence, une éducation formelle incluant des principes de l'ERE permettrait d'outiller les jeunes afin de faire face à la crise climatique. Ce type d'éducation encourage l'engagement des individus dans la transition socioécologique. Par exemple, 394 projets en éducation alimentaire ont vu le jour au Québec dans les dernières années, pour ne nommer qu'un seul secteur d'intervention (Boire et coll. 2020). Ces projets sont menés par des adultes engagés, et s'adressent aux enfants, aux jeunes adultes et à différents quartiers (Boire et coll. 2020). On y compte des jardins pédagogiques, des initiatives pour renforcer les connaissances alimentaires et les compétences culinaires, plusieurs activités et événements afin de rapprocher les jeunes du monde agroalimentaire (Boire et coll. 2020). Ces initiatives éducatives favorisent l'acquisition de connaissances et le développement de compétences, encouragent les jeunes à s'engager, et renforcent leur sentiment d'appartenance (Boire et coll. 2020). C'est au cœur de ces nouveaux espaces éducatifs et militants de la transition socioécologique que l'ERE prend tout son sens. L'engagement des

personnes dans des processus de création, de décision ou autre, nourris la transition puisque, comme mentionné plus haut, sans engagement, elle n'a tout simplement pas lieu.

1.3 PROBLÉMATIQUE

Considérant l'ampleur de la crise environnementale, le rôle important des jeunes de celle-ci, le peu d'opportunités d'ERE dans les écoles secondaires, les multiples défis du système éducatif québécois, et l'instrumentalisation de ce système éducatif par les systèmes dominants, il est légitime de considérer le milieu informel. Ce milieu informel, soutenu par les organismes communautaires comme le Lab22, organisme encadrant cet essai, est un acteur clé dans l'engrenage de la transition socioécologique. À titre d'exemple, le Lab22 accompagne les écoles secondaires dans leur transition socioécologique. Autrement dit, ce milieu informel représente actuellement une solution court terme plus réaliste afin de multiplier l'efficacité et la fréquence des interventions en ERE dans les écoles secondaires québécoises.

L'essai qui suit tente une réflexion sur les approches d'ERE, à privilégier par les organismes communautaires qui interviennent dans les écoles secondaires, qui permettraient d'encourager un réel engagement des jeunes au sein de la transition, dans un contexte où il y a peu d'opportunités. Pour ce faire, la question de recherche proposée est la suivante : quelles approches de l'ERE le milieu informel devrait-il privilégier lors de ses interventions dans les écoles secondaires, afin d'encourager les jeunes Québécois et Québécoises à s'engager réellement dans la transition socioécologique ? Afin de répondre à cette question, la première section de l'essai évaluera l'efficacité des interventions en ERE qui ont lieu actuellement dans les écoles. Pour ce faire, une revue de littérature d'études sur la psychologie de l'environnement a été réalisée pour déterminer si, après une intervention en ERE, il y a effectivement une modification des comportements, des intentions, des opinions et des connaissances chez les jeunes. Dans cette même section, j'explore différentes théories de la psychologie environnementale, afin d'identifier les divers leviers d'interventions comportementales. Le but est d'identifier les lacunes des interventions en ERE et les différents leviers d'interventions possibles.

Suivront une analyse des informations recueillies et une discussion où je propose des pistes d'interventions d'ERE. Il s'agira d'explorer en profondeur la diversité des courants de l'ERE, afin de relever des pistes d'interventions répondant aux problématiques soulevées préalablement. L'objectif ultime de

cet essai est de proposer une approche globale éducative pour le milieu communautaire qui intervient dans les écoles secondaires, afin d'augmenter l'efficacité des interventions et répondre aux besoins des jeunes.

CHAPITRE 2

PSYCHOLOGIE ENVIRONNEMENTALE : LES THÉORIES COMPORTEMENTALES

La partie qui suit répond à la question suivante : est-ce que l'ERE, tel qu'elle est déployée actuellement, améliore réellement les connaissances, attitudes, intentions et comportements environnementaux des adolescents et adolescentes ? Pour répondre à cette question, j'ai examiné plusieurs méta-analyses utilisant la théorie du comportement planifié afin d'observer si, suivant une intervention d'ERE, il y a un changement dans les attitudes, les intentions et les comportements environnementaux des jeunes. Une fois cette question répondue, je m'intéresse à d'autres théories de la psychologie environnementale, afin de parcourir les différents leviers comportementaux.

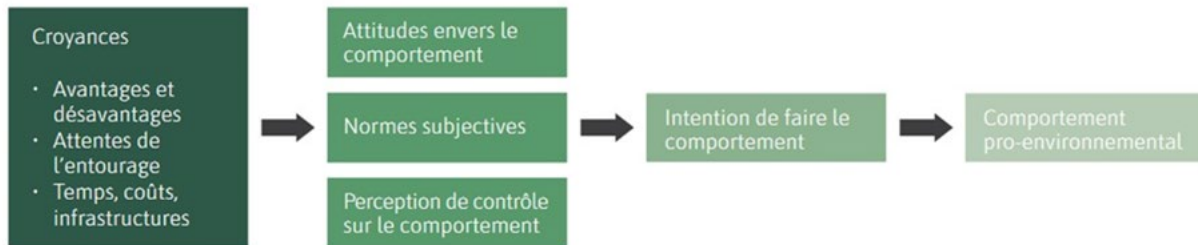
2.1 L'ERE déployée actuellement est-elle transformatrice?

Tout d'abord, qu'entendons-nous par connaissances, attitudes, intentions et comportements écoresponsables ? Selon Denault et coll. (2023, p. 4), les connaissances correspondent aux « connaissances factuelles et à la compréhension des concepts, des principes liés à l'écologie et au climat ». Concernant les attitudes, concept un peu plus complexe, elles représentent l'évaluation positive ou négative qu'un individu porte à l'égard d'une conduite, influencée par les croyances, les émotions, la perception personnelle et collective des valeurs et des pratiques environnementales (Ajzen, 1991 ; Denault et al., 2023). Quant à l'intention, représentée à la

Figure 2.1 comme un élément central de la théorie, elle fait référence à la volonté, à la motivation de s'engager (Ajzen, 1991 ; Denault et coll., 2023). Plus l'intention de s'engager est forte, plus il est probable qu'elle provoque un comportement réel (Ajzen, 1991). Les comportements écoresponsables sont des « comportements adoptés de façon consciente qui visent à protéger l'environnement » (Denault et al. 2023, p. 4). Ces quatre notions, qui se suivent, constituent le noyau de la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991), une théorie centrale en psychologie de l'environnement, qui permet d'expliquer les comportements écoresponsables (Denault et coll., 2023). Contrairement aux premiers auteurs de la théorie du comportement planifiée, Denault et coll. (2023) perçoivent l'ERE autrement. L'ERE n'est pas réduite à la simple adoption de comportements écoresponsables, Denault et coll. (2023) insistent sur

l'importance des processus internes, comme la compréhension, les valeurs, le sens, la sensibilité et le rapport au vivant.

Figure 2.1: Illustration adaptée et simplifiée de la théorie du comportement planifié (Denault et al. 2023)



Dans la théorie du comportement planifié, les croyances renvoient à une logique d'analyse coût-bénéfice, entendue au sens large : les individus évaluent non seulement les coûts et avantages économiques, mais aussi les attentes sociales de leur entourage, le temps requis, la disponibilité d'infrastructures ou encore les bénéfices environnementaux et sociaux associés à un geste. Les attentes sociales de l'entourage sont des variables très importantes pour les jeunes. Alors, si ce n'est pas « cool » d'avoir des comportements pro-environnementaux, les jeunes auront tendance à en faire moins (Denault et coll. 2023). Notre attitude envers les actions est également influencée par le contrôle comportemental perçu, c'est-à-dire la perception que les individus portent sur leur capacité d'agir (Ajzen, 1991). Cette capacité dépend aussi des ressources, des infrastructures, des opportunités et des obstacles potentiels (Ajzen, 1991). Par exemple, si notre quartier ne met pas en place des conditions sécuritaires pour faire du vélo, nous serons moins attiré.e.s vers cette solution. De plus, nos croyances teintent nos normes subjectives, c'est-à-dire notre perception à l'égard des normes sociales qui influencent notre attitude envers une conduite (Ajzen, 1991). Toutes ces composantes interagissent et influencent nos intentions, prémisse du passage à l'action.

Cette logique suppose qu'une éducation centrée sur l'enrichissement des connaissances environnementales provoque chez les jeunes des comportements pro-environnementaux. Cependant, comme le démontrent plusieurs études, cette logique est erronée (van de Wetering et coll., 2022). En effet, le lien entre les savoirs environnementaux et les actions pro-environnementales est plutôt faible. Van de Wetering et coll. (2022) expliquent que les enfants et les jeunes adultes peinent à agir seulement selon leurs connaissances. Enrichir les savoirs environnementaux a une forte incidence sur les connaissances,

sans surprise, mais un effet modéré sur les attitudes et les comportements (van de Wetering et al., 2022). Par le fait même, les jeunes ont une faible intention de passer à l'action (van de Wetering et al., 2022). Les résultats montrent que l'ERE déployée actuellement améliore les compétences cognitives et comportementales, mais le passage à l'action demeure difficile. En somme, la théorie du comportement planifié réduit l'action ou la conduite environnementale à une décision rationnelle et individualiste qui se traduit en interventions éducatives centrées sur les écogestes.

Cela étant dit, les comportements qui se développent chez les nouvelles générations, enseignées en milieu formel, concernent souvent les écogestes, comme l'économie d'eau et le recyclage (van de Wetering et al., 2022). Cette liaison entre écogestes et comportements environnementaux illustre la définition originale qu'attribue la théorie de comportement planifié aux comportements environnementaux mentionnés plus haut (Denault et al. 2023, p. 4). Réellement, ce sont 37 % des programmes qui visent le recyclage, et les jeunes semblent trouver ces gestes amplement faciles à adopter (van de Wetering et al., 2022). Ces nouveaux comportements chez les jeunes dévoilent une très belle amélioration si nous comparons avec les générations précédentes. Ces connaissances demeurent tout de même bénéfiques, puisqu'elles démontrent efficacement aux jeunes qu'il est facile de faire sa part (van de Wetering et al., 2022). En d'autres termes, une éducation centrée sur le développement de connaissances pratiques, comme les écogestes, n'engendre pas une intention d'engagement profond, mais reste tout de même importante dans le parcours éducatif des jeunes, puisqu'elle permet d'améliorer leur sentiment de pouvoir agir, qui n'évoluera pas si les interventions demeurent ainsi (van de Wetering et al., 2022).

L'ERE actuellement dispensée dans les écoles vise surtout la transmission de savoirs, ce qui est insuffisant pour développer des comportements environnementaux profonds et un réel désir d'engagement. En se concentrant sur les savoirs et les écogestes (connaissances pratiques), l'attitude, les normes et la perception du contrôle évoluent peu. En somme, l'ERE prodiguée actuellement n'enclenche pas de changements plus profonds, comme un changement de consommation ou du militantisme, ce qui explique l'écart entre les intentions et les comportements environnementaux (écogestes) que témoigne la littérature (van de Wetering et al., 2022). Il serait bien de viser des comportements plus complexes ou des compétences comme celles mentionnées plus tôt.

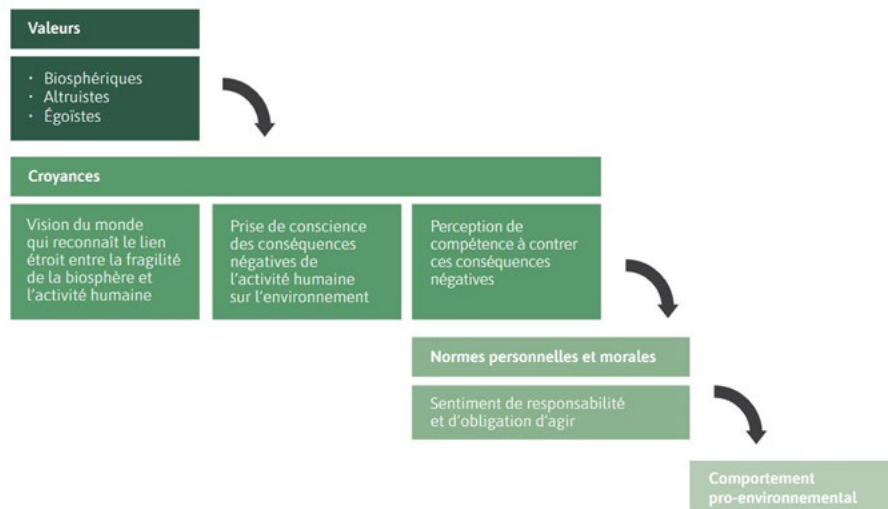
2.2 Les leviers comportementaux

Maintenant que nous comprenons les limites associées à certaines approches de l'ERE actuellement répandues dans les écoles, il devient évident que nous devons diversifier nos façons de faire. Les sections suivantes présentent d'autres modèles théoriques de la psychologie de l'environnement, afin de mettre en lumière les leviers comportementaux récurrents dans la littérature sur lesquels nous pouvons intervenir. Ces leviers pourront-ils nous aider à développer l'intention d'agir chez les jeunes ?

2.2.1 Théorie des valeurs-croyances-normes

La théorie des valeurs-croyances-normes de Stern (2000) accorde une place plus centrale aux valeurs et au sens de la responsabilité (Denault et al. 2023). Selon cette théorie, reconnaître le lien entre les activités humaines et ses impacts sur la biosphère est à la base du comportement écoresponsable. Ce modèle théorique nous permet de considérer la personnalité des individus comme un des éléments déclencheurs de l'action. Selon la Figure 2.2, les valeurs biosphériques (vouloir contribuer au bien-être de la planète), altruistes (vouloir contribuer au bien-être des autres) ou égoïstes (vouloir son propre bien-être), alimentent les croyances qui, elles, favorisent l'adoption de norme personnelle et morale ainsi qu'un sens de la responsabilité. Alors que les valeurs biosphériques et altruistes soutiennent généralement l'engagement environnemental, les valeurs égoïstes peuvent parfois nuire à ce processus, par exemple si l'individu perçoit des coûts trop élevés ou doute de l'efficacité de son action. Dans ce cas, elles risquent de générer un sentiment d'impuissance contraire au sentiment de pouvoir agir. Toutefois, Stern souligne que les valeurs égoïstes peuvent aussi être mobilisées positivement, comme lorsque des bénéfices personnels (économies d'énergie, santé) renforcent l'adoption de comportements pro-environnementaux. Bref, cette théorie confirme l'importance des croyances et des valeurs dans le cheminement du passage à l'action.

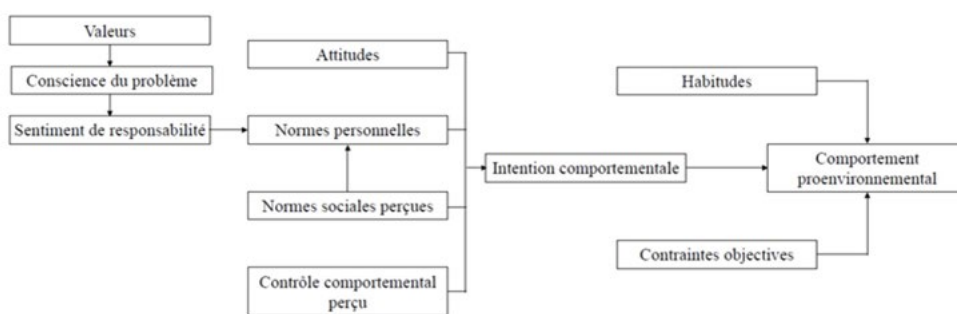
Figure 2.2: : Illustration adaptée et simplifiée de la théorie des valeurs-croyances-normes (Denault et al. 2023)



2.2.2 Le modèle global de la détermination de l'action de Klöckner

Le modèle global de la détermination de l'action (Klöckner, 2013) est complet et rigoureux, considérant qu'il combine les variables des deux modèles présentés précédemment. Ce modèle est particulièrement intéressant, car il traite des contraintes objectives, des éléments externes à l'individu qui limitent ou orientent ses possibilités d'action, et les habitudes. Comme le démontre la Figure 2.3, le tout est présenté dans une structure logique, compréhensible et agréable, qui illustre clairement les étapes de l'action (Champagne St-Arnaud & Samson, 2022).

Figure 2.3: Modèle global de la détermination de l'action (Champagne, St-Arnaud et Samson, 2022)



Klöckner (2013), regroupe les leviers des comportements écoresponsables autour de trois thèmes principaux : la motivation, le sentiment d'efficacité et le passage à l'action. La motivation regroupe les valeurs, la conscience du problème et le sentiment de responsabilité qui à son tour, influence les normes personnelles. Le sentiment d'efficacité, lui, est nourri par les attitudes, les normes personnelles, les normes sociales et le contrôle comportemental perçu. Selon la Figure 2.3, l'intention comportementale

mène aux comportements environnementaux qui, eux, sont influencés par les habitudes et les contraintes objectives. Le modèle de Klöckner se distingue par son efficacité à représenter le passage à l'action, résultant de facteurs cognitifs, affectifs et sociaux, et non seulement d'une simple sensibilisation (Denault et coll., 2023).

À la suite de la lecture de ces trois modèles, on remarque que l'intention d'agir est le noyau de deux théories : la théorie du comportement planifié et le modèle global de la détermination de l'action. L'intention d'agir est également, comme nous l'avons vu dans la section précédente, l'élément faible dans la chaîne qui mène à l'action (van de Wetering et al., 2022). La théorie des valeurs, des croyances et des normes, du comportement planifié et le modèle de Klöckner se complètent en se concentrant sur des leviers de transformation différents. Ces théories ont plusieurs points en commun, notamment l'importance des croyances, des normes personnelles et sociales, ainsi que la perception de contrôle (Denault et coll., 2023). La théorie des valeurs-croyance-normes et celle du comportement planifié, utilisées comme outil d'évaluation de l'efficacité des interventions en ERE, démontrent que les interventions majoritairement documentées par la littérature visent le transfert de connaissances. Malencontreusement, cette façon de concevoir l'apprentissage néglige l'importance des émotions, pourtant incluses dans les concepts d'attitude et d'affect des théories.

2.3 Développement des valeurs environnementales

La population est aujourd'hui consciente des enjeux environnementaux, mais peu d'actions sont mises en place pour y remédier. Les premiers chapitres nous démontrent qu'un réel engagement au sein de la transition socioécologique découle d'une volonté et d'une intention d'agir. La théorie du comportement planifié et le modèle de la détermination de l'action, plaçant l'intention comme élément essentiel du comportement écoresponsable, nous démontrent l'importance de cette volonté d'agir. Celle-ci est le fruit d'un ensemble de composantes, comme les connaissances écologiques et écosystémiques, ainsi que les valeurs biosphériques, altruistes, etc. Les valeurs et les connaissances, qui contribuent à la construction des croyances et des normes subjectives, sont les prémisses de l'action dans les trois théories abordées dans les sections précédentes (Denault et al. 2023). Pourtant, une question demeure. Comment les valeurs et les croyances influencent nos actions ?

2.3.1 L'attitude, l'affect et les émotions

Jusqu'à maintenant, les recherches sur les comportements écoresponsables mobilisent principalement les facteurs cognitifs, comme les connaissances, les croyances et les perceptions. Cette tendance se traduit par l'implantation de stratégies spécifiques faisant appel aux processus cognitifs, afin d'encourager ces comportements écoresponsables (Brosch & Steg, 2021). Ces stratégies misent sur les bénéfices individuels et se traduisent, par exemple, par la mise en place d'un programme scolaire où les élèves qui adoptent des comportements écoresponsables (trier ses déchets) accumulent des points ou des privilèges. Cette prémisse cognitive du comportement, au bout du compte, néglige l'influence et l'impact des émotions et de l'affectif dans le processus de décision des individus (Brosch & Steg, 2021).

Depraz (2024), interprète la théorie du comportement planifié comme une théorie des attitudes, et accorde à ces dernières une importance accrue. Il divise les composantes de la théorie du comportement planifié en trois catégories : le cognitif, l'affectif et l'action (Depraz, 2024). Ces catégories se définissent comme suit : « Je sais qu'il faut protéger la nature, j'ai envie de protéger la nature et j'agis effectivement pour protéger la nature » (Depraz, 2024, p.5). Depraz (2024) démontre que les gens agissant peu pour l'environnement ont une bonne connaissance des enjeux environnementaux. Toutefois, l'élément manquant pour passer à l'action se retrouve au niveau de l'affectif, dans l'intention d'agir (Depraz, 2024). Il reconnaît qu'une attitude envers un comportement est influencée par l'évaluation cognitive, mais aussi par la réponse affective (Depraz, 2024 ; Ajzen, 1991). Les affects, sentiments positifs ou négatifs envers un événement, comme les changements climatiques, correspondent aux attitudes qui influencent nos intentions et notre motivation d'agir (Brosch & Steg, 2021; Depraz, 2024). Ces affects sont influencés par les émotions, positives ou négatives, qui entraînent des changements dans les tendances motivationnelles, les réactions physiologiques, les expressions et les sentiments subjectifs (Brosch & Steg, 2021). Les attitudes, les affects et les émotions façonnent les comportements environnementaux (Depraz, 2024 ; Ajzen, 1991).

2.3.2 Les émotions et les comportements

Selon Brosch et Steg (2021), les émotions nous aident à détecter et à comprendre les risques et les opportunités potentiels dans notre environnement. Elles nous fournissent des informations importantes et orientent nos actions. Les émotions nous permettent de hiérarchiser les informations en fonction des valeurs potentiellement menacées (émotions négatives) ou soutenues (émotions positives) (Brosch & Steg, 2021). Ainsi, elles fournissent l'élan motivationnel nécessaire pour passer à l'action. Ce processus

d'évaluation émotionnelle se traduit par des affects et des attitudes (Brosch & Steg, 2021). Il a été démontré que les réactions affectives comptent parmi les principaux moteurs du comportement écoresponsable (Brosch & Steg, 2021). Ainsi, les émotions, la cognition et l'action sont étroitement liées. Bref, les émotions déclenchent des tendances motivationnelles, et marquent les souvenirs qui peuvent guider les pensées et les actions futures. Cette interconnexion montre que les émotions influencent nos pensées et nos actions à différents niveaux, soulignant l'importance de prendre en considération leur rôle (Brosch & Steg, 2021 ; Depraz, 2024).

2.3.3 Les valeurs environnementales

Les émotions sont provoquées par l'impression que nos valeurs sont menacées ou soutenues. Ressentir ou non une émotion dépend de l'importance que nous accordons à cette valeur. Par exemple, un jeune très attaché aux animaux marins ne restera pas indifférent face à la pollution océanique. Les émotions sont donc des indicateurs de menaces ou d'opportunités qui se présentent dans notre environnement, que nous évaluons à travers le prisme de nos valeurs (Brosch & Steg, 2021). Cela étant dit, quelqu'un qui perçoit les changements climatiques ou les enjeux environnementaux comme peu importants n'est pas enclin à changer ses habitudes de vie. Selon Brosch et Steg (2021), il y a deux explications possibles à l'indifférence face aux enjeux environnementaux. Premièrement, la personne considère l'environnement comme une valeur précieuse, mais ne perçoit aucune menace (Brosch & Steg, 2021). Deuxièmement, la personne ne considère pas l'environnement comme une valeur importante (Brosch & Steg, 2021). La théorie des valeurs-croyances-normes identifie trois types de valeurs que je qualifierais comme des valeurs environnementales : les valeurs biosphériques (souci de protéger la nature et l'environnement), les valeurs altruistes (souci du bien-être d'autrui), et les valeurs égoïstes (souci du plaisir et du confort personnels) (Brosch & Steg, 2021). Plus les gens adhèrent fortement à ces valeurs, plus ils se disent préoccupés par les questions environnementales (Brosch & Steg, 2021). Par exemple, lorsqu'un comportement est mémorisé comme étant plaisant, motivé par des valeurs hédoniques (égoïste), telles que le plaisir physique associé à une promenade à vélo, les personnes sont plus enclines à adopter ce comportement.

2.3.3.1 Exemple concret : la voiture et le vélo

J'aimerais ici donner un exemple plus concret qui m'interpelle beaucoup, Gousse-Lessard et Laviolette (2022) ont mené une recherche sur l'utilisation de l'automobile, un comportement qui se démontre difficile à changer. Ces scientifiques expliquent que l'automobile est une prémisse sociale, et qu'elle rend

notre société dépendante d'elle. La voiture est une norme sociale, elle est perçue comme normale et souhaitable, car elle répond à plusieurs besoins, comme le besoin de statut, de liberté et d'aventure, elle est donc culturelle. La voiture fait assurément partie de notre culture commune, et elle persiste puisque nous l'acceptons malgré le fardeau qu'elle représente. La culture de l'automobile témoigne d'une dimension affective. Les émotions et les expériences personnelles liées à son utilisation, comme le confort ou la sécurité, renforcent la formation d'un attachement. Les personnes développent ainsi une relation affective avec leur véhicule, le considérant comme un espace personnel. L'étude de Gousse-Lessard et Laviolette (2022) aborde la voiture, mais examine les divers modes de transport et les motivations qui conduisent les individus à en privilégier un plutôt que l'autre. Les résultats montrent que, bien que les cyclistes soient conscient.e.s du caractère écoresponsable de leur pratique, la motivation principale évoquée pour l'adopter demeure le plaisir associé à cette activité. Autrement dit, la culture de la voiture coexiste avec celle du vélo. En développant et en encourageant le plaisir de se déplacer à vélo chez les jeunes, il serait possible de renforcer les valeurs environnementales et, par conséquent, de favoriser l'émergence d'une culture environnementale.

2.3.4 Développement d'une culture environnementale

Les acteurs et les actrices de la transition socioécologique espèrent une révolution politique, économique et intellectuelle (Cabin et Dortier, 2000). Comme mentionné dans l'introduction, la transition s'observe en marge de la société. Elle est tout d'abord portée par des personnes qui se retrouvent dans des organisations militantes, et ces divers mouvements illustrent les conséquences d'un système défaillant. Ces exemples de transition débutent avant tout par l'engagement individuel profond qui consiste à considérer l'environnement dans son quotidien. Ces innovations de la transition amènent un conflit central autour des orientations culturelles de l'ensemble de la société (Farro, 2000). Le développement de valeurs environnementales individuelles permettrait la création d'une culture commune environnementale. En effet, les valeurs personnelles et les valeurs sociales entretiennent une relation de coconstruction. Les valeurs individuelles influencent les valeurs collectives lorsqu'elles sont exprimées, partagées ou mobilisées (Schwartz et al., 2012). De l'autre côté, les valeurs collectives influencent également les valeurs individuelles, puisque les normes sociales, les institutions et les récits dominants véhiculés par les milieux éducatifs, familiaux et médiatiques exercent une influence directe sur nos valeurs personnelles (Ajzen, 1991; Schwartz et al., 2012). En changeant les valeurs communes de notre société, nous arriverions par le fait même à changer les valeurs des entreprises, des organisations, du système éducatif, etc. La transformation de nos espaces démocratiques, de notre système agroalimentaire et de

notre système économique passe d'abord par la prise en charge de notre identité individuelle et collective, et donc par le refus de certains codes culturels imposés par les dirigeant.e.s et le système dominant (Geoffroy, 2001).

CHAPITRE 3

ANALYSE

La transition socioécologique a fait sa place dans le discours public depuis plusieurs années (Audet et Romdhani, 2022). Pourtant, peu de choses ont changé. La crise environnementale nous oblige, individus et collectivités, à remettre en question les fondements de la société québécoise. Ces fondements qui s'appuient sur des valeurs néolibérales et individualistes (compétitivité, performance, matérialisme, etc.) sont bien ancrés dans notre identité personnelle et collective et nous rendent la tâche difficile. La concentration du pouvoir au sein des institutions politiques, gouvernementales et économiques, combinée aux représentations ancrées dans notre imaginaire collectif, constitue un obstacle important aux mobilisations actuelles (Stoddard et al., 2021). Ces mobilisations sont frappées par la fatigue militante, celle-ci alimentée par l'épuisement émotionnel et physique face à l'urgence climatique et l'inaction politique (Pol et Marchand, 2022). Cette fatigue, associée à une surabondance d'informations anxiogènes qui ont tendance à faire culpabiliser les gens et à une répression policière accrue, épuise les mouvements sociaux. (Thibodeau, 2023). Donnons ici, l'exemple de la mobilisation de 2019 organisée par les jeunes, qui a fini par s'essouffler puisque, malgré cette immense elle, il y eut peu de résultats et la COVID a renversée la tendance (Boule, 2019). Ces militant.e.s essoufflés qui tiennent le mouvement écologiste à bout de bras et l'inaction politique me portent à croire que les questions environnementales ne sont pas une priorité pour tout le monde.

Pourtant, depuis 2001, à la suite de la réforme du système d'éducation, plusieurs dimensions de l'ERE se retrouvent dans le cursus scolaire (PFEQ). Par exemple, les domaines généraux, tels que « Santé et bien-être », « Environnement et consommation », et « Vivre-ensemble et citoyenneté », regroupent des compétences de l'ERE (PFEQ). La figure suivante présente les différents domaines généraux et les compétences de l'ERE qui permettent de répondre à cette volonté. Cette compatibilité entre l'ERE et ce cursus scolaire, en place depuis 25 ans, me permet d'émettre l'hypothèse que les questions environnementales font partie du quotidien des élèves. En principe, les jeunes de mon âge devraient tous considérer l'environnement comme une priorité. Regrettablement, ce n'est pas ce que j'observe dans mon entourage. En effet, le PFEQ permet d'aborder les questions environnementales, mais les domaines de formations générales qui y font sont loin d'être prescrits.

Tableau 3-1. Liens entre les compétences d'ERE et le PFEQ

Domaines Généraux	Description	Compétences
Santé et bien-être	« Amener l'élève à adopter une démarche réflexive dans le développement de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, du bien-être, de la sexualité et de la sécurité. »	Éthique, Critique
Environnement et consommation	« Amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement. »	Critique, Heuristique
Vivre-ensemble et citoyenneté	« Amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité »	Politique, Éthique
Compétences transversales en lien avec les domaines généraux de formation et l'ERE:		
<ul style="list-style-type: none"> • « Exercer son jugement critique » • « Mettre en œuvre sa pensée créatrice » 		

*voir Tableau 2-1 pour la description des compétences

La crise et l'instrumentalisation du système éducatif québécois rendent l'intégration des questions environnementales très difficile (Durocher, 2025 ; Cauchy-Charest, 2025). Autrement dit, l'environnement est abordé dans les classes seulement si l'enseignant.e.s le désire. Heureusement, depuis peu, l'UQAM offre un cours obligatoire d'ERE pour les enseignant.e.s de CCQ. C'est une superbe nouvelle, mais cette formation demeure très récente, restreinte aux pédagogues d'une discipline précise et prendra quelques années afin d'influencer réellement les méthodes d'enseignements. Cette situation est vraiment désolante, puisque l'occasion de parler d'environnement se présente dans les écoles, mais le corps professoral n'est pas formé et il est surchargé (Centr'ERE, 2018). Ces raisons me poussent à conclure que le milieu informel, comme les organismes communautaires, joue un rôle crucial dans l'intégration de l'ERE dans les écoles secondaires.

Plusieurs organismes communautaires, le Lab22, École-O-Champ et l'Écopap, organisme ayant contribué à mon encadrement pendant ma maîtrise, interviennent déjà dans les écoles secondaires. Leur travail est primordial, acharné, admirable et innovateur, mais je me suis toujours dit qu'il manquait un petit quelque chose. C'est pourquoi je me suis interrogée sur l'efficacité de l'ERE déployée dans les écoles secondaires par le milieu formel et informel. Lors de la revue de littérature sur la psychologie de l'environnement et même lors de mes expériences de stage, j'ai remarqué que la majorité des interventions ciblent des processus comportementaux cognitifs. Tout comme la littérature le démontre, ce type d'intervention ne

permet pas de changer notre rapport à l'environnement. Cependant, d'autres interventions visant l'émerveillement, la découverte, le sentiment d'appartenance, le partage et l'attribution de sens, semblent marquer les individus de manière plus profonde.

3.1 Des théories cognitives

La théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991) semble intéressante, même si ses concepts restent complexes, puisqu'ils incluent plusieurs dimensions. Parmi ces dimensions, le cognitif semble dominer le modèle. Je retire la même constatation concernant la théorie des valeurs-croyances-normes (Stern, 2000). Cette théorie accorde une plus grande importance aux valeurs, ce qui est à mon avis, très pertinent. En revanche, selon cette théorie, les valeurs prennent leur importance une fois que le lien entre la détérioration de l'environnement et l'activité humaine est compris (Denault et al. 2023). Cette prémisse de l'action, basée sur le sentiment de responsabilité, est, selon moi, très problématique, puisqu'elle suppose une logique cognitive, tout comme la théorie du comportement planifié. Ces modèles placent les croyances et les valeurs au début du cheminement de l'action, cependant, l'approche cognitive ne permet pas de développer l'intention d'agir chez les jeunes (van de Wetering et al., 2022). Ce lien entre connaissance et action est erroné, comme le démontrent les évaluations des interventions d'ERE effectuées dans les écoles.

Le modèle global de la détermination de l'action de Klöckner (2013) apporte à l'équation les contraintes objectives et les éléments externes aux personnes qui limitent ou orientent leurs actions. Je trouve particulièrement intéressant ce modèle, puisqu'il regroupe les éléments externes, les valeurs et les attitudes, des composantes importantes qui sont présentes dans les autres théories. En d'autres mots, le modèle de Klöckner combine habilement les deux théories précédentes. Encore une fois, le modèle illustre une liaison entre les valeurs et le sentiment de responsabilité, mais, comme je le mentionne plus haut, le passage à l'action est, selon moi, plus complexe. Malgré tout, le modèle de Klöckner propose un cheminement vers l'action plus complet, ce qui illustre que d'autres facteurs influencent les comportements.

3.2 Le lien affectif à l'environnement nourrit les valeurs environnementales

Ma critique principale de ces théories est l'absence d'un lien fort entre les valeurs et les attitudes. Ce lien, soutenu par Depraz (2024), illustre la négligence des émotions et de l'affectif au cœur des apprentissages. Depraz (2024) accorde une plus grande importance aux attitudes et aux affects. Ces affects, influencés par

les émotions, permettent de dépasser le concept d'attitudes défini comme la réaction affective face à un comportement. L'affectif, selon moi, fait référence aux émotions, et à ce qui nous affecte en général. La dimension affective de notre humanité nous relie à notre propre expérience de la vie, aux autres et à l'environnement. Selon Brosch et Steg (2021), c'est lorsqu'une de nos valeurs clés est en jeu que nos émotions émergent, guidant ainsi notre comportement. Autrement dit, ce sont nos valeurs qui motivent notre action, pas parce que nous savons que nous devons protéger l'environnement, ni parce que nous nous sentons responsables de sa détérioration, mais parce que nous entretenons avec lui un lien, une connexion, un sentiment d'appartenance (Martinez & Poydenot, 2009). Par conséquent, le développement d'un lien, d'une connexion ou d'un sentiment d'appartenance chez les jeunes à l'égard de leur environnement favoriserait l'émergence de valeurs écologiques. La menace ou le soutien de ces valeurs influence les actions, alors elles favorisent l'engagement au sein de la transition socioécologique. Afin de répondre plus précisément à la question de recherche, la discussion qui suit explore les courants et les approches de l'ERE, qui, à mon avis, permettraient le développement de valeurs environnementales.

CHAPITRE 4

DISCUSSION

Dans cette section, je tenterais de répondre adéquatement à la question de recherche en considérant l'analyse précédente. Pour ce faire, j'aimerais tout d'abord présenter quatre courants de l'ERE qui, à mon avis, contribuerait au développement de valeurs environnementales et à l'engagement des jeunes. À la suite de la présentation de ces courants, j'aimerais présenter une approche globale, comprenant les approches communes de ces courants, afin d'illustrer le type d'ERE que je propose.

4.1 Courants de l'ERE

L'ERE a été reconnue au fil du temps comme un levier crucial de prévention et de résolution de la crise climatique. En principe, cette éducation vise à construire une relation harmonieuse avec l'environnement, le milieu de vie, le patrimoine biophysique collectif, etc. (Sauvé, Berryman et Villemagne, 2003) Cette diversité de concepts illustre très bien la pluralité des courants qui se chevauchent, s'influencent, s'entrecroisent à l'intérieur même de cette pratique éducative. La section suivante présentera brièvement, quatre courants de l'ERE de la typologie de Lucie Sauvé (2003), afin de proposer une approche globale.

4.1.1 Courant naturaliste

Le courant naturaliste est l'un des premiers courants que l'on associe à l'ERE, ayant beaucoup évolué au fil des années. Initialement associé à l'approche cognitive de la nature, c'est-à-dire la connaissance de celle-ci, le courant évolue vers une éducation « dans » et « par » la nature (Sauvé, 2003). Cette approche reconnaît la valeur intrinsèque de la nature au-delà des simples ressources qu'elle peut nous fournir. C'est un courant éducatif très large, qui comprend plusieurs approches, comme : l'approche cognitive (connaissances de la nature), expérientielle (immersion dans la nature pour apprendre de celle-ci), affective (attachement), spirituelle et artistique (Sauvé, 2003).

À titre d'exemple, le courant naturaliste peut se présenter comme une pédagogie de la sensibilité aux éléments naturels. Cela inclut l'expérimentation et l'appréciation des choses simples. On compte parmi celles-ci la chaleur du soleil sur notre peau, le son du vent dans les feuilles, la sensation d'une fourmi sur notre bras, la beauté dans la diversité des teintes de la lumière naturelle, etc. (Sauvé, 2003) Ce courant permet d'explorer notre rapport au monde et de comprendre que nous en faisons partie, dans le but de nous connecter à celui-ci. C'est un courant que je trouve très inspirant, c'est la base de notre connexion

affective à l'environnement. Cependant, le courant naturaliste ne remet pas toujours en question la dichotomie entre la nature et la culture, profondément ancrée dans le paradigme socioculturel occidental, qui légitime notre vision matérialiste de l'environnement. Cette nature est à nos yeux un objet qu'on peut maîtriser, elle est donc inférieure à notre humanité (Descola, cité par Levy, 2021). J'aime bien le courant naturaliste, mais avec un certain bémol. C'est pourquoi je le combine au courant humaniste.

4.1.2 Courant humaniste

Le courant humaniste met l'accent sur l'aspect humain de l'environnement, il se pose à l'intersection entre la nature et la culture (Sauvé, 2003). Dans ce courant, l'environnement n'est pas considéré comme un ensemble d'éléments biophysiques, mais comme un milieu de vie marqué par son histoire et sa culture. La vie humaine au sein de l'environnement témoigne de leur forte interdépendance (Sauvé, 2003). Ce courant représente une vision plus complexe de l'environnement, qui exclut finalement une vision sauvage de celui-ci et inclut, par exemple, les milieux urbanisés. Ce courant fait appel à l'approche cognitive, sensible, affective et créative (Sauvé, 2003).

Le courant humaniste me permet d'ouvrir une parenthèse sur le courant de l'écopsychologie qui nous amène à considérer les besoins de la planète et de personnes humaines comme un tout (Sauvé, 2003). L'écopsychologie fait appel à plusieurs approches éducatives, comme l'écoformation et l'éco-ontogenèse, qui essentiellement, se base sur l'interdépendance de l'humain et de son environnement (Sauvé, 2003). L'écopsychologie est humaniste, puisqu'elle accorde une grande importance à l'avènement de la personne à travers son rapport au monde. Cette approche invite les personnes à ne pas se considérer comme sujet dans un monde d'objets, à être attentives et à prendre conscience des liens qui nous unissent à la nature (Sauvé, 2003). En redéfinissant notre rapport au monde de cette manière, l'environnement devient un élément déterminant de notre identité et de notre développement personnel (Sauvé, 2003). Une démarche réflexive sur nos interactions avec l'environnement, comme la méthode d'analyse des récits de vie, nous aide à donner un sens aux événements, permettant de mieux comprendre et exprimer notre relation au monde (Sauvé, 2003). Ce type d'éducation permet de porter un regard critique sur le paradigme ontologique de notre société, et de se construire une identité environnementale grâce à la valeur qu'on accorde à cet environnement.

4.1.3 Courant moral et éthique

Cela m'amène au courant moral et éthique qui fait référence aux valeurs environnementales. En effet, comme nous l'avons constaté à travers cet essai, les valeurs sont considérées comme une prémisse essentielle du comportement écoresponsable. Ce courant considère le développement de valeurs environnementales comme la priorité (Sauvé, 2003). Les interventions visent l'adoption d'une morale, que je décrirais comme une responsabilisation individuelle et collective des enjeux écologiques, et l'intégration d'un code de conduite respectueux de l'environnement (Sauvé, 2003). De plus, ce courant vise le développement de la compétence éthique, c'est-à-dire la capacité d'analyser et de construire son propre système de valeurs (Sauvé, 2003). J'affectionne beaucoup ce courant, en revanche, il est facile de tomber dans des approches cognitives qui mettent de l'avant le lien entre la crise environnementale et les activités humaines. Ce lien de causalité entre les activités humaines et la détérioration de la planète est, nécessaire dans un contexte comme le nôtre, mais celui-ci est subséquent à la reconnexion au monde. Je considère le courant moral et éthique comme le but ultime des interventions d'ERE, mais celle-ci doit être accompagnée d'autres approches, comme l'approche humaniste ou écopsychologique, afin que ces valeurs s'inscrivent dans le développement de la personne à travers sa relation avec son environnement (milieu de vie).

4.1.4 Courant artistique

Le courant artistique est un des courants qui accompagne le mieux le courant moral et éthique. Comme je le mentionne plus haut, les différents courants que je présente s'emboîtent les uns dans les autres et s'influencent. Une pratique pédagogique peut s'inspirer de plusieurs courants, et le courant artistique est, à mon avis, le plus polyvalent. Effectivement, la création artistique offre une façon unique et originale d'observer, de vivre et d'étudier le monde sous tous ses angles (Montigné, 2017; Sauvé, 2003). L'art ose aller au-delà de l'analyse et la réflexion, représentant l'établissement d'une relation à un environnement particulier à un moment précis (Montigné, 2017; Sauvé, 2003). Par le fait même, l'art devient un médium de choix pour une éducation centrée sur le rapport au monde. L'activité artistique est, en soi, une immersion dans le monde qui ne cesse d'évoluer et de s'actualiser (Sauvé, 2003). Une activité éducative artistique est une immersion dans le monde, mais également un moyen d'expression de ce rapport avec le monde (Sauvé, 2003).

En d'autres mots, l'art peut faire émerger une pensée sociale, et contribuer à l'enrichir et l'exprimer (Sauvé, 2003). Ce médium peut devenir une forme d'engagement, puisqu'il permet une prise de parole sous divers

modes d'expression. Par exemple, le « Land art », qui consiste à investir temporairement la nature et les paysages en utilisant les matériaux naturels, permet une remise en question de ce rapport à la nature (Montigné, 2017; Sauvé, 2003). L'artiste construit pour ensuite abandonner son œuvre dans ce lieu investi au départ. Autrement dit, la personne renonce au contrôle absolu sur son œuvre, ce qui témoigne d'une certaine conscience écologique. Par contre, pour que ce courant développe un engagement profond et durable, il est primordial de le jumeler à d'autres.

4.1.5 Complémentarité des courants

Cette section présentait les courants que je trouve particulièrement intéressants dans le cadre de ma recherche, à noter qu'il en existe bien plus, comme le courant praxique, scientifique, systémique, holistique, biorégionaliste, ethnographique, etc. (Sauvé, 2003) Personnellement, j'affectionne principalement les courants abordés : le naturalisme, l'humanisme, le courant moral et éthique et le courant artistique. Le naturalisme, visant la (re) construction d'un lien avec la nature, est un courant très pertinent, mais il demeure ancré dans un rapport au monde qui divise la culture et la nature. Par conséquent, j'aime bien le combiner à des approches du courant humaniste, comme l'écopsychologie, qui placent les êtres humains au cœur de la démarche tout en sortant la nature de ce carcan sauvage. Cette approche permet d'inclure le milieu de vie dans la définition de l'environnement. Le courant moral et éthique est celui qui me rejoint le plus. Il représente le but ultime des interventions d'ERE que je propose. Tout comme les théories de la psychologie environnementales, ce courant met en évidence l'importance des valeurs, puisque celles-ci agissent comme point de départ de l'action. En effet, je crois profondément que le développement de valeurs environnementales permet aux jeunes de se construire une identité et éventuellement une culture environnementale. Le développement de ces valeurs et le développement de la personne à travers sa relation avec l'environnement sont, à mon avis, les solutions afin d'entamer une réelle transition socioécologique, puisqu'elles créeront une volonté intrinsèque de s'y engager. Pour finir, le courant artistique représente un médium formidable pouvant s'approprier chacune des dimensions discutées. Les liens et l'interdépendance entre ces différents courants m'amènent à proposer une approche globale comprenant les approches de ces courants les plus récurrentes et pertinentes. Je crois que cette combinaison pourrait certainement stimuler les valeurs environnementales et l'engagement chez les jeunes. La prochaine section explore ces approches qui mobilisent les valeurs, les affects, les émotions et l'engagement.

4.2 Approche pédagogique globale

Les approches les plus récurrentes et pertinentes de ces courants sont les suivantes : l'approche affective et émotionnelle, l'approche sensible, l'approche expérientielle et l'approche morale et éthique. Je propose donc une approche globale d'ERE qui combine ces perspectives. La section suivante présente brièvement ces approches afin de mieux illustrer le modèle éducatif que je propose, et fournit quelques exemples concrets pour faciliter son application.

4.2.1 Approche affective et émotionnelle

Comme nous l'avons explorée à travers cet essai, l'action est influencée par l'émotion que nous ressentons face à des informations ou des événements (Ajzen, 1991 ; Brosch & Steg, 2021; Deprez, 2024). La reconnexion à nos émotions et l'écoute de celles-ci peuvent engendrer des transformations significatives dans notre système de valeurs personnel (Fecteau, 2024). Malheureusement, la rupture nature/culture reproduite à l'école invite les jeunes à raisonner à partir d'un énoncé abstrait qui les coupe de toutes dimensions émotionnelles et subjectives. Ces dimensions leur permettent de lier leurs expériences personnelles à leur apprentissage pour ainsi leur donner un sens (Planche, 2019). La pédagogie de l'émotion et de l'affectif, axée sur le développement d'attitudes et de sentiments conduisant à des comportements favorables à l'environnement, représente une piste intéressante pour reconnecter l'individu à son environnement (Planche 2019 ; Sauvé, Villemagne & Orellana, 2003). Cette pédagogie est mobilisatrice et fait appel à une variété d'émotions et d'affects (Déduit & Polo, 2022). On peut ici penser à l'espoir, le plaisir, la joie, la fierté, l'amour, la compassion, l'émerveillement, la vulnérabilité et la confiance (Brosch & Steg, 2021; Déduit & Polo, 2022; Fecteau, 2024; Olsen et al., 2024; Ruwet et al., 2023). Ces émotions font surtout référence aux émotions positives qui stimulent l'action (Brosch & Steg, 2021; Olsen et al., 2024). Maintenant que nous savons que les émotions positives sont porteuse d'action, comment pouvons-nous intégrer cela à notre démarche pédagogique ?

4.2.2 Approche sensible

L'approche sensible est à mon avis la meilleure façon de se connecter à nos émotions. Tout d'abord, le corps est la condition humaine du monde, et c'est à travers ce corps que l'univers se transforme en images, en sons, en odeurs, en textures et en couleurs (Le Breton, 2006). Autrement dit, la personne ne découvre son propre être que par l'intermédiaire de ses sensations. La sensibilité de notre corps nous permet d'entrer en relation sans fin avec le monde qui nous entoure. Transformer notre relation instrumentale à l'environnement implique de réorienter notre rapport au monde par l'expérience sensible (Ruwet et al.,

2023). Ces perceptions sensorielles se traduisent en émotions et en affects, ce qui nous permet de donner un sens et des valeurs à ce monde (Planche, 2019; Ruwet et al., 2023).

Le lien entre émotion et sens s'explique très bien à travers l'émerveillement qui permet de se réenchanter au monde (Planche, 2019; Ruwet et al., 2023). Une approche pédagogique jumelant l'approche émotionnelle et sensible souhaite susciter l'émerveillement dans la beauté et le plaisir des choses simples (Ruwet et al., 2023). L'émerveillement est un état psychologique complexe mêlant plaisir, joie, curiosité, admiration, stupéfaction et respect (Fecteau, 2024). Cet état psychologique est considéré comme une expérience transformatrice qui modifie notre rapport au monde (Fecteau, 2024). Cet émerveillement diminue la tendance à se concentrer uniquement sur soi, augmente le sentiment d'interconnexion avec les autres et le monde. Ce genre d'expérience favorise des valeurs, comme l'entraide, la confiance, la coopération, etc. (Fecteau, 2024; Ruwet et al., 2023)

L'émerveillement est une émotion, combinant valeur et sens, très pertinent pour développer une relation affective avec l'environnement. Cette émotion modifie notre compréhension du monde et notre place au sein de celui-ci. Établir un lien sensible avec notre environnement, qu'il soit urbain ou naturel, renforce la relation affective avec le monde (Montigné, 2017). Cette reconnexion s'accompagne nécessairement d'une reconfiguration de notre cadre moral, qui est essentiel au développement d'une conscience écologique profonde préalable à un engagement envers les questions environnementales (Fecteau, 2024). En somme, les approches incluant les valeurs, les émotions et les sens favorisent davantage l'engagement et l'apprentissage profonds. Par exemple, l'émerveillement face au vivant constitue une expérience fondatrice pour les élèves, notamment lors de sorties en nature (Olsen et al., 2024). Ce qui permet de passer à la prochaine approche permettant l'expérience sensible et l'émerveillement.

4.2.3 Approche expérientielle

L'approche expérientielle fait référence aux pédagogies privilégiant le contact direct avec des situations réelles. Elle favorise les expériences concrètes qui s'inscrivent dans la pédagogie de terrain et de la découverte (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2003). Le sujet s'implique dans une expérience où il entre en interaction avec le milieu de vie : « Mouillez-vous les pieds, ayez soif, ayez faim, ayez peur, allez-y, immergez-vous dans la Nature, autrement vous ne comprendrez pas. » (Pierre Dansereau, 1993, *cité dans Sauvé, Villemagne et Orellana, 2003, p. 51*) Cette citation illustre très bien qu'aucune expérience ne peut se substituer à une expérience directe avec le vivant (Fecteau, 2024). En effet, les études démontrent

qu'un programme incluant des expériences immersives en nature favorise davantage la connexion émotionnelle à l'environnement (Olsen et al., 2024). Ces expériences immersives ne permettent pas uniquement aux jeunes d'aborder l'écologie comme un discours ou une théorie, mais de la vivre et de l'expérimenter (Ruwet et al., 2023). L'approche expérientielle en nature propose une aventure qui favorise un rapport spontané, sensoriel et affectif qui permet une connexion au vivant, à soi et aux autres (Ruwet et al., 2023). Par exemple, un programme d'immersion en forêt démontre le développement d'un esprit collaborateur et d'un rapport intense à la nature (Boutet, 2016; Ruwet et al., 2023). Cet esprit de collaboration encourage un rapport de bienveillance avec la nature, ce qui contribue à l'épanouissement de l'être (Boutet, 2016).

L'émerveillement face à l'environnement n'est pas la seule émotion pertinente dans ce type d'approche pédagogique. La pédagogie de l'ethnologie comprend des ateliers de reconnexion au territoire, à la nature ou à son milieu de vie par la mémoire partagée (Planche, 2019). L'ethnologie fait émerger la mémoire des cultures locales, ce qui nous relie aux dimensions symboliques du territoire, aux quartiers ou aux espaces de vie de notre quotidien (Planche, 2019). Le partage de la mémoire permet aux élèves de rétablir des liens avec l'environnement par les sentiments et les souvenirs que ce partage déclenche, en plus d'enrichir le patrimoine collectif et de susciter l'engagement (Planche, 2019). Cette sensibilisation au territoire de proximité établit un lien sensible avec l'environnement et lui donne un sens. Cet aspect de proximité de l'ethnologie me permet d'aborder différents éléments essentiels relevés dans la littérature concernant cette approche expérientielle.

Que l'expérience soit en nature ou dans un milieu de vie, la localité des réalités explorées est un élément nécessaire de cette pédagogie (Fortin-Debart, 2003; Planche, 2019). À cette dimension, j'ajouterais également le concept du temps long, qui fait référence aux expériences qui se répètent sur une longue période (Fortin-Debart, 2003). Le dernier critère, tout comme le démontre la pédagogie de l'ethnologie, est l'inclusion de dispositifs de réflexion. Plusieurs scientifiques mentionnent l'importance d'associer les expériences ancrées dans le corps et les émotions à des moments de mise en mots et de partage (Planche, 2019; Ruwet et al., 2023). Ce retour réflexif permet d'attribuer des significations symboliques au territoire, ce qui donne de l'importance à l'expérience vécue en lui faisant dépasser son contexte spécifique. L'expérience devient donc transférable à d'autres contextes (Boutet, 2016). Ces critères démontrent que l'approche expérientielle en plein air doit être accompagnée d'une approche affective et émotionnelle et sensible afin d'assurer la consolidation des valeurs environnementales.

4.2.4 Approche morale et éthique

L'approche morale et éthique est, à mes yeux, le fil rouge qui relie toutes les approches présentées plus haut. Cette approche privilégie le développement de valeurs morales et d'une éthique environnementale, le résultat espéré de l'approche globale que je propose (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2003). L'approche morale et éthique peut faire référence à l'adoption d'un cadre moral environnemental, imposant un code comportemental souhaitable, tout comme à l'analyse des valeurs d'une situation ou de son propre système de valeurs (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2003). Cette analyse des valeurs permet d'aller encore plus loin que le développement de valeurs morales et d'une éthique environnementale. Elle peut facilement être liée à l'approche critique, qui fait référence à l'analyse des dynamiques sociales des enjeux environnementaux (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2003). L'approche comprend l'analyse des intentions, des positions, des arguments, des valeurs, des décisions et des actions des parties prenantes impliquées au cœur des enjeux environnementaux. Cette approche critique apporte l'étude des questions socioécologiques vive et provoque une confrontation avec soi-même, elle invite la personne à se situer dans les dynamiques sociales (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2003). Cette dimension introduit une composante politique et oblige les jeunes à se demander si leurs actions concordent avec leurs valeurs. À mon avis, la dimension politique de cette approche permet de consolider l'intention d'agir des jeunes Québécois et Québécoises au sein de la transition socioécologique.

L'approche morale et éthique vise, entre autres, le développement de valeurs, telles que la volonté de contribuer au bien-être des écosystèmes et des autres (Ruwet et al., 2023). L'enrichissement de ces valeurs offre une perspective différente où chaque vie dépend des soins et des services d'autrui (Ruwet et al., 2023). Cette vulnérabilité, conditionnelle à l'humanité, met en lumière la profonde interdépendance entre les êtres humains et le monde vivant (Ruwet et al., 2023). Une culture de l'interdépendance pourrait être la source de la refondation de notre rapport au monde et de nos valeurs. En d'autres mots, il s'agit de passer d'une culture individualiste à une culture où le groupe devient le principal motif (Ruwet et al., 2023). Mettre de l'avant un rapport à soi, à l'autre, au milieu de vie et à l'engagement engendre un désir d'agir avec et pour les autres (Martinez & Poydenot, 2009; Ruwet et al., 2023). L'ERE a sans surprise un rôle important à jouer dans le développement de cette culture de l'interdépendance.

L'écocitoyenneté est la visée politique et éthique de l'ERE. Cette écocitoyenneté est à la fois finalité, valeurs, mais aussi caractéristique d'une identité personnelle et sociale à en devenir (Martinez & Poydenot, 2009). Cette écocitoyenneté ne peut pas simplement se concevoir par les comportements. Elle est

davantage conduite et identité singulière et sociale qui se construit à travers le développement de la personne en relation avec l'environnement (Martinez & Poydenot, 2009). Cette construction identitaire engendre un sentiment vif d'engagement. Alors, je propose une combinaison de l'approche sensible, affective, expérientielle et morale/éthique. Une approche globale, telle que présentée, permet l'établissement d'une relation affective avec l'environnement, ce qui provoque une consolidation des valeurs environnementale, le développement d'une écocitoyenneté et donc d'une culture environnementale qui encourage l'engagement des jeunes. L'annexe A présente deux activités d'ERE qui illustrent cette proposition pédagogique, dans le but de rendre le tout plus concret.

CONCLUSION

L'essai précédent tentait de mettre en lumière les approches de l'ERE qui permettraient de développer chez les jeunes Québécois et Québécoises un désir profond et durable de s'engager dans la transition socioécologique. Pour ce faire, je me suis interrogée sur l'impact des approches éducatives dominantes dans les écoles secondaires. Il a été démontré par la littérature provenant de la psychologie de l'environnement que le milieu scolaire propose une éducation cognitive et technocratique mettant l'accent sur les écogestes, les compétences cognitives, entrepreneuriales et numériques. Évidemment, cette éducation ne permet pas aux jeunes de développer les outils nécessaires pour faire face à la crise environnementale. Surtout, elle n'encourage pas un réel désir de s'engager au cœur de la transition socioécologique. Cet engagement dans la transition est essentiel, puisqu'il nous permettrait, en tant que société, d'entreprendre une transition réelle et efficace. Et ce sont ces dispositifs mis en place à travers la transition qui augmenteront la résilience de notre société face à la crise environnementale.

L'urgence d'agir met à l'évidence qu'une ERE plus diversifiée et plus présente dans le cursus scolaire, permettrait aux jeunes de se construire une identité environnementale incitant à l'engagement. L'ERE est, à mes yeux, un moteur d'engagement pour les jeunes Québécois et Québécoises et un levier essentiel de la transition. Elle participe pleinement au développement intégral des personnes, en nourrissant leur identité écologique, en soutenant une lecture critique du monde et en renforçant leur pouvoir d'agir. Cependant, pour que l'ERE contribue réellement à la transition, nous devons nous détacher des interventions limitées au transfert de connaissances. Les théories de la psychologie de l'environnement ont une tendance cognitive, certes, mais les autres leviers comportementaux, comme les attitudes, les affects et les émotions, sont déterminants.

Selon la littérature, les attitudes, les émotions et les affects agissent comme repères personnels dans notre expérience du monde. Elles apparaissent comme réponse à nos expériences en fonctions de nos valeurs. Lorsque nous vivons une expérience, déclenchant une émotion négative ou positive, nous l'enregistrons, ce qui guide nos comportements futurs. En d'autres mots, les émotions et l'affect sont reliés à notre système de valeurs, valeurs qui agissent comme prémisse de l'action. J'en suis venu à la conclusion que, comme le suggèrent plusieurs théories de la psychologie environnementale, les valeurs sont un facteur important de l'action. En réalité, je crois que ces valeurs émergent, non pas en raison des connaissances

sur les défis écologiques, mais grâce à la connexion émotionnelle et intuitive qu'une personne établit avec son milieu.

Suivant l'exploration des différents courants et approches de l'ERE, je propose une approche globale combinant l'approche sensible, émotionnelle, expérientielle, morale et éthique. Cette approche permettrait assurément d'encourager les jeunes à développer une relation affective avec leur milieu de vie, à l'environnement et à la nature. Cette relation affective à l'environnement nourrit nos valeurs environnementales, valeurs qui renforcent l'intention d'agir des jeunes et donc leur engagement. Ce sentiment d'appartenance ou cette relation affective soutient donc une réelle volonté d'agir. Dans ce même ordre d'idées, je propose en Annexe deux activités éducatives concrètes de cette approche globale.

En somme, cette approche est une piste d'intervention pour le milieu communautaire qui intervient dans les milieux scolaires. Clarifions qu'une organisation communautaire existe pour répondre aux besoins insatisfaits de la communauté, lesquels ne sont pas couverts par les structures établies. Idéalement, les organismes communautaires ne devraient pas être aussi importants. La formation d'une jeunesse engagée ne peut reposer uniquement sur les organismes communautaires. C'est un projet de société qui requiert les efforts du milieu formel, informel et des instances gouvernementales. Il serait très intéressant d'analyser comment la relation affective à l'environnement varie selon les milieux sociaux, culturels et territoriaux des jeunes. Et ensuite, évaluer comment les institutions intègrent ou non la dimension affective et sensible de l'ERE, pour en retirer des leçons pour le contexte québécois.

ANNEXE A
ACTIVITÉS ÉDUCATIVES

Activités éducatives	Description	Compétences transversales (PFEQ)	Discipline	Compétences disciplinaires	Exemples d'application
Balade sonore	C'est une expérience d'écoute immersive de l'environnement qui consiste à déambuler silencieusement dans un environnement donné à un moment précis afin d'écouter les sons environnants. Une situation d'écoute en mouvement permettant une spatialisation des sons dans l'environnement. Amène la personne à écouter de manière attentive, impliquée, créative et active. L'empreinte sonore est un facteur identitaire, donc lié à l'identité d'un territoire et de ces citoyens. Une balade sonore, c'est oser écouter ses propres souvenirs et émotions. L'écoute est une pratique qui favorise le rapport sensible à soi, à l'autre et à l'environnement. La dimension sensible du son permet de saisir et d'exprimer ces émotions individuellement ou collectivement. (Babin, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> « Exercer son jugement critique » « Mettre en œuvre sa pensée créatrice », « Coopérer » « Communiquer de façon appropriés » 	<p>Français et Anglais</p> <p>Histoire</p> <p>Géographie</p> <p>CCQ</p>	<ul style="list-style-type: none"> « Écrire des textes variés » « Communiquer oralement selon des modalités variés » « Interagir oralement en anglais » « Écrire et produire des textes en anglais » « Interroger les réalités sociales dans une perspective historique » « Interpréter les réalités sociales dans une perspective historique » « Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire » « Lire l'organisation du territoire » « Interpréter un enjeu territorial » « Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire » « Étudier les réalités culturelles » « Réfléchir sur des questions éthique » 	<p>Dispositifs de réflexion oral ou création littéraire (poème, journal, etc.)</p> <p>Histoire locales liées à l'empreinte sonores du territoire.</p> <p>Interpréter et lire l'organisation du territoire grâce aux empreintes sonores (territoire urbain, région, protégé).</p> <p>Esprit critique afin de questionner le rapport entre Culture et Nature. Étudier les réalités culturelles propres au territoire grâce aux empreintes sonores (urbanisation, pollution atmosphérique, etc.)</p>

Activités éducatives	Description	Compétences transversales (PFEQ)	Discipline	Compétences disciplinaires	Exemples d'application
Journal nature	Journal de bord de création et d'analyse. Par exemple, les élèves choisissent un lieu précis à proximité (parc, boisé, bord de rivière). Sur une période de 6 ils y retournent régulièrement (1-2 fois/mois). Chaque visite implique : Observation sensorielle (vue, sons, odeurs, textures), Croquis, photographies, écriture poétique, réflexion personnelle dans un journal (ce qui change, ce qui reste). Peut être suivis, d'une discussion collective sur la transformation du lieu et le lien qui s'installe. (Sauvé, 1997, 2001)	« Exercer son jugement critique » « Mettre en œuvre sa pensée créatrice », « Coopérer » « Communiquer de façon appropriés »	Français et Anglais Science et Technologie	« Écrire des textes variés » « Communiquer oralement selon des modalités variés » « Interagir oralement en anglais » « Écrire et produire des textes en anglais » « Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques » Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie.	Dispositif de réflexion oral ou création littéraire (poème, journal, etc.) Mobiliser des concepts scientifiques et technologique à travers le journal (transformation, écologie, régions climatiques, lithosphère, etc.).
			Géographie	« Lire l'organisation du territoire » « Interpréter un enjeu territorial » « Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire »	Interpréter et lire l'organisation du territoire (Territoire urbain, agricole et région). Compétence critique aux réalités favorise la construction de la conscience citoyenne.
			CCQ	« Étudier les réalités culturelles » « Réfléchir sur des questions éthique »	Esprit critique afin de questionner notre rapport au monde. Étudier les réalités culturelles propres au territoire (urbanisation, pollution atmosphérique, situation socioéconomique, etc.)

Domaines généraux de formation

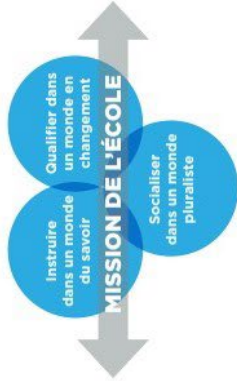
Intentions éducatives

- SANTÉ ET BIEN-ÊTRE**
Amener l'élève à adapter une démarche réflexive dans le développement de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, du bien-être, de la sécurité et de la société.
- ORIENTATION ET ENTREPRENEURIAAT**
Amener l'élève à entreprendre et à mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société.
- ENVIRONNEMENT ET CONSOMMATION**
Amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en garantissant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement.
- MÉDIAS**
Amener l'élève à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard des médias et à produire des documents médiatiques respectant les droits individuels et collectifs.
- VIVRE-ENSEMBLE ET CITOYENNETÉ**
Amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité.

Domaines d'apprentissage

Compétences disciplinaires

- FRANÇAIS, LANGUE SCOLAIRE ET SOCIALE**
Lire et apprécier des textes variés.
Écrire des textes variés.
Communiquer oralement selon des modalités variées.
- ENGLISH LANGUAGE ARTS**
Uses language to communicate and to learn
Represents her/his library in different media
Reads and learns to write, speak and media texts
Writes in variety of genres for personal and social purposes
- FRANÇAIS, LANGUE SECONDE**
Lire et écrire des textes variés en français.
S'imaginer au milieu scolaire et à la société québécoise.
- ANGLAIS, LANGUE SECONDE**
(programme de base)
Interagir oralement en anglais.
Réviser sa compréhension de textes.
Écrire et produire des textes.
- FRANÇAIS, LANGUE SECONDE**
(programme de base et programme enrichi)
Interagir en français.
Lire des textes variés en français.
Produire des textes variés en français.



Compétences transversales

- COMPÉTENCES D'ORDRE INTELLECTUEL**
Exploiter l'information.
Résoudre des problèmes.
Exercer son jugement critique.
Mettre en oeuvre sa pensée créative.
- COMPÉTENCES D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE**
Se doter des méthodes de travail efficaces.
Exploiter les technologies de l'information et de la communication.
- COMPÉTENCES D'ORDRE PERSONNEL ET SOCIAL**
Assumer ses responsabilités.
Coopérer.
- COMPÉTENCE DE L'ORDRE DE LA COMMUNICATION**
Communiquer de façon appropriée.

Domaine de l'univers social

- HISTOIRE ET ÉDUCATION**
Analyser les faits sociaux dans une perspective historique.
Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique.
Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire.
- GÉOGRAPHIE**
Lire l'organisation d'un territoire.
Interpréter un enjeu territorial.
Comprendre les enjeux citoyens à l'échelle mondiale.
- ÉDUCATION PHYSIQUE ET LA SANTÉ**
Intégrer dans divers contextes de pratique d'activités physiques.
Adopter un mode de vie sain et actif.
- CULTURE ET CITOYENNETÉ QUÉBÉCOISE**
Évaluer des réalités culturelles.
Réfléchir sur des questions éthiques.

Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

- MATHÉMATIQUE**
Résoudre une situation-problème.
Déployer un raisonnement mathématique.
Communiquer à l'égard du langage mathématique.
- SCIENCE ET TECHNOLOGIE**
Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique.
Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques.
Communiquer à l'égard des images utilisés en science et technologie.

Domaine des arts

- ART DRAMATIQUE**
Créer des œuvres dramatiques.
Interpréter des œuvres dramatiques.
Apprécier des œuvres dramatiques.
- DANSE**
Créer des danses.
Interpréter des danses.
Apprécier des danses.
- ARTS PLASTIQUES**
Créer des images personnelles.
Créer des images médiatiques.
Apprécier des œuvres d'art visuelles.
Apprécier des images personnelles et des images médiatiques.
- MUSIQUE**
Créer des œuvres musicales.
Interpréter des œuvres musicales.
Apprécier des œuvres musicales.

Tableau synthèse

PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Enseignement secondaire, 2^e cycle

Domaines généraux de formation

Intentions éducatives

SANTÉ ET BIEN-ÊTRE

Aider l'élève à saisir les démarches relatives dans le développement de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, du bien-être, de la sécurité et de la sécurité.

ORIENTATION ET ENTREPRENEURIAT

Aider l'élève à comprendre et à saisir à terme, des projets d'orientation vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société, en développant des compétences individuelles et collectives.

ENVIRONNEMENT ET CONSOMMATION

Aider l'élève à saisir les enjeux liés au développement durable, à l'écologie, à la consommation et à l'exploitation de l'environnement, en favorisant une attitude responsable et le respect de la diversité.

MÉDIAS

Aider l'élève à saisir l'impact des médias et à développer une attitude responsable et le respect de la diversité.

VIVRE ENSEMBLE ET CITOYENNETÉ

Aider l'élève à saisir les enjeux liés à la citoyenneté, à la participation citoyenne et à l'engagement de la communauté, en favorisant une attitude responsable et le respect de la diversité.

Domaines d'apprentissage

Compétences disciplinaires

Domaine des langues

FRANÇAIS, LANGUE

Lire et écrire des textes variés.
Comprendre oralement et par écrit des textes variés.
Communiquer oralement et par écrit dans des situations variées.

ENGLISH, LANGUE SECONDE

Lire et écrire des textes variés.
Comprendre oralement et par écrit des textes variés.
Communiquer oralement et par écrit dans des situations variées.

INTEGRATION LINGUISTIQUE, LINGUISTIQUE, LINGUISTIQUE ET SOCIALE

Communiquer oralement et par écrit dans des situations variées.
Lire et écrire des textes variés en français.
S'engager au niveau scolaire et à la société québécoise.

FRANÇAIS, LANGUE SECONDE

Lire et écrire des textes variés.
Comprendre oralement et par écrit des textes variés.
Communiquer oralement et par écrit dans des situations variées.

ENGLISH, LANGUE SECONDE

Lire et écrire des textes variés.
Comprendre oralement et par écrit des textes variés.
Communiquer oralement et par écrit dans des situations variées.

INTEGRATION LINGUISTIQUE, LINGUISTIQUE, LINGUISTIQUE ET SOCIALE

Communiquer oralement et par écrit dans des situations variées.
Lire et écrire des textes variés en français.
S'engager au niveau scolaire et à la société québécoise.



Compétences transversales

COMPÉTENCES D'ORDRE INTELLECTUEL

Étudier et apprendre.
Résoudre des problèmes.
Élaborer un jugement critique.
Travailler en équipe.
Apprendre à apprendre.

COMPÉTENCES D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE

Structurer les apprentissages.
Élaborer des stratégies de travail efficaces.
Travailler en équipe.
Apprendre à apprendre.

COMPÉTENCES D'ORDRE PERSONNEL ET SOCIAL

Appréhender son identité.
Appréhender son rôle.
Appréhender son rôle.
Appréhender son rôle.

COMPÉTENCE DE L'ORDRE DE LA COMMUNICATION

Communiquer de façon appropriée.
Communiquer de façon appropriée.
Communiquer de façon appropriée.

Domaines de l'univers social

ÉDUCATION FINANCIÈRE

Prendre position sur un enjeu financier.
Comprendre les enjeux financiers.
Comprendre les enjeux financiers.

GÉOGRAPHIE CULTURELLE

Intégrer le dynamisme d'une aire culturelle.
Comprendre les enjeux culturels.
Comprendre les enjeux culturels.

HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA

Prendre position sur un enjeu du monde contemporain.
Comprendre les enjeux historiques.
Comprendre les enjeux historiques.

HISTOIRE DES PEUPLES DU QUÉBEC ET DU CANADA

Prendre position sur un enjeu du monde contemporain.
Comprendre les enjeux historiques.
Comprendre les enjeux historiques.

Domaine de développement de la personne

ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques.
Comprendre les enjeux physiques.
Comprendre les enjeux physiques.

CULTURE ET CITOYENNETÉ QUÉBÉCOISE

Étudier des réalités culturelles.
Comprendre les enjeux culturels.
Comprendre les enjeux culturels.

Domaine de développement professionnel

ART DRAMATIQUE

Créer des œuvres dramatiques.
Comprendre les enjeux artistiques.
Comprendre les enjeux artistiques.

ARTS PLASTIQUES

Créer des œuvres plastiques.
Comprendre les enjeux artistiques.
Comprendre les enjeux artistiques.

DANSE

Créer des œuvres de danse.
Comprendre les enjeux artistiques.
Comprendre les enjeux artistiques.

MUSIQUE

Créer des œuvres musicales.
Comprendre les enjeux artistiques.
Comprendre les enjeux artistiques.

Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

SCIENCE ET ENVIRONNEMENT

Comprendre les enjeux scientifiques.
Comprendre les enjeux scientifiques.

SCIENCE ET TECHNOLOGIE

Comprendre les enjeux technologiques.
Comprendre les enjeux technologiques.

SCIENCE ET TECHNOLOGIE ET SCIENTIFIQUES

Comprendre les enjeux scientifiques.
Comprendre les enjeux scientifiques.

SCIENCE ET TECHNOLOGIE

Comprendre les enjeux technologiques.
Comprendre les enjeux technologiques.

Domaine de la formation professionnelle

PROJET PERSONNEL

Réaliser un projet personnel.
Comprendre les enjeux professionnels.

PROJET PERSONNEL

Réaliser un projet personnel.
Comprendre les enjeux professionnels.

PROJET PERSONNEL

Réaliser un projet personnel.
Comprendre les enjeux professionnels.

PROJET PERSONNEL

Réaliser un projet personnel.
Comprendre les enjeux professionnels.

APPENDICE B

Typologie des courants (Sauvé, 2005)

Current	Conception of Environment	Aims of Environmental Education	Dominant Approaches	Examples of Strategies
Naturalist	Nature	Reconstruct a link with nature.	Sensorial, Cognitive, Affective, Experiential, Creative/Aesthetic	Immersion; interpretation; Sensorial games; Discovery activities.
Conservationist/Resourcist	Resource	Adopt behaviours compatible with conservation. Develop skills related to environmental management.	Cognitive, Pragmatic	Guide or code of behaviours; 3 Rs set of activities; Environmental audit; Conservation project.
Problem-solving	Problem	Develop problem-solving skills: from diagnosis to action.	Cognitive, Pragmatic	Case study: issue analysis; Problem-solving project.
Systemic	System	Develop systemic thinking: analysis and synthesis, toward a global vision. Understand environmental realities in view of enlightened decision-making.	Cognitive	Case study: environmental system analysis; Construction of ecosystem models.
Scientific	Object of study	Acquire knowledge in environmental sciences. Develop skills related to the scientific method.	Cognitive, Experiential	Study of phenomena; Observation; Demonstration; Experimentation; Hypothetico-deductive research activity.
Humanistic/Mesological	Living Milieu	Know and appreciate one's milieu of life; better know oneself in relation to this living milieu. Develop a sense of belonging.	Sensorial, Affective, Cognitive, Experiential, Creative/Aesthetic	Itinerary; Landscape reading; Study of milieu; investigation.
Value-centred	Field of values	Adopt ecocivic behaviours. Develop a system of ethics.	Cognitive, Affective, Moral	Analysis of values; Clarification of values; Criticism of social values.
Holistic	<i>Holos, Gaïa, All, The Being</i>	Develop the many dimensions of one's being in interaction with all aspects of the environment. Develop an "organic" understanding of the world and participatory action in and with the environment.	Holistic, Organic, Intuitive, Creative	Free exploration; visualization; Creative workshops; Integration of complementary strategies.

Current	Conception of Environment	Aims of Environmental Education	Dominant Approaches	Examples of Strategies
Bioregionalist	Place of belonging, Community project	Develop competencies in/for local or regional community ecodevelopment.	Cognitive, Affective, Experiential, Pragmatic, Creative	Exploration of our shared milieu; Community project; Project of local or regional ecodevelopment.
Praxic	Locus of action/reflection	Learn in, by, and for environmental action. Develop reflexive skills.	Praxic	Action-research; Reflexive posture in activities or project.
Socially Critical	Object of transformation, Place of emancipation	Deconstruct socio-environmental realities in view of transforming them and transforming people in this process.	Praxic, Reflexive, Dialogic	Analysis of discourses; Case study, Debate, Action-research.
Feminist	Object of solicitude	Integrate feminist values into the human-environment relationship.	Intuitive, Affective, Symbolic, Spiritual, Creative/Aesthetic	Case study, Immersion, Creative workshop, Communication & exchange activity.
Ethnographic	Territory, Place of identity, Nature/culture	Recognize the close link between nature and culture. Clarify one's own cosmology. Valorize the cultural dimension of one's relationship with the environment.	Experiential, intuitive, Affective, Symbolic, Spiritual, Creative/Aesthetic	Fables, Stories and legends; Case study; Immersion; Modelling; Mentoring.
Eco-Education	Role of interaction for personal development, Locus of identity construction	Experience the environment to experience oneself and to develop in and through it. Construct one's relationship with the "other-than-human world".	Experiential, Sensorial, Intuitive, Affective, Symbolic, Creative	Life story; Immersion; Exploration; Games; Introspection; Sensitive listening; Subjective/objective <i>alter-nance</i> .
Sustainable Development/Sustainability	Resource for economic development, Shared resource for sustainable living	Promote economic development that takes care of social equity and ecological sustainability; Contribute to such development.	Pragmatic, Cognitive	Case study; Social marketing; Sustainable consumption activities; Sustainable living management project.

BIBLIOGRAPHIE

- Ajzen, I. (1991). *The theory of planned behavior*. In *Organizational behavior and human decision processes* (Vol. 50, pp. 179-211). https://reedjoe.com/wp-content/uploads/2018/04/ajzen1991_theori-perilaku-yang-direncanakan_theory-of-planned-behavior.pdf
- Audet, R., Segers, I. & Manon, M. (2019). Expérimenter la transition écologique dans les ruelles de Montréal : le cas du projet *Nos milieux de vie !*. *Lien social et Politiques*, (82), 224–245. <https://doi.org/10.7202/1061884ar>
- Auger-St-Onge, C. (2021). Balises pour la conception de situations d'apprentissage et d'évaluation en éducation relative à l'environnement axées sur le développement de l'écocitoyenneté des élèves du 2e cycle du secondaire [Essai, Université de Sherbrooke]. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/18873>
- Babin, M. (2017). L'écoute : Une expérience esthétique, sensible et critique de l'environnement. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 14-1, Article Volume 14-1. <https://doi.org/10.4000/ere.2439>
- Bidou, J.-É. (2012). Habiter : L'ancrage territorial comme support d'éducation à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 10, Article Volume 10. <https://doi.org/10.4000/ere.999>
- Boutet, M. (2016). Expérience et projet : La pensée de Dewey traduite en action pédagogique. *Phronesis*, 5(2), 23-34. <https://doi.org/10.7202/1038137ar>
- Brière, L., Moreau, G., Prud'homme, M., Orellana, I., Marleau, M.-È., & Chatelain, M. (2022). Soutenir la justice épistémique par la formation réciproque au cœur d'initiatives citoyennes de transition

- énergétique porteuse de justice sociale. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 63, Article 63. <https://doi.org/10.4000/edso.18638>
- Brosch, T., & Steg, L. (2021). Leveraging emotion for sustainable action. *One Earth*, 4(12), 1693-1703. Scopus. <https://doi.org/10.1016/j.oneear.2021.11.006>
- Champagne St-Arnaud, V., & Samson, G. (2022). Évaluer l'efficacité de l'éducation relative au changement climatique en milieu non formel : Une étude de cas. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 17-1, Article Volume 17-1. <https://doi.org/10.4000/ere.8097>
- Déduit, C., & Polo, C. (2022). La dimension affective de l'éducation au changement climatique : Étude mixte au cycle 3 de l'enseignement primaire français. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 17-2, Article Volume 17-2. <https://doi.org/10.4000/ere.8768>
- Fecteau, M. (2024). L'émerveillement comme levier pédagogique : Apports des scientifiques-écrivaines à l'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 19.1, Article Volume 19.1. <https://doi.org/10.4000/12wru>
- Fortin-Debart, C. (2003). Le Musée de Sciences Naturelles, un partenaire de l'école pour une éducation relative à l'environnement : du message scientifique au débat de société. *Vertigo - la revue électronique en sciences de l'environnement*, Volume 4 Numéro 2, Article Volume 4 Numéro 2. <https://doi.org/10.4000/vertigo.4494>
- Hausknost, D. (2020). The environmental state and the glass ceiling of transformation. *Environmental Politics*, 29(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/09644016.2019.1680062>
- Klößner, C. A. (2013). A comprehensive model of the psychology of environmental behaviour—A meta-analysis. *Global Environmental Change*, 23(5), 1028-1038. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2013.05.014>

- Le Breton, D. (2006). La conjugaison des sens : Essai. *Anthropologie et Sociétés*, 30(3), 19-28.
<https://doi.org/10.7202/014923ar>
- Martinez, M.-L., & Poydenot, F. (2009). Finalités, valeurs et identités pour fonder une éducation écocitoyenne. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 8, Article Volume 8. <https://doi.org/10.4000/ere.2128>
- Montigné, S. (2017). Création en nature avec les Amis de la montagne : Vers un nécessaire retour aux sources. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 14-1, Article Volume 14-1. <https://doi.org/10.4000/ere.2562>
- Morin, É., Therriault, G., & Bader, B. (2022). Le développement du sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques à l'école secondaire. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 17-1, Article Volume 17-1.
<https://doi.org/10.4000/ere.7710>
- Olsen, E. K., Lawson, D. F., McClain, L. R., & Plummer, J. D. (2024). Heads, hearts, and hands : A systematic review of empirical studies about eco/climate anxiety and environmental education. *Environmental Education Research*, 30(12), 2131-2158.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2315572>
- Orellana, I., Larrea Burneo, A., Poisson, G., Brière, L., Jurado Cerdas, L., Roy-Grégoire, G., & Moreau, G. (2022). Une cartographie de conflits socio-écologiques associés à l'extractivisme dans une perspective critique d'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 17-2, Article Volume 17-2.
<https://doi.org/10.4000/ere.9315>
- Pel, B., Haxeltine, A., Avelino, F., Dumitru, A., Kemp, R., Bauler, T., Kunze, I., Dorland, J., Wittmayer, J., & Jørgensen, M. S. (2020). Towards a theory of transformative social innovation : A relational

- framework and 12 propositions. *Research Policy*, 49(8), 104080.
<https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104080>
- Planche, E. (2019). Éduquer a l'environnement par l'approche sensible. Dossier Ecole Changer de Cap.
<https://hal.science/hal-03504270>
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, F. S., Lambin, E. F., Lenton, T. M., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H. J., Nykvist, B., de Wit, C. A., Hughes, T., van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P. K., Costanza, R., Svedin, U., ... Foley, J. A. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, 461(7263), 472-475. <https://doi.org/10.1038/461472a>
- Ruwet, C., Dubetz, S., & Kahan, M. (2023). Expérimenter les dimensions subjectives et culturelles de la transition avec des jeunes de l'enseignement supérieur. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 18.2, Article Volume 18.2.
<https://doi.org/10.4000/1241u>
- Sauvé, L. (1999). Un « patrimoine » de recherche en construction. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 1. <https://doi.org/10.4000/ere.7140>
- Sauvé, L. (2009). Vivre ensemble, sur Terre : Enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie*, 37(2), 1. <https://doi.org/10.7202/038812ar>
- Sauvé, L. (2014). Au cœur des questions socio-écologiques : Des savoirs à construire, des compétences à développer. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 11, Article Volume 11. <https://doi.org/10.4000/ere.662>
- Sauvé, L. (2015). *L'éducation relative à l'environnement*.
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663-688.
<https://doi.org/10.1037/a0029393>

Stern, P. C. (2000). Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior.

Stoddard, I., Anderson, K., Capstick, S., Carton, W., Depledge, J., Facer, K., Gough, C., Hache, F., Hoolohan, C., Hultman, M., Hällström, N., Kartha, S., Klinsky, S., Kuchler, M., Lövbrand, E., Nasiritousi, N., Newell, P., Peters, G. P., Sokona, Y., ... Williams, M. (2021). Three Decades of Climate Mitigation : Why Haven't We Bent the Global Emissions Curve? *Annual Review of Environment and Resources*, 46(1), 653-689. <https://doi.org/10.1146/annurev-environ-012220-011104>

van de Wetering, J., Leijten, P., Spitzer, J., & Thomaes, S. (2022). Does environmental education benefit environmental outcomes in children and adolescents? A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 81, 101782. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101782>