

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660

DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2017291217244>

## EN RÉPONSE À L'INSTRUMENTALISATION DE L'ÉCOLE COMME ANTICHAMBRE DU «MARCHÉ DU TRAVAIL»: L'ÉDUCATION À L'ÉCOCITOYENNETÉ

*Educar para la ecociudadanía: contra  
la instrumentalización de la escuela como antesala  
del «mercado del trabajo»*

*Ecocitizenship education: challenging the instrumentation  
of school as an anti-chamber of the «labor market»*

Lucie SAUVÉ y Hugue ASSELIN

*Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à  
l'écocitoyenneté. Université du Québec à Montréal. C.P. 8888 Succ. Centre-Ville,  
Montréal, Québec, H3C 3P8. [sauve.lucie@uqam.ca](mailto:sauve.lucie@uqam.ca); [asselin.hugue@uqam.ca](mailto:asselin.hugue@uqam.ca)*

Fecha de recepción: enero de 2017

Fecha de aceptación: marzo de 2017

### SOMMAIRE

Fréquentés par d'influents lobbys, les milieux d'éducation formelle s'imprègnent des tendances lourdes qui caractérisent nos sociétés actuelles, en particulier la forte dominance de la sphère économique sur les rapports sociaux et sur le réseau des relations entre société et environnement. Cet article présente une analyse d'un projet de politique nationale visant l'ajustement de l'éducation à une certaine conception de la réussite éducative, vue comme un accès au «marché du travail» et comme une contribution au développement économique. Nous verrons que cette initiative fait écho aux recommandations de différentes instances internationales pour lesquelles la croissance économique soutenue devient la clé pour résoudre les problèmes de

notre humanité. Nous examinerons enfin l'apport potentiel d'une éducation à l'écocitoyenneté au déploiement d'un projet éducatif qui invite les jeunes à clarifier leur propre vision du monde, à porter un regard critique sur les réalités socio-écologiques contemporaines, à redéfinir l'économie et à développer un pouvoir-faire concernant la reconstruction des liens entre société et nature.

*Mots clés:* éducation à l'écocitoyenneté; éducation relative à l'environnement; milieu scolaire; curriculum; réussite éducative; politique éducative; programme international.

## RESUMEN

Frecuentados por influyentes lobbies, los sistemas educativos se impregnan cada vez más de las tendencias que caracterizan a nuestras sociedades contemporáneas, en particular, el fuerte predominio de la esfera económica en las relaciones sociales y la red de interacciones entre sociedad y medio ambiente. Este artículo presenta el análisis de un proyecto de política nacional que tiene por meta orientar la educación para favorecer un mejor acceso al «mercado del trabajo» y contribuir así a promover un cierto desarrollo económico. Veremos que esta iniciativa corresponde a las recomendaciones para la educación que formulan diversas instancias internacionales que consideran el crecimiento económico sostenido como la solución clave para resolver los problemas de nuestra humanidad. Examinaremos por fin los aportes potenciales de una educación para la ecociudadanía al despliegue de un proyecto educativo que invita a los jóvenes a clarificar su propia visión del mundo, a tener una mirada crítica hacia las realidades socioecológicas, a redefinir la economía y a desarrollar un poder-hacer para reconstruir los lazos entre sociedad y naturaleza.

*Palabras clave:* educación para la ecociudadanía; educación ambiental; educación formal; curriculum; éxito educativo; política pública en educación; programa internacional.

## SUMMARY

Influenced by important lobbies, formal education systems get impregnated by heavy tendencies characterizing our present societies, and prominently by the strong dominance of the economic sphere over social relations and the whole interaction network between society and the environment. This article presents an analysis of a national policy project aiming to adapt the education system to a certain conception of educational achievement, understood as a «labor market» access and a tool for economic development. We illustrate how this initiative echoes various international institutions' recommendations for education, where sustained economic growth becomes the key for solving the problems of our humanity. Finally, we probe the potential contribution of an eco-citizenship education to the deployment of an educational project that invites young people to clarify their own worldview, to take a critical look at contemporary

socio-ecological realities, to redefine economy, and to empower themselves in order to participate in the reconstruction of the links between society and nature.

*Key words:* ecocitizenship education; environmental education; formal education; curriculum; educational achievement; educational politics; international program.

On le sait, en raison des diverses formes d'influence et de contrôle qui s'exercent, l'éducation est un champ d'action sociale éminemment politique. Et il faut bien reconnaître à cet effet que, malgré les vertueuses intentions qui les justifient, certaines propositions ou prescriptions d'organismes internationaux et leurs échos dans les sphères nationales, rejoignent peu à peu les tendances lourdes du néolibéralisme ambiant et contribuent finalement à forger une monoculture sociétale globale.

Dans cet article, nous nous pencherons d'abord sur le cas particulier de la Politique de réussite éducative qui se met en place dans notre région du monde, au Québec. Nous verrons que cette initiative qui vise pourtant l'«atteinte du plein potentiel de tous les élèves», rétrécit finalement l'espace éducatif en mettant l'accent sur des savoirs instrumentaux afin de favoriser un meilleur accès au «marché du travail». Or cette tendance n'est certes pas propre à notre seul contexte. Il ne s'agit là que d'un exemple d'ajustement des politiques éducatives à une certaine conception de la gouvernance axée sur une croissance économique salvatrice, et à l'influence d'organismes internationaux (en particulier, l'OCDE et l'ONU, dont l'UNESCO) préoccupés sans doute du mieux-être de notre humanité, mais qui restreignent l'éducation à la visée du «développement durable», sans inviter au questionnement critique sur les fondements d'une telle prescription mondiale.

Nous présenterons quelques éléments de discussion sur les choix éducationnels actuels et nous ouvrirons la réflexion sur l'apport potentiel d'une éducation à l'écocitoyenneté, nourrie des patrimoines pédagogiques de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation relative à l'environnement, pour contribuer à briser les carcans idéologiques qui entravent le déploiement de sociétés engagées dans la reconstruction de leur monde.

## 1. UNE SITUATION DE DÉPART

Le gouvernement du Québec a récemment lancé une vaste consultation sur la réussite éducative (MESS, 2016), en vue d'élaborer une politique à cet effet. Tous les acteurs des divers milieux de l'éducation, en particulier de l'éducation formelle, ont été invités à y participer. C'est ainsi qu'un groupe de travail s'est formé au sein de notre Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté, afin d'analyser la proposition gouvernementale et de produire un mémoire (Centr'ERE, 2016). Nous verrons que la portée d'une telle analyse

dépasse le seul cadre de notre région, puisque le projet de politique en question reflète une tendance lourde à l'échelle internationale. Une étude multicas resterait à mener afin de mieux cerner celle-ci.

### 1.1. *Un projet de politique axé sur des savoirs instrumentaux*

D'abord il faut dire que la dernière vague de réforme éducative au Québec a mené à l'élaboration d'un Programme de formation très prometteur, inspiré de fondements progressistes, qui vise «le développement des compétences de l'élève [...] afin de réaliser des tâches et des activités réelles» (Gouvernement du Québec, 2006). L'élève y est invité «à faire face aux transformations de la société» et «à participer activement à son apprentissage». À cet effet, au-delà des savoirs disciplinaires, le programme se caractérise par l'intégration de compétences transversales (dont la pensée critique et la résolution de problèmes) et la prise en compte de domaines généraux de formation (dont l'un s'intitule «environnement et consommation»). La formation, désormais axée sur une approche constructiviste –voire socio-constructiviste– de l'apprentissage, est centrée sur la «construction d'une vision du monde», sur la «structuration de l'identité» et sur le «développement du pouvoir d'action» (*Idem*, 6). Ce curriculum posséderait ainsi tout le potentiel pour favoriser «les apprentissages essentiels que doit réaliser l'élève au début du XXI<sup>e</sup> siècle» (*Idem*, 2). Cependant, les éléments de transversalité –qui enrichissent la formation scolaire d'une dimension plus fondamentale– ne sont pas appuyés par des mesures concernant le décloisonnement des matières, l'évaluation et le suivi, ou la formation initiale et continue des enseignants, de sorte que leur mise en œuvre demeure aléatoire et nettement insuffisante. L'approche disciplinaire et transmissive de l'enseignement reste généralement dominante. Dix ans plus tard, devant le constat des diverses formes de «décrochage» scolaire<sup>1</sup> et l'ampleur du défi éducatif encore à relever, le gouvernement lance un projet de politique sur la réussite éducative.

La politique envisagée «vise à appuyer les élèves et le milieu scolaire selon trois axes principaux: l'atteinte du plein potentiel de tous les élèves; un contexte propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite; des acteurs et des partenaires mobilisés autour de la réussite» (MEES, 2016). Certes, ce sont des intentions éminemment louables et il importe de soutenir une telle initiative. Il y a lieu toutefois de porter attention aux fondements et aux stratégies privilégiés par ce nouveau projet éducatif national qui n'apparaît pas favorable au renforcement des dimensions transversales –fondamentales– du curriculum.

1. La problématique du décrochage est rappelée entre autres depuis 2005 par les Instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative, –dont l'objectif principal est la qualification des jeunes de leurs territoires (GROUPE D'ACTION-PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE, 2009) et par le lobby d'acteurs économiques et financier tel que Rio Tinto Alcan, l'Institut économique de Montréal, la Chambre de commerce de Montréal et BMO Groupe financier (MÉNARD, 2008, 2009; BÉDARD, 2015).

Bien sûr, on peut se réjouir au départ de l'attention portée à la «réussite éducative» (au-delà de la «réussite scolaire»), expression que nous pouvons associer à celle de «société éducative», où l'éducation n'est pas restreinte à la seule sphère de responsabilité de l'école, mais invite les acteurs des différentes sphères sociales à s'engager et à collaborer à l'effort éducatif global. La «société éducative» répond à une préoccupation éthique, mais aussi épistémologique, favorisant le dialogue des savoirs et offrant différents creusets d'apprentissage. Elle contribue à contrer le risque de centration de l'école sur la seule transmission de savoirs normés et de formes d'apprentissage qui pourraient être sclérosantes et entretenir les inégalités.

Mais il y aurait lieu de s'inquiéter toutefois si l'idée de «réussite éducative» –en réaction à «l'échec scolaire»– devenait un argument pour réduire l'importance de l'école publique (qui ne dispose pas de ressources adéquates) et ouvrait la voie à la privatisation de services<sup>2</sup>, à l'ingérence du secteur financier, à la soumission de l'éducation à l'impératif d'un «marché du travail», à une conception individualiste du «succès», négligeant de prendre en considération l'écologie sociale de la trajectoire de chaque élève et de l'ensemble de ceux-ci. La réussite éducative –et la responsabilité collective qu'elle interpelle– ne peut pas être dissociée de la réussite scolaire pour tous, au sein d'une société préoccupée de démocratie, d'équité, de justice et de diversité, adoptant une conception de la réussite qui ne soit pas instrumentale, concurrentielle et individualiste<sup>3</sup>.

Ainsi, on peut s'interroger sur la finalité des apprentissages qui sont privilégiés dans ce projet de «réussite éducative», soit des champs d'apprentissages essentiellement instrumentaux: la littératie et la numératie (compétences techniques en lecture, en écriture et en calcul), la maîtrise des technologies de communication numériques (TICs) et l'apprentissage de l'anglais (langue de la globalisation). Ces savoirs liés à diverses formes de langage sont considérés comme des socles sur lesquelles l'élève pourra développer ses compétences dans les divers autres domaines d'apprentissage. En particulier, «le développement de compétences numériques par l'élève, tôt dans son parcours scolaire, est nécessaire pour lui permettre d'atteindre son plein potentiel, de bien vivre en société, de réussir sur le marché du travail et de devenir un citoyen pleinement engagé» (MESS, 2016, 15). Parmi les «compétences du 21.<sup>e</sup> siècle, «telles que la pensée critique, la résolution de problèmes, la communication et la collaboration, l'esprit d'entreprise, l'habileté à exploiter le potentiel des technologies numériques, la créativité et l'innovation» (*Idem*, 15), ce sont donc les seules compétences numériques qui sont ici privilégiées.

S'ajoutent à cela, les apprentissages liés à la «littératie financière», axée sur «la gestion des finances personnelles» des élèves en vue de favoriser «leur

2. Il s'agit là d'une tendance lourde d'une gouvernance néolibérale. On peut craindre par exemple la multiplication des établissements scolaires à charte, comme c'est déjà le cas dans certains états des États-Unis – une tendance qui s'annonce accrue avec l'administration du président élu en 2016.

3. Daniel FRANDJI (S. D.) présente à cet effet «Quatre points-clés pour un débat».

bien-être financier». À cet effet, avant même la sortie du rapport de consultation, un nouveau programme d'éducation financière a été rendu obligatoire au secondaire (Gouvernement du Québec, 2016), perçu comme contribuant à l'ensemble des compétences disciplinaires et transversales chez l'élève du secondaire. L'introduction de ce cours –réduisant l'économie à l'abstraction de la finance– est le résultat d'un lobby exercé par des acteurs du milieu financier et du patronat au Québec<sup>4</sup>. Pour faire place à cet ajout au curriculum, on supprime 50% d'un cours existant portant sur la compréhension du monde contemporain. Par ailleurs, la production de matériel pédagogique (des tâches disciplinaires) pour sensibiliser les élèves des trois cycles du primaire à la littératie financière a été récemment réalisée à la suite d'un appel d'offres émanant de l'Autorité des marchés financiers au Québec<sup>5</sup>.

Ce sont donc de tels apprentissages instrumentaux qui sont privilégiés et considérés comme des bases nécessaires à «l'autodétermination et la gestion personnelle, la responsabilité sociale ainsi que la sensibilisation culturelle, mondiale et environnementale» (MESS, 2016, 15). C'est d'ailleurs ici, dans cette phrase du document de consultation, l'unique référence à l'idée d'environnement. Malgré les efforts réalisés depuis bientôt 50 ans par les éducateurs préoccupés d'intégrer de façon adéquate dans l'éducation nationale, la prise en compte du rapport personnel et social à l'environnement (soit l'ensemble des réalités et questions socio-écologiques), aucun «lobby» en ce sens n'aura pu réussir à percer la forteresse curriculaire, comme l'a fait récemment celui du milieu de la finance.

## 1.2. *Quelques observations critiques*

Nous avons donc souhaité porter un regard critique sur ce projet de politique de réussite éducative. D'abord, les «assises» en écriture, en lecture et en mathématiques, certes essentielles, ne sont pas selon nous un «préalable» (en amont) ou une condition *a priori* du développement des autres compétences disciplinaires et transversales. Ces assises (compétences instrumentales) peuvent avantageusement se construire de façon transversale, au cœur de la dynamique éducative globale et du processus de développement de compétences fondamentales (d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social). Par ailleurs, il faut bien reconnaître que les «assises» en question ne sont pas des finalités en elles-mêmes; elles n'ont de sens que si elles contribuent au développement intégral de la personne et de son rapport au monde tout au long de la vie (rapport affectif, cognitif, éthique,

4. Selon Éric Pineault (*in* PERRIN et coll., 2016), depuis la crise financière de 2008, ces acteurs possèdent de bonnes raisons de transférer le fardeau de la responsabilisation sur les consommateurs de produits financiers, faute de quoi, ils pourraient faire face au retour de la réglementation dans ce secteur largement déréglementé depuis les années 1980.

5. <http://www.planete-education.com/recit/GRICS-BIM-AMF-Litteratie-financiere-au-primaire.html>.

psychomoteur, etc.), incluant sa dimension sociale en tant que citoyenne ou citoyen critique, informé et autonome, participant dès le jeune âge à la vie de la «cité» de l'école, de sa communauté.

Bien sûr, il importe d'acquérir les diverses formes de littératie. Mais au-delà de leur valeur utilitaire (où la «compétence» risque de se réduire à un savoir-faire), il faut surtout considérer le potentiel émancipatoire de ces apprentissages, tel que mis en évidence entre autres, par Paulo Freire et Célestin Freinet, ces pédagogues qui se sont penchés sur l'alphabétisation. En effet, si les diverses formes de langage sont des instruments importants pour entrer en relation avec le monde et en communication avec les autres, toute la question est celle de savoir à quelles fins serviront ces outils, ces savoirs normés et stabilisés.

Pour Paulo Freire, apprendre des mots est indissociable d'apprendre le monde. «Le processus d'organisation et de systématisation du processus fondateur du langage et de l'incitation à la lecture-écriture doit surgir [...] du contexte des élèves, de paroles qui font partie de la vie quotidienne, pour que l'on s'initie à la compréhension du mot et du monde» (Cardoso Amorim, 2012). Cette pédagogie de l'émancipation rejoint celle de Célestin Freinet pour qui l'éducation «doit aller plus loin que l'alphabétisation, pour développer les élèves dans leur totalité, pour en faire des êtres autonomes, sociaux, responsables et co-détenteurs de leur culture et de leurs connaissances [...] Pour lui, la pratique éducative se produit dans le cadre de situations réelles de construction et de reconstruction des savoirs» (*Idem*). À l'époque de Freinet, les TICs n'existaient pas encore, mais ce pédagogue intégrait le travail de fabrication d'un journal au cœur de la classe. La visée était de s'ouvrir sur le monde et de traiter, produire et diffuser du savoir, de façon collaborative, autonome et critique, à propos de la «vraie vie» et au cœur de celle-ci. Ici, la notion de travail est émancipatrice: elle est associée au pouvoir-faire ensemble des enfants, comme acteurs à part entière au sein de leur collectivité.

La notion de travail mérite en effet d'être repensée. Le «monde du travail» ne peut se réduire à l'idée d'un «marché du travail». Il convient ici de reconnaître le risque associé à la formation d'élèves-produits adaptés et adaptables à un marché (Valero, 2003). L'intégration des élèves au marché du travail ne peut pas être l'objectif premier de l'apprentissage scolaire et du développement humain (Robinson, 2013). Par ailleurs, s'il apparaît pertinent de «développer l'approche entrepreneuriale dans les programmes scolaires», il faut s'assurer que l'idée d'entreprise ne se limite pas ici à la seule sphère de la rentabilité d'une économie marchande et il importe de stimuler les initiatives qui contribuent à la transformation de nos modes de production et de consommation, de nos rapports d'échange et de partage, dans une perspective de transition écologique. Enfin, s'il peut y avoir une certaine pertinence à offrir au 2.<sup>e</sup> cycle du secondaire une formation relative aux questions financières (qu'il importerait d'associer à l'écoresponsabilité financière), on peut s'interroger sur la pertinence de réduire une éducation économique à la seule fiction financière, visant à favoriser le «bien-être» individuel de l'élève-consommateur,

sans regard critique sur les conséquences de la financiarisation de l'économie<sup>6</sup>, en particulier sur ses impacts sociaux<sup>7</sup> et environnementaux<sup>8</sup>.

Par ailleurs, si les compétences associées à la littératie numérique et la maîtrise de la langue anglaise (médiums de la mondialisation) sont présentées comme des clés pour le développement d'autres compétences fonctionnelles dans une perspective de polyvalence pour mieux s'inscrire dans le marché du travail, n'y a-t-il pas lieu d'associer ces compétences instrumentales –tant chez les enseignants que chez les élèves– au développement d'une réflexion critique? Il importerait entre autres d'aborder de manière judicieuse le phénomène de l'érosion de la diversité culturelle (et des visions du monde associées) qu'engendre la mondialisation et la question des impacts socioécologiques de l'utilisation massive des TICs. Sans remettre en question l'apport indéniable de ces technologies, que penser par exemple, de l'investissement massif du secteur scolaire dans des infrastructures technologiques<sup>9</sup>, grandes consommatrices de matières et d'énergie<sup>10</sup>, dont l'impact sanitaire reste à vérifier, dont l'obsolescence est annoncée (en raison des développements accélérés) et dont l'usage adéquat n'est pas assuré par un soutien de formation continue et d'assistance technique?<sup>11</sup>.

## 2. UN COURANT MONDIAL

Pour mieux comprendre ce projet national de politique sur la réussite éducative –mis de l'avant par un gouvernement d'orientation néolibérale<sup>12</sup>–, il importe d'observer que les fondements (implicites) et les stratégies qui y sont privilégiées s'inscrivent dans la foulée de recommandations émanant d'instances internationales

6. Voir les propos d'Éric Pineault dans CHAPUT-RICHARD (2011) et de Thomas I. PALLEY (2013) dans le deuxième chapitre de son ouvrage *Financialization: the economics of finance capital domination*.

7. Il faut observer que ce cours s'est imposé suite aux pressions de l'Autorité des marchés financiers, du Conseil du patronat québécois et du Groupe de travail sur la littératie financière dirigé par Jacques Ménard: [http://www.financialliteracyincanada.com/members\\_fr.html](http://www.financialliteracyincanada.com/members_fr.html).

8. Voir AUBERTIN (2012), AUBERTIN et PINTON (2013) et DUTERME (2013).

9. Ceci dans un contexte où l'indépendance et l'impartialité des attributions publics de contrats peut être remis en question. Voir VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC (2015).

10. Par exemple, en Virginie-Occidentale, les centres de données consomment 12 % de la production américaine de charbon (TISON et LICHTENSTEIN, 2014).

11. Jorge DÍAZ PIÑA (2016) invite à une approche critique de ce qu'il appelle la «fétichisation des TICs».

12. Un gouvernement de type néolibéral «favorise, des droits pour la propriété individuelle forts, la règle de droit et les institutions du commerce libre et des marchés libres» (HARVEY, 2005, 64). Au nom de la liberté individuelle et d'une certaine efficacité économique, il participe à la dérégulation des marchés, à la privatisation des actifs publics et à la marchandisation généralisée (*Ibid.*, 64-65; 160-166). Tout en prônant la diminution de l'interventionnisme étatique, ce type de gouvernements deviennent néanmoins très interventionnistes lorsqu'il s'agit de créer un «climat propre aux affaires et aux investissements capitalistes» et ce, au détriment du traitement du travail et de l'environnement (*Ibid.*, 67).

qui s'intéressent à l'éducation comme moyen de mise en œuvre de visées politico-économiques.

### 2.1. Une éducation pour promouvoir l'économie de marché

Par exemple, l'intégration au curriculum d'un cours obligatoire d'éducation financière fait écho à cette initiative de l'OCDE –Organisation de coopération et de développement économiques (2005)– de favoriser au sein des pays membres, une «meilleure éducation financière». Les principaux contenus de culture financière ont trait à l'argent, aux transactions, à la gestion des finances, au risque et au rendement; les savoir-faire exécutifs sont privilégiés (OCDE, 2015, 36-40). On apprend aussi que dans une majorité de pays de l'OCDE, après l'enseignant, les personnes qui interviennent à l'école en matière d'éducation financière proviennent principalement du secteur privé et ce avant les intervenants du secteur public et ceux provenant des ONG (*Idem*, 2015, 43).

On reconnaît ici l'influence majeure de cette instance à vocation économique sur les choix curriculaires, en particulier à travers son programme PISA –*Program for International Student Assessment*– qui évalue et compare les apprentissages des différents pays, dans le domaine des sciences, des mathématiques, de la lecture, de la résolution collaborative de problèmes (de quel type?) et de la littératie financière<sup>13</sup>. Le choix de ces domaines d'apprentissage témoigne des priorités éducatives pour cette organisation. Par ailleurs, le choix des modalités et des critères d'évaluation relève d'une conception positiviste de la recherche axée sur les «évidences», selon une posture de plus en plus contestée dans la recherche en éducation<sup>14</sup>. Ainsi, au terme de leur analyse de rapports récents émanant du PISA, Daniel Bart et Bertrand Daune (2016) dénoncent les «raisonnements circulaires», les «fausses évidences», les «affirmations parfois douteuses» et la parole d'autorité «de ceux qui savent qu'ils ne seront pas critiqués ni contestés». La visée du programme PISA est de promouvoir l'éducation comme moteur d'une certaine économie mondialisée, ce qui passe par l'adoption d'une même structure de pensée au sein des pays participants.

[L'OCDE] réunit des pays du monde entier, tous attachés à la démocratie et à l'économie de marché dans le but de favoriser une croissance économique durable; stimuler l'emploi; élever les niveaux de vie; maintenir la stabilité financière; aider au développement économique des pays membres et non membres; contribuer à la croissance du commerce mondial [...] Dans l'économie mondialisée actuelle, l'éducation est un ressort puissant de la croissance et du développement des connaissances et des compétences dont ils ont besoin au 21<sup>e</sup> siècle (OCDE, 2016, 10).

13. L'ouvrage collectif dirigé par MEYER et BENAÏOT (2013) présente un ensemble de regards critiques complémentaires sur ce programme d'évaluation.

14. Les notions de «faits» et de «preuves» sont en effet mises à distance critique dans l'épistémologie de la recherche contemporaine (par exemple, REY, 2006; BERGERON, 2016).

Dans cette vision du monde où la démocratie est associée à l'économie de marché, la visée est donc celle de la croissance économique pour élever le «niveau de vie», dont on ne définit pas les repères et dont les valeurs de base ne sont pas clarifiées. L'essentiel est d'entrer ici dans cette même mouvance<sup>15</sup>. L'OCDE a donc également adapté son programme «PISA pour le développement» aux populations «pauvres et marginalisées», afin de «renforcer la capacité institutionnelle de suivi des progrès sur la voie de la réalisation des objectifs internationaux qui s'inscrivent dans le cadre du développement pour l'Éducation 2030 définis dans les consultations thématiques des Nations Unies». Voici donc amenés les objectifs de développement durable de l'ONU, dont le 4.<sup>e</sup> porte sur l'éducation.

## 2.2. *L'éducation pour le développement durable: vers une croissance économie soutenue*

En 2015, le Programme des Nations unies pour le développement a lancé son Programme de développement durable à l'horizon 2030 (PNUED, 2016) auquel se sont engagées à contribuer les plus grandes institutions financières du monde dont la Banque mondiale et les banques continentales à vocation de «développement». Il s'agit d'«éradiquer la pauvreté», de «protéger la planète» et de «garantir la prospérité pour tous». À cet effet, 17 objectifs ont été formulés, tous plus louables les uns que les autres; ils sont assortis de 198 cibles et de 300 indicateurs.

Les intentions sont certes vertueuses. Mais d'une part, on peut remettre en question le morcellement des problématiques socio-écologiques en autant de pièces d'un casse-tête qu'il apparaît difficile de recomposer dans une vision systémique permettant de dégager les causes structurelles de la situation globale actuelle – qui ne sont pas ici mises en lumière. Et d'autre part, on peut mettre en doute la pertinence du remède universel prescrit pour résoudre chacun et l'ensemble de ces problèmes, soit le développement durable, défini comme une croissance économique soutenue rendue possible par une meilleure gestion des implications sociales et environnementales des activités productives. La croissance économique n'a-t-elle pas été responsable jusqu'ici de la croissance des inégalités au sein des sociétés comme entre les nations, comme le rapporte le récent rapport d'Oxfam (2016)? Par ailleurs, la croissance économique est-elle soutenable si l'on considère entre autres le rythme accéléré d'épuisement des ressources que même les efforts de transition ne parviendront pas à stopper (Bihouix, 2015). Enfin, les avancées de notre humanité (en matière de santé, par exemple) sont-elles essentiellement et nécessairement tributaires du modèle de développement économique adopté

15. SAURA et LUENGO NAVAS (2015, 117-118) mettent en évidence la vision implicite qui se dégage des «dispositifs» de standardisation de l'éducation comme celui du PISA, celle de la biopolitique, «esa práctica de control que los gobiernos, a partir de fines del siglo XVIII, ejercen para gobernar a los individuos [...]». La noción de población aparece en ese momento como elemento necesario para controlar y dirigir a un grupo de sujetos por medio de diversos mecanismos de regularización».

jusqu'ici? Outre le jovialisme de la proposition («la croissance peut être durable et résoudra tous les problèmes»), comment justifier la prescription d'un remède qui a très largement contribué aux problèmes qu'on tente de résoudre?

Certes, il faut reconnaître l'importance de l'engagement des instances internationales pour tenter d'améliorer la situation mondiale; il faut aussi reconnaître la difficulté d'en arriver à des éléments de consensus et se réjouir des compromis qui permettent certaines avancées, malgré le retour ou la montée inquiétante de la droite conservatrice. L'argument du développement durable s'est avéré une habile stratégie permettant de convaincre de nombreux acteurs de la sphère économique de se préoccuper des questions sociales et environnementales, comme condition de durabilité de leur entreprise ou comme exigence éthique de leur institution: c'est un langage qui peut les rejoindre. Le développement durable correspond à une stratégie de gestion permettant de transformer peu à peu les pratiques entrepreneuriales et institutionnelles. Dans certains contextes, c'est la seule bouée contre la marée du «négationisme» et de l'ultralibéralisme. Mais s'il est utile de «faire avec» le développement durable comme outil disponible, il importe aussi d'apprendre à «faire ailleurs»<sup>16</sup>.

Il y a en effet méprise quand on confond une telle stratégie avec un projet de société –voire de civilisation– et encore davantage quand on en fait la visée de tous les systèmes d'éducation. Il faut reconnaître que le développement durable correspond à une vision particulière du monde, qui extrait l'économie de la société (une économie désocialisée), lui conférant alors le statut d'une entité abstraite et autonome qui impose ses règles aux rapports entre société et environnement. L'environnement est ici restreint à un ensemble de ressources qu'il importe de ne pas épuiser pour ne pas entraver le développement, et la société correspond à un ensemble de producteurs, de consommateurs et de bénéficiaires du développement. En fonction d'une telle vision du monde, l'éthique du développement durable est anthropocentriste, axée sur la valeur de durée –étrangement devenue la finalité de notre existence. L'idée et le langage de la soutenabilité, qui en sont dérivés par souci de rester dans la mouvance internationale tout en prenant une distance à l'égard de la dominance de la sphère économique, restent toutefois nébuleux et ubiquistes, en référence à une valeur instrumentale floue et mal affirmée, dont la finalité n'est pas précisée: soutenir quoi, pourquoi?

Enfin, il faut reconnaître que le cadre de référence du développement durable est culturellement biaisé, teinté des préoccupations de l'Occident du Nord; il peut devenir une nouvelle stratégie de colonisation des pays «défavorisés». Or les

16. Une recension d'écrits permet de repérer de nombreuses analyses critiques du développement durable, de la part de philosophes, d'économistes, de sociologues, de politologues, etc. Par exemple, Serge LATOUCHE, 2003; Edgar MORIN, 2005; Enrique LEFF, 2013; Joan MARTÍNEZ-ALIER, 2014; HEALY et coll., 2015; Riccardo PETRELLA, 2015; ROLSTON, 2015; Edgar GONZÁLEZ GAUDIANO, 2016; Bob JICKLING, 2016; Tom BERRYMAN et Lucie SAUVÉ, 2016. Par ailleurs, on observe que le développement durable ne figure pas dans les 13 thèmes Forum social mondial qui a eu lieu à Montréal, en 2016. Parmi les 1300 activités, seulement trois communications mentionnent le développement durable dans leur titre.

cosmovisions des peuples du Sud sont porteuses de valeurs plus fondamentales que celle de la durée. Au cœur du *Buen vivir* ou *Vivir bien* des peuples autochtones d'Amérique latine, par exemple, on retrouve la valeur centrale de l'harmonie au sein d'une communauté de vie (incluant la nature), ici et maintenant, et cette éthique écocentriste est associée à une tout autre écologie du temps que celle de l'obsession de la durée (Acosta, 2008; Delgado, Rist et Escobar, 2010; De Sousa Santos, 2012; Gudynas, 2011; Huanacuni, 2010).

La méprise ou l'équivoque est donc encore plus grande quand le développement durable devient le projet éducatif de notre humanité. Depuis 1992 et particulièrement au cours de la dernière décennie, l'UNESCO a recadré l'éducation comme un outil au service du développement durable, et poursuit toujours en ce sens (UNESCO, 2014a), d'autant plus que l'éducation est devenue le 4<sup>e</sup> objectif de développement durable (ODD) de l'ONU. Ainsi, le récent rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO (2016) est axé sur cet ODD. On peut lire dans l'avant-propos du document: «Aujourd'hui plus que jamais, il incombe à l'éducation de favoriser les compétences, les attitudes et les comportements les plus favorables à une croissance durable et inclusive». Et en introduction: «l'éducation ne se déploiera que si les systèmes éducatifs se convertissent pleinement au développement durable». Le vocabulaire du «capital social», du «marché du travail», tel qu'employé dans ce rapport, mérite un regard attentif. Certes, ce document transpire les meilleures intentions du monde, comme éradiquer la pauvreté et les inégalités: il faut en reconnaître tout le mérite. Mais on peut aussi souhaiter que l'éducation contribue à la pleine émancipation des jeunes et des adultes en favorisant une approche critique des «mots d'ordre» et l'exploration d'une diversité de propositions cosmologiques, éthiques et politiques permettant à chacun et à chaque groupe social de construire sa propre vision du monde et de son rôle dans celui-ci.

### 2.3. *Autres initiatives internationales: la contrainte d'un même cadre de référence*

Le projet d'éducation pour le développement durable est également porté par d'autres instances, en complémentarité avec les initiatives de l'OCDE et de l'UNESCO. Ainsi la Commission économique pour l'Europe a développé une Stratégie pour l'éducation en vue du développement durable (UNECE, 2013), identifiant les compétences à développer chez les enseignants (éducateurs) dont la mission –fort louable– est de «préparer leurs élèves, jeunes ou plus âgés, à mener une vie épanouissante, productive et écologiquement viable au XXI<sup>e</sup> siècle». Au cœur de la proposition, il s'agit de stimuler l'acquisition de compétences en matière de développement durable en vue de favoriser une «transformation sociétale». L'enseignant doit apprendre à faciliter chez les élèves «l'émergence de nouvelles conceptions du monde» et «perspectives d'avenir», mais celles-ci doivent «contribuer aux nécessités d'un développement durable» (*Idem*, 14-15). La pensée critique est ainsi l'une des compétences visées, mais à la condition de ne pas remettre en question le cadre de référence du développement durable. On peut se questionner par exemple sur

les limites de l'une des activités de formation proposée, soit le «jeu de la tragédie des biens communs» (*Idem*, p. 17). On y explique que la tragédie des biens communs «est une notion tirée de l'économie juridique et de la théorie des jeux. Elle décrit comment l'accès total et libre à un bien commun mène à sa sous-utilisation ou surexploitation totale, chaque personne cherchant à maximiser son utilisation personnelle dudit bien [...]». Cependant en se limitant à l'observation des conduites individuelles des usagers de ces ressources communes, l'analyse néglige de susciter le débat sur l'économie de marché elle-même et omet tout le potentiel de coopération des acteurs pour l'établissement d'*arrangements institutionnels*, incluant une diversité de régimes de propriété (Ostrom, 2005) dont ceux qui caractérisent l'économie coopérative.

Dans une tout autre perspective, l'idée de «bien commun» est également présente, voire centrale, dans un récent document de l'UNESCO (2015). Mais cette fois, c'est l'éducation elle-même qui est considérée comme un bien commun (construit et partagé par et pour la communauté humaine) et le processus participatif en fait partie intégrante. Ce document fort inspirant porte un regard critique sur les causes fondamentales des dysfonctions sociétales actuelles, sur les enjeux de paix, d'inclusion, de justice et de responsabilité environnementale. Un tel examen apporte un éclairage bien nécessaire sur les enjeux de l'éducation contemporaine, souvent occultés dans les productions des instances internationales à vocation économique. On peut se demander toutefois pourquoi l'impératif de la croissance économique elle-même –si durable soit-elle– n'y est pas discuté. Était-il par ailleurs nécessaire de placer le «développement durable» –et son éthique anthropocentriste– comme une préoccupation centrale de cet effort pour «Repenser l'éducation»?

De même, le programme d'Éducation à la citoyenneté mondiale (2014-2021) de l'UNESCO (2014b), qui vise à «transformer les apprenants en les dotant des connaissances, des compétences, des valeurs et des attitudes nécessaires pour contribuer à la promotion de la tolérance, de l'équité et de la paix dans le monde», est aussi présenté comme une contribution à l'atteinte des objectifs de développement durable. Un tel cadre de référence était-il incontournable pour y inscrire ces objectifs? Par ailleurs, on peut déplorer que la proposition n'inclue pas de préoccupations environnementales; entre autres, on n'y trouve pas de référence au déploiement de la dimension écologique de notre identité humaine, ni de préoccupation pour la justice environnementale, en lien avec la justice sociale. Parmi les nombreux objectifs, on ne peut y repérer qu'un timide appel à l'«empathie» pour les autres humains et pour l'environnement.

Les textes, déclarations et objectifs émanant des instances internationales comportent certes des éléments inspirants et invitent à enrichir l'éducation contemporaine en y intégrant la prise en compte des réalités et des problématiques qui caractérisent notre monde. Mais s'il importe d'examiner ces lignes directrices de façon à en extraire les aspects stimulants, ne faut-il pas également y porter un regard critique et tenter de compléter ou d'enrichir ces propositions à la lumière d'autres champs de réflexion politico-pédagogique? En particulier, la prise en

compte de la diversité des contextes territoriaux, sociaux et culturels n'invite-t-elle pas à remettre en question la pertinence même du cadre de référence nord-occidental du développement durable?

### 3. UNE PROPOSITION: L'ÉDUCATION À L'ÉCOCITOYENNETÉ

En ce sens, notre analyse du projet national de politique sur la réussite éducative, menant au constat de la tendance lourde de l'instrumentalisation de l'éducation à des fins politico-économiques promues à l'échelle internationale, mais aussi par ailleurs, la reconnaissance des apports très pertinents de certaines propositions de l'UNESCO, nous amènent à clarifier les choix qui nous animent pour l'éducation contemporaine.

#### 3.1. *Quelle vision du monde?*

En cohérence avec les visées inspirantes du *Programme de formation de l'école québécoise*, soit la «construction d'une vision du monde», la «structuration de l'identité» et le «développement du pouvoir d'action» (Gouvernement du Québec, 2006, 6), il nous paraît très important de ne pas réduire l'école à une antichambre du «marché du travail» et de s'assurer que les savoirs instrumentaux ne soient pas détachés de la signification de leurs usages. Par exemple, comment favoriser l'apprentissage de savoirs comme la littératie ou la numératie sans travailler à la construction d'une «vision du monde» où il vaille la peine d'apprendre et de s'engager?

L'une des missions centrales de l'école est d'inviter les jeunes à dessiner les contours de la société où ils vivront, en fonction de valeurs qu'ils sont appelés à clarifier et à choisir. Il s'agit à cet effet de leur proposer l'examen de différentes visions du monde, autres que celui qui s'est dessiné sans eux, qui conditionne actuellement nos existences et qui annonce des défis majeurs. Une «école inclusive» doit exposer l'élève à une pluralité de cosmovisions et de postures éthiques, qu'il pourra contraster avec celles véhiculées par la culture actuellement dominante (dont l'anthropocentrisme du développement durable et l'individualisme d'une certaine éducation financière), adoptant à cet effet une perspective critique. L'ouverture à la diversité culturelle, dont les cultures autochtones et les «épistémologies du sud» (De Sousa Santos, 2011), permet entre autres d'envisager différentes façons de concevoir le monde et de s'y relier, en vue de faire des choix personnels et collectifs éclairés.

#### 3.2. *Le socle du rapport à l'environnement*

Par ailleurs, comment penser à l'atteinte du plein potentiel de l'élève, de tous les élèves, si on occulte l'une des sphères d'interaction à la base du développement

humain, intimement imbriquées l'une dans l'autre (Sauvé, 2009)? Il y a d'abord la sphère du rapport à soi-même, où se développe l'identité singulière et collective, où l'on apprend à être, à apprendre, à entrer en relation. Et puis, la sphère du rapport à l'autre humain, où l'on apprend à vivre l'altérité: c'est le lieu de l'apprentissage entre autres de la coopération, de la communication, de la solidarité, de la démocratie, de l'interculturalité, de toutes les questions concernant ce qui est juste ou injuste. Enfin, la troisième sphère, étroitement reliée aux deux autres, est celle du rapport à l'environnement, à *oïkos*, cette maison de vie qui associe l'humain à l'ensemble de la communauté du vivant. Les notions de santé environnementale, d'équité écologique ou plus récemment, de «justice climatique», mettent en évidence les liens étroits entre la sphère dite écologique et la sphère sociale, de même que leur dimension collective (et donc politique). Négliger l'une ou l'autre de ces trois sphères revient à tronquer l'éducation et à former des êtres inachevés.

Constatant la nécessité de transformer nos systèmes d'éducation (et pas seulement de les reformer), Edgar Morin (2014, 11) met en lumière «la partie anthropologique qui se joue en éducation» et insiste sur sa dimension ontologique. Dans cette perspective, la construction de notre «être-au-monde», cette dimension écologique de notre identité humaine apparaît fondamentale. Il nous faut donc insister sur l'importance d'une éducation qui prenne en considération le rapport à l'environnement, plus spécifiquement à la nature, au milieu de vie.

De nombreuses recherches ont montré par ailleurs les effets bénéfiques de l'intégration d'une éducation relative à l'environnement auprès des jeunes (Lieberman et Hoody, 1998; Lieberman, Hoody et Lieberman, 2000; Glenn, 2000; Bartosh, 2003; Athman et Monroe, 2004; Duffin, Powers, Tremblay et PEER Associates, 2004; Emekauwa et Williams, 2004; Falco, 2004; Danforth, 2005; Ruiz-Gallardo, Verde et Valdés, 2013). Entre autres, on constate que l'ancrage et les diverses formes d'engagement des jeunes dans leur environnement, leur milieu de vie, sont une grande source de motivation qui favorise leur réussite au sein d'une école où se forge une société qui apprend à mieux relever les défis socio-écologiques de notre monde contemporain.

### 3.3. Une éducation à l'écocitoyenneté

C'est ici, en relation avec l'engagement, qu'intervient l'éducation à l'écocitoyenneté, qui se penche sur la dimension politique de notre rapport à l'environnement. Ici la *polis* ou la «cité» devient celle de l'ensemble du monde vivant, à la croisée des réalités sociales et écologiques. Notre humanité s'inscrit dans une «communauté biotique»<sup>17</sup>. Apprendre à vivre ensemble au creux de nos milieux de vie, partageant le même souffle que l'ensemble du monde vivant, est certes l'enjeu éthique et politique le plus exigeant et le plus fondamental de nos sociétés, où

17. Selon l'expression d'Aldo LEOPOLD (1949).

se forgent de nouvelles identités à travers de nouveaux rapports d'altérité (Sauvé, 2009).

Il me paraît essentiel que s'organisent de nouvelles pratiques micro-politiques et microsociales, de nouvelles solidarités, une nouvelle douceur conjointement à de nouvelles pratiques esthétiques et de nouvelles pratiques analytiques des formations de l'inconscient. [...] C'est cette ouverture praxique qui constitue l'essence de cet art de «l'éco» subsumant toutes les manières de domestiquer les Territoires existentiels, qu'ils concernent d'intimes façons d'être, le corps, l'environnement ou de grands ensembles contextuels relatifs à l'ethnie, la nation ou même les droits généraux de l'humanité (Guattari, 1989, 45-46, 49).

Éduquer à l'écocitoyenneté devient donc un chantier pédagogique prioritaire. Il s'agit de croiser les fondements et les pratiques d'une éducation à la citoyenneté –préoccupée de démocratie, d'équité sociale et de justice– et ceux d'une éducation relative à l'environnement, c'est-à-dire d'une éducation à la relation à l'environnement, qui nous rappelle que respirer, boire, se nourrir, se vêtir, se loger, produire et consommer, s'affirmer, rêver et créer... sont indissociables d'un certain rapport au lieu et s'inscrivent dans la trame d'une vie commune, dans un réseau d'interactions au sein des écosystèmes qui nous portent et dont nous faisons partie intégrante (Sauvé, 2009).

Au-delà de la morale qui inspire l'écocivisme, l'écocitoyenneté s'inscrit dans le champ réflexif de l'éthique, où les valeurs ne sont pas convenues et définies *a priori*, mais se construisent collectivement dans le creuset des différentes situations contextuelles qui nous interpellent. En témoigne entre autres l'évolution des droits de l'Homme depuis le XIII<sup>e</sup> siècle et l'inadéquation de leur application auprès des groupes culturels axés sur des cosmologies non-anthropocentriques (Acosta, 2010)<sup>18</sup>. L'écocitoyenneté est ainsi un lieu de délibération à propos de ce monde que nous partageons. Au-delà des gestes individuels, c'est avant tout un lieu d'action à caractère politique où se développe le sens du «vivre ici ensemble» et un pouvoir-faire collectif.

La recherche menée par Brownwin Hayward (2012, 2-19) montre l'importance d'une éducation à cet effet dès le jeune âge. Il s'agit d'inviter les enfants, les jeunes, à s'engager de façon autonome dans leur communauté et de les accompagner à cet effet: de telles expériences citoyennes –écocitoyennes– favorisent le développement d'un regard critique sur leur monde, d'un sentiment d'appartenance à leur milieu et de responsabilité collective. L'enfant peut ainsi découvrir et apprécier comment, dans une dynamique démocratique, des gens «ordinaires» (dont ses

18. On observe à cet effet que les valeurs soit disant universelles de la «vie», de la «démocratie» ou de la «liberté» par exemple, ne prennent sens que dans le système éthique où elles se nichent, en fonction du champ de signification auquel elles sont associées. Cela fait appel à une démarche collective d'analyse et de clarification des valeurs, au regard des réalités partagées à l'échelle locale comme à l'échelle globale.

parents, le personnel de l'école et d'autres membres de la communauté) peuvent réaliser ensemble des choses «extraordinaires». L'enfant apprend qu'il peut lui aussi transformer son monde. Certes, l'ouverture de l'école sur le milieu et la création de liens avec des partenaires offrent des avantages indéniables à cet effet. L'aménagement du curriculum et de l'horaire scolaire s'avère indispensable pour favoriser le développement de projets ouverts sur le milieu de vie.

Brownwin Hayward insiste sur l'importance d'écouter les enfants, d'entendre leurs voix, de les inviter à parler de leurs réalités, de leurs attentes, de leurs inquiétudes, de leurs rêves, entre autres à propos de leur milieu de vie. Natasha Blanchet Cohen et Juan Torres (2015) soulignent également le rôle des enfants comme membre à part entière de la communauté, comme acteurs dans la ville, comme citoyens au cœur de la «cité». Ces auteures citent entre autres Louise Chalaw (2012): «La recherche montre que la participation des enfants permet de concevoir des lieux et des programmes qui répond mieux à leurs besoins, et ils sont en retour davantage enclins à s'engager dans ces lieux et projets qu'ils ont contribué à concevoir». Il s'agit là d'ailleurs d'une observation transversale aux diverses dynamiques de participation impliquant différents publics et groupes sociaux.

L'éducation à l'écocitoyenneté est axée sur le développement d'une compétence politique, indissociable du développement de compétences d'ordre critique, éthique et heuristique (Sauvé, 2013), étroitement reliées entre elles. La compétence critique permet de déconstruire les réalités et les discours, de poser des questions précises et d'exiger des réponses adéquates, de revendiquer l'accès à l'information et de valider celle-ci, d'appréhender la complexité et l'incertitude, d'analyser, de relier, de synthétiser, de discuter, d'évaluer... Il s'agit de développer une capacité d'auto-défense intellectuelle<sup>19</sup> et de construction d'un savoir valide, mais aussi une capacité à décoder les rapports de pouvoir et les situations d'injustice. Pour Edgar Morin (2014, 20), «Vivre c'est avoir besoin pour agir, de connaissances pertinentes qui ne soient ni mutilées ni mutilantes, qui replace tout objet ou événement dans leur contexte et leur complexe».

En cette époque de «post-vérité», le développement d'une telle compétence critique chez l'enseignant s'avère d'autant plus essentiel afin d'accompagner l'enfant, le jeune, à se situer dans le flot d'informations accessibles et à mieux comprendre le monde. Il s'agit là d'ailleurs de répondre aux exigences de la *Déclaration des droits de l'enfant* (ONU, 1989): le droit à la liberté d'opinion (art. 12), le droit à la liberté d'expression (art. 13), le droit à la liberté de pensée, de conscience (art. 14), le droit à l'information (art. 17).

Quant à la compétence éthique, elle permet de poser la question du *Pourquoi?* et de tenter d'y répondre: au nom de quelles valeurs les décisions sont-elles prises, à l'école, dans le quartier, à l'échelle des politiques publiques qui nous affectent tous? Quel «bien commun» souhaite-t-on protéger, doit-on partager? Il faut

19. Selon l'expression de Noam Chomsky in BAILLARGEON (2010, 69-70).

apprendre à repérer les valeurs sous-jacentes aux discours et aux pratiques, à évaluer leur pertinence et leur impact, à juger de leur légitimité. Mais le plus exigeant ici est de clarifier nos propres valeurs, de les choisir, de les affirmer, de s'engager personnellement et collectivement dans une action cohérente avec celles-ci, d'adopter une attitude réflexive et de rester attentif à l'évolution des situations et de nous-mêmes à travers nos apprentissages et nos expériences. Que signifient par exemple, le «respect» ou la «responsabilité», ici et maintenant, au-delà des mots d'ordre des bonnes pratiques? Et quelles autres valeurs privilégier pour y ancrer notre appartenance au milieu, au monde de la vie? Qu'en est-il de l'harmonie, de la bienveillance, de la sollicitude, de la justice, de l'amour? Il s'agit là de questions vertigineuses mais essentielles, qui amènent à répondre à l'exigence éthique inhérente au fait de cheminer collectivement à propos d'une réalité commune, d'un monde partagé. La riche expérience du programme de philosophie pour enfants inspiré des travaux de Matthew Lipman (2006) montre qu'il est possible d'aborder de telles questions –pourtant abstraites– avec les enfants, les jeunes.

Et puis, en complémentarité avec le développement d'une telle compétence éthique, la compétence heuristique permet d'imaginer, de créer d'autres modes de pensée et d'agir, de proposer l'alternative et d'entrevoir diverses façons de se mettre en projet ensemble. «Résister, c'est créer» rappellent Florence Aubenas et Miguel Benasayag (2002). La stratégie du «scénario du futur» où les jeunes sont invités à projeter le monde auquel ils souhaitent contribuer ou encore l'idéation et le développement de projets créatifs au sein de l'école, du milieu de vie, permettent de déployer une pédagogie de l'espoir (Achkar, 2013), à travers laquelle se construit aussi une vision du monde, une identité, un pouvoir agir, pourvu qu'on n'impose pas le carcan de significations exogènes à de tels élans.

Ces trois champs de compétences, critique, éthique et heuristique, convergent vers le développement d'une compétence politique. Certes, il ne s'agit pas d'enseigner la science politique aux enfants, mais de comprendre que l'idée de politique fait référence au fait de s'occuper ensemble des choses qui nous concernent collectivement: ici, entre nous. La compétence politique peut se développer et se déployer à l'échelle de l'école, du voisinage, de l'usine, du quartier, du village, de la région...: elle implique une dynamique collective, humblement mobilisée, mais consciente de la force de la cohésion et de la synergie. Elle se construit à travers un questionnement sans cesse renouvelé: Qui sommes-nous? Que voulons-nous? Que pouvons-nous faire ensemble? Quels sont nos espaces et nos outils de pouvoir? Quelles sont nos limites? Comment les surmonter? La compétence politique implique un ensemble de savoirs relatifs par exemple aux structures et aux dynamiques socio-politiques, aux lois et règlements, aux acteurs et aux jeux de pouvoir, etc. Elle fait appel à des habiletés dont l'analyse des situations, l'argumentation, le débat, la conception et la mise en œuvre de stratégies d'action. Elle est associée à un sentiment de pouvoir-faire et un vouloir-faire.

La compétence politique permet de dénoncer, de résister, de choisir, de proposer, de créer, de s'engager, etc., tout comme elle se construit et se consolide dans

l'expérience réflexive de telles dynamiques. Elle permet de reconnaître les espaces de liberté qui sont les nôtres, même limités a priori, et elle invite à les saisir courageusement. La compétence politique est essentielle au processus d'émancipation sociale. Elle valorise l'innovation écosociale et la soutient. Elle est étroitement liée à l'engagement, mû par l'exercice d'une critique sociale et soutenu par des repères éthiques.

La compétence politique est étroitement liée à la revendication et à l'exercice de la démocratie participative et active, fondée sur la transparence, la délibération, la collaboration, la coopération et la participation. Michelangelo Pistoletto (dans Morin et Pistoletto, 2015, 52) propose l'expression *demopraxis*, qui invite à vivre la démocratie de façon réflexive. Il importe ici d'apprendre à intégrer activement tous les espaces de démocratie formels et informels, à participer avec engagement et rigueur aux consultations publiques, à exiger la mise en place de tels espaces et à dénoncer les stratégies de récupération partielle de ces lieux d'échange, de même que les pratiques d'instrumentalisation de la démocratie. Il faut aussi apprendre à créer de nouvelles plateformes de débat citoyen et de délibération rigoureuse, favorables à la mobilisation des savoirs, et à dénoncer toutes les tentatives de fabrication d'un faux consentement, de manipulation de l'acceptabilité sociale. À cet effet, l'expérience du programme «Municipalité amie des enfants»<sup>20</sup>, –parmi d'autres initiatives inspirantes– montre que les jeunes ne sont pas que de «futurs citoyens»: ils peuvent participer aux instances de vie démocratique dans leur milieu; leur influence est réelle et pertinente (Blanchet-Cohen et Torres, 2015).

Mais plus encore, l'écocitoyenneté requiert d'enrichir la démocratie d'une dimension écologique<sup>21</sup>. Dominique Bourg et Kerry Whiteside (2010, 101) ont développé cette idée d'une démocratie écologique: «Protéger la biosphère implique de repenser la démocratie elle-même». Ici, la nature n'est plus considérée comme secondaire, comme l'un des aspects des affaires publiques dont on peut s'occuper s'il reste du temps et des ressources. «La nature fait d'emblée partie des délibérations sur l'organisation de la cité». Elle ne peut toutefois être restreinte à la sphère des biens publics dont la reconnaissance politique est exclusive à l'État (Harribey, 2006; Beitone, 2010). Elle s'inscrit plus concrètement dans l'espace du «commun» (ce qui nous est commun; ce qui fait communauté), exprimant ainsi la résistance à la tendance majeure de notre époque, soit «l'extension de l'appropriation privée de toutes les sphères de la société, de la culture et du vivant» (Dardot et Laval, 2015, 16). Dans cet espace du «commun», l'environnement est plus qu'«un lieu, un site historique, une source de matières premières, un bien négociable» (Bourg et Whiteside, 2010): il devient sujet de droit comme il en est question dans les cas récents des fleuves Whanganui, Gange et Yamuna, désormais considérés en tant que personnes légales par le système législatif de Nouvelle-Zélande pour le premier, et par la Haute cour de l'Uttarakhand en Inde pour les deux autres.

20. <http://amiedesenfants.ca/>.

21. Ces paragraphes reprennent un contenu partagé dans le texte suivant: SAUVÉ (2017).

La démocratie écologique est donc non seulement participative, mais elle est aussi inclusive du monde vivant. Elle implique de définir le «bien commun», ce concept à forte charge éthique et culturelle, dans une perspective moins réductrice que celle du développement durable – univers de gestion d'un environnement réifié, au service d'un développement économique soutenu. Il est plutôt question ici de lutter contre le «désarmement politique des sociétés», contre la «subordination de l'état à l'économie mondialisée» (*Idem*, 14). La nature, le tissu commun de la vie, doit être soustraite au privé, mais aussi à l'emprise de l'état, ce qui fait appel à la vigilance et la responsabilité collective. L'exercice de l'écocitoyenneté implique ainsi la mise en œuvre d'une démocratie renouvelée dont l'une des tâches est celle de construire une éthique du «commun», où nature et société forment une même communauté de vie. Signalons que la cosmopolitique du *Buen vivir* ou *Vivir bien*, au cœur des constitutions nationales de l'Équateur et de la Bolivie, est fort inspirante à cet effet. Les droits de la Terre-mère y sont pleinement reconnus et explicités; ils sont également appuyés par des mesures législatives spécifiques qui favorisent le respect de ces droits (Sauvé et Orellana, 2014).

Au bilan, l'écocitoyenneté peut être définie comme une citoyenneté consciente des liens entre société et nature, une citoyenneté critique, créative et engagée, capable et désireuse de participer aux débats publics et à la transformation des politiques et des pratiques écosociales<sup>22</sup>. L'écocitoyenneté engage ainsi à la cohérence et à la solidarité au sein de la cité, où se construit la signification politique de l'agir de chacun et de tous. Il s'agit là d'un très vaste chantier d'apprentissages désormais essentiels. Et c'est toute la société éducative qui y est conviée, qu'on appelle aussi «société apprenante»: celle-ci tisse des liens entre les milieux d'éducation formels et les divers autres contextes d'apprentissage, tout au long de la vie. Car l'école de l'écocitoyenneté, c'est avant tout la mobilisation citoyenne elle-même, l'engagement dans la lutte ou dans un projet structurant, dont la signification politique est celle de la reconstruction des liens au sein de notre *oikos*. À cet effet, les milieux d'éducation formels ont avantage à s'inspirer des dynamiques d'apprentissage informel au sein des mouvements écocitoyens, tout comme ils peuvent inviter les jeunes à y contribuer de façon critique et réflexive. L'action collective –l'engagement dans la «vraie vie»– est un creuset fécond d'apprentissages multiples à travers l'enquête, le débat, la construction et la défense d'un argumentaire, la création de stratégies d'action, etc. On y apprend à vivre ici ensemble, relevant de multiples défis et y trouvant de nouveaux ancrages.

22. Dans un même ordre d'idées, GONZÁLEZ-GAUDIANO et GUTIÉRREZ-PÉREZ (2017, 125-138) invitent à une «éducation résiliente» ou éducation à la résilience.

#### 4. L'EXIGENCE D'UNE POLITIQUE D'ÉDUCATION ÉCOCITOYENNE

L'éducation à l'écocitoyenneté ouvre sur des apprentissages fondamentaux qui permettent d'inscrire les enfants, les jeunes, au cœur de leur monde contemporain. Ils y sont citoyens à part entière, à la mesure de leurs capacités critiques, éthiques, créatives et politiques, souvent sous-estimées ou occultées dans une forme scolaire axée sur le contrôle et dans des contextes où les enseignants et enseignantes doivent assumer des tâches très lourdes et ne sont généralement pas formés à l'importance du développement de telles compétences, ni aux approches pédagogiques appropriées à cet effet. L'éducation à l'écocitoyenneté, lorsqu'elle parvient à se déployer en milieu scolaire, offre un creuset où peut se construire librement –sans «moules à penser»– la signification des apprentissages instrumentaux: lire, écrire, compter et utiliser efficacement des TICs deviennent des leviers pour bien «vivre ici ensemble», au creux de nos milieux de vie où se développe un sentiment d'appartenance et d'engagement. Ces apprentissages se construisent à même les réalités de ce monde partagé.

C'est également dans une telle perspective d'écocitoyenneté qu'il convient d'envisager l'éducation économique des jeunes au-delà de la seule sphère financière. Il importe d'inviter les élèves à explorer d'autres rapports à l'économie en plus de ceux qui s'imposent actuellement. Ils peuvent examiner par exemple (à partir de cas concrets), les courants keynésiens (plus critiques à l'égard du libre-marché), les courants institutionnalistes (reconnaissant le caractère socialement construit de l'économie) ou l'économie communautaire associée à la cosmopolitique du *Vivre bien*. Il s'agit de s'ouvrir aux diverses avenues de compréhension de cette dimension *éco-nomique* de notre rapport au monde, qui inspirent d'autres façons de produire, de consommer et de concevoir la monnaie et les échanges.

Car si l'éducation est un haut lieu de responsabilité pour ses acteurs, elle est aussi un espace de liberté, à reconnaître, à prendre et dont il faut assumer les exigences et les risques. «La démocratie et la liberté ne sont pas des dénis des standards académiques», affirme Paulo Freire (1992, 34). «Au contraire, vivre une vie authentiquement libre signifie de s'engager dans l'aventure, de prendre des risques, d'être créatifs» (*Idem*). Vivre librement, c'est se poser des questions, c'est s'autoriser à l'expérience critique et réflexive. Et à défaut d'une formation initiale adéquate, le travail pédagogique en collégialité permet d'envisager à cet effet un développement professionnel continu et fécond.

C'est en ce sens que les 43 spécialistes en didactique des sciences et technologies, co-auteurs de l'ouvrage collectif dirigé par Bencze et Alsop (2014), invitent à légitimer l'engagement pédagogique axé sur le questionnement critique et la démocratie, et à déverrouiller l'imaginaire autour de l'«activisme»: ils invitent à envisager cette posture en milieu d'éducation formelle, comme une condition nécessaire pour contribuer à induire les changements socio-écologiques que requiert notre époque. L'activisme est ici conçu comme le contraire de l'immobilisme et comme une exigence pour exercer le rôle de «travailleur culturel» que doit assumer consciemment l'éducateur. «Notre rôle en tant qu'éducateurs est de réfléchir sur la façon dont les

politiques et les pratiques dominantes servent à maintenir une structure sociale particulière et à influencer nos subjectivités» (Bencze et Alsop, 2014, 10).

Ainsi, l'expérience de l'écocitoyenneté, tant pour l'enseignant.e. que pour l'élève, devient un vaste chantier d'apprentissages depuis la «cité» de l'école ou du collège, comme depuis celle du quartier ou du village, jusqu'à l'ensemble du territoire partagé, localement et globalement. Car la meilleure école de l'écocitoyenneté, c'est la mobilisation elle-même, ici et maintenant, c'est l'engagement collectif dans des projets structurants (d'enquête, de mobilisation démocratique, de résistance, d'innovation...), dont la signification n'est autre que celle de la reconstruction des liens entre nature et société au sein de notre maison commune.

L'intégration de telles considérations en éducation relève de choix politiques responsables. Les négliger ou les contraindre dans le carcan prescriptif d'une vision du monde prédéterminée nous apparaît injustifiable sur le plan de l'éthique publique. Un effort doit être consenti pour le développement participatif de politiques et de stratégies nationales visant à ancrer l'éducation dans le contexte de notre monde contemporain, au creux de nos territoires, où tous et chacun sont appelés à contribuer à la transformation des réalités socioécologiques qui posent problème et plus fondamentalement, à développer un rapport personnel et social plus harmonieux et solidaire, non seulement au regard de la communauté humaine mais aussi de la communauté du vivant<sup>23</sup>. De telles initiatives endogènes peuvent certes s'inspirer des propositions des instances internationales, mais elles doivent aborder celles-ci dans une perspective critique afin de construire un projet qui corresponde véritablement à la réalité (historique et biogéographique entre autres), à la culture, à la cosmovision des groupes sociaux concernés.

Pour y parvenir, nous devons nous doter de moyens permettant de déployer une véritable «société éducative», où l'éducation devient l'affaire de tous et où tous apprennent ensemble, favorisant l'engagement et la synergie des milieux éducatifs formels et non formels. Plus spécifiquement, en raison de l'importance majeure des problématiques qui y sont associées, il nous faut promouvoir une éducation relative à l'environnement –au sens de toutes formes d'éducation concernant le rapport à l'environnement–, mettant en évidence la dimension écocitoyenne de notre relation au monde. À cet effet, au sein de nos espaces politiques spécifiques et avec ouverture sur un monde partagé, il importe de nous engager dans l'incontournable chantier collectif et inclusif visant à redéfinir et articuler entre eux les mots «éducation», «environnement», «politique», «économie», «travail», «citoyenneté», «démocratie» et «justice». En l'absence d'un tel engagement de la part des instances de gouvernance formelle,

23. C'est en ce sens qu'au sein de notre Centre de recherche –le Centr'ERE–, nous avons constitué une plateforme de travail partenarial avec une pluralité d'acteurs de notre société éducative, pour construire de façon collaborative une proposition de Stratégie nationale dont nous poursuivons le développement afin de la présenter aux instances formelles et en promouvoir l'adoption: <https://centrere.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/12/2017/01/%C3%89%C3%A9ments-dune-Strat%C3%A9gie-Version-de-travail.pdf>.

c'est de l'intérieur du monde de l'éducation, à l'initiative des acteurs eux-mêmes, qu'un tel projet –nécessaire et exigeant– peut se mettre en place.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ACHKAR, S. (2003) De la pédagogie de l'opprimé à la pédagogie de l'espoir. *Antipodes – Éducation populaire et Éducation au développement*, n.° 160.
- ACOSTA, A. (2008) El Buen Vivir, una oportunidad por construir. *Revista Ecuador Debate*, n.° 75, 2-12.
- ATHMAN, J. et MONROE, M. (2004) The effects of environment-based education on students' achievement motivation. *Journal of Interpretation Research*, 9 (1), 9-25.
- AUBENAS, F. et BENASAYAG, M. (2002) *Résister, c'est créer*. Paris, La Découverte.
- AUBERTIN, C. (2012) L'économie verte, avatar du développement durable. *Natures Sciences Sociétés*, 20 (1), 1-2.
- AUBERTIN, C. et PINTON, F. (2013) L'invention du biome Cerrado. Économie verte et socio-biodiversité. *Confins. Revue franco-brésilienne de géographie/Revista franco-brasilera de Geografia*, 17. Consulté le 15 janvier 2017. <https://confins.revues.org/8218?lang=fr>.
- BAILLARGEON, N. (2010) *Noam Chomsky. Pour une éducation humaniste*. Paris, Éditions de l'Herne.
- BART, D. et DAUNEY, B. (2016) *Les blagues à PISA – Le discours sur l'école d'une institution internationale*. Vulaines sur Seine, Éditions du Croquant.
- BARTOSH, O. (2003) *Environmental education: Improving student achievement*. Mémoire de maîtrise non publié. Evergreen State College, Olympia, Washington. Consulté le 24 avril 2017. <http://www.seer.org/pages/research/Bartosh2003.pdf>.
- BÉDARD, M. (2015) *Autonomie pédagogique et responsabilisation: une recette pour améliorer les résultats scolaires*. Consulté le 15 janvier 2017. [http://www.iedm.org/files/note0815\\_fr.pdf](http://www.iedm.org/files/note0815_fr.pdf).
- BEITONE, A. (2010) Biens publics, biens collectifs: Pour tenter d'en finir avec une confusion de vocabulaire. *Revue du MAUSS permanente*, 27. Récupéré le 20 avril 2017. <http://www.journaldumauss.net/?Biens-publics-biens-collectifs>.
- BENCZE, L. et ALSOP, S. (éds.) (2014) Activist science and technology education. *Cultural Studies of Science Education*, 9.
- BERGERON, P.-J. (2016) Comment faire de la pseudoscience avec des données réelles: une critique des arguments statistiques de John Hattie dans *Visible learning* par un statisticien. *McGill Journal of Education*, 51 (2), 961-971.
- BERRYMAN, T. et SAUVÉ, L. (2016) Ruling relationships in sustainable development and education for sustainable development. On the politics of policy-making for education for sustainable development, Special Issue. *Journal of Environmental Education*, 47 (2), 104-117.
- BIHOUIX, P. (2015) Mortifère croissance verte, in ABRAHAM, Y.-M. et MURRAY, D. (dirs.) *Cruiser jusqu'où? Extractivisme et limites à la croissance*. Montréal, Écosociété, 161-173.
- BLANCHET-COHEN, N. et TORRES, J. T. (2015) Accreditation of Child-Friendly Municipalities in Quebec: Opportunities for Child Participation. *Children, Youth and Environments*, 25 (2), 16-32.
- BOURG, D. et WHITESIDE, K. (2010) *Vers une démocratie écologique. Le citoyen, le savant et le politique*. Paris, Le Seuil.

- CARDOSO AMORIM, G. C.; NOLASCO DE CASTRO, A. M. et DOS SANTOS SILVA, M. F. (2012) *Théories et pratiques pédagogiques de Célestin Freinet et de Paulo Freire*. Texte présenté lors du IV<sup>e</sup> Congrès international de pédagogie (2012, Brésil), en PEREIRA, I. (2016). Carnet web Question de classe(s). Consulté le 15 janvier 2017 <http://www.questionsdeclasses.org/?Theories-et-pratiques-pedagogiques-de-Celestin-Freinet-et-de-Paulo-Freire>.
- CENTRERE – CENTRE DE RECHERCHE EN ÉDUCATION ET FORMATION RELATIVES À L'ENVIRONNEMENT ET À L'ÉCOCITOYENNETÉ. Coord. SAUVÉ, L. (2016) *Éducation, environnement, écocitoyenneté: une combinaison féconde pour la réussite éducative*. Mémoire du Centr'ERE déposé dans le cadre de la Consultation pour une politique pour la réussite éducative du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. Consulté le 15 janvier 2017. [https://centrere.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/12/2016/11/Me%CC%81moire\\_CentrERE\\_UQAM-Reussite\\_Educative-2016.pdf](https://centrere.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/12/2016/11/Me%CC%81moire_CentrERE_UQAM-Reussite_Educative-2016.pdf).
- CHAPUT-RICHARD, L. (2011) Entrevue avec le sociologue Éric Pineault. *Le Journal des Alternatives*, 1.<sup>er</sup> novembre 2011. Consulté le 15 janvier 2017. <http://journal.alternatives.ca/spip.php?article6429>.
- CHAWLA, L. (2002) *Growing up in an Urbanising World*. London, Routledge.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2011) Épistémologies du Sud. *Études rurales*, 187, 21-50.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2012) El socialismo del Buen Vivir. *Agenda latinoamericana Año: 2012*, Koinonia.
- DANFORTH, P. (2005) *An evaluation of the National wildlife federation's Schoolyard habitat program in the Houston independent school district*. Texas State University. Consulté le 15 janvier 2017. [http://www.promiseofplace.org/research\\_attachments/Danforth\\_schoolyard\\_habitat\\_2005.pdf](http://www.promiseofplace.org/research_attachments/Danforth_schoolyard_habitat_2005.pdf).
- DARDOT, P. et LAVAL, C. (2015) *Commun. Essai sur la révolution su XXIE siècle*. Paris, La Découverte.
- DELGADO, F.; RIST, S. et ESCOBAR, C. (2010) *El desarrollo endógeno sustentable como interfaz para implementar en vivir bien en la gestión pública boliviana*. La Paz, Plural Editores.
- DÍAZ PIÑA, J. (2016) La neoliberal «Sociedad de la Información» y las TICs en la Educación Primaria Venezolana. *Otras Voces en Educación*. Consulté le 15 janvier 2017. <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/63367>.
- DUFFIN, M.; POWERS, A.; TREMBLAY, G. et PEER ASSOCIATES (2004) *Place-based education evaluation collaborative: Report on cross-program research and other program evaluation activities*. Consulté le 15 janvier 2017. [http://www.peecworks.org/peec/peec\\_reports/0179855C-001D0211.0/03-04%20PEEC%20Cross%20Program%20Eval%20web.pdf](http://www.peecworks.org/peec/peec_reports/0179855C-001D0211.0/03-04%20PEEC%20Cross%20Program%20Eval%20web.pdf).
- DUTERME, B. (2013) Économie verte: Marchandiser la planète pour la sauver? *Alternatives Sud*, 20 (1), 7-20.
- EMEKAWA, E. et WILLIAMS, D. T. (2004) They remember what they touch...: The impact of place-based learning in East Feliciana Parish. Rural trust white paper on place-based education. *Rural School and Community Trust*. Consulté le 15 janvier 2017. <http://eric.ed.gov/?id=ED497983>.
- FALCO, E. H. (2004) Environment-based education: Improving attitudes and academics for adolescents. *Evaluation Report*. South Carolina: South Carolina Department of Education. Consulté le 15 janvier 2017. <http://www.nwf.org/~media/PDFs/Eco-schools/Southcarolinafalco2004.pdf>.

- FRANDJI, D. (S. D.) *Quatre points-clés pour un débat*. Consulté le 15 janvier. <http://observatoire-reussite-educative.fr/problematiques/reussite-scolaire-reussite-educative/quatre-points-cles-pour-le-dbat>.
- FREIRE, P. (1992) *Learning to question. A pedagogy of liberation*. New York, Continuum.
- GLENN, J. L. (2000) *Environment-based education: Creating high performance schools and students*. Consulté le 15 janvier 2017. <http://eric.ed.gov/?id=ED451033>.
- GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. (2016) ESD: Power and politics. Insights from Latin America. «On the politics of policy-making for education for sustainable development». Special Issue, *Journal of Environmental Education*, 47 (2), 118-127.
- GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. et GUTIÉRREZ-PÉREZ, J. (2017) Resilient education: Confronting perplexity and uncertainty, en JICKLING, B. et STERLING, S. (dirs.) *Post sustainability and Environmental Education – Remaking Education for the Future (125-138)*. Basingsstoke (Royaume-Uni), Pallgrave-Macmillan.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2006) *Programme de formation de l'école québécoise*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Consulté le 15 janvier 2017. <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation>.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2016) *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation financière*. Consulté le 15 janvier 2017. [http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/prog\\_educ\\_financiere\\_FR.pdf](http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/prog_educ_financiere_FR.pdf).
- GROUPE D'ACTION SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES AU QUÉBEC (2009) *Savoir pour pouvoir: entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. <https://www.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf>.
- GUATTARI, F. (1989) *Les trois écologies*. Paris, Éditions Galilée.
- GUDYNAS, E. (2011) Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento*, febrero 2011. Consulté le 24 avril 2017. <http://www.alainet.org/es/active/48052>.
- HARRIBEY, J.-M. (2006) Un bien commun n'est pas banal. *Politis*, n.º 892, 9. Consulté le 20 avril 2017. <http://harribey.u-bordeaux4.fr/travaux/soutenabilite/bien-commun.pdf>.
- HARVEY, D. (2007) *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press, USA.
- HAYWARD, B. (2012) *Children, citizenship and environment. Nurturing a democratic imagination in a changing world*. London, Routledge.
- HEALY, H.; MARTÍNEZ-ALIER, J. et KALLIS, G. (2015) From ecological modernization to socially sustainable economic degrowth: lessons from ecological economics. *The International Handbook of Political Ecology*, 577.
- HUANACUNI, F. (2010) *Buen Vivir/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. La Paz, Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas.
- JICKLING, B. (2016) Loosing traction and the art of «slip-sliding away»: Or, getting over education for sustainable development. «On the politics of policy-making for education for sustainable development». Special Issue. *Journal of Environmental Education*, 47 (2), 128-138.
- LATOUCHE, S. (2003) L'imposture du développement durable ou les habits neufs du développement. *Mondes en développement*, 121 (1), 23-30.
- LEFF, E. (2013) Límites y desafíos de la dominación hegemónica. La geopolítica de la biodiversidad y el desarrollo sustentable: economización del mundo, racionalidad ambiental y reapropiación social de la naturaleza 118. *Temas de Economía Mundial*, 88.
- LEOPOLD, A. (1949) *A Sand County Almanach*. New York, Oxford University Press.

- LIEBERMAN, G. A. et HOODY, L. L. (1998) *Closing the achievement gap: Using the environment as an integrating context for learning*. Results of a nationwide study. Consulté le 15 janvier 2017. <http://eric.ed.gov/?id=ED428943>
- LIEBERMAN, G. A.; HOODY, L. L. et LIEBERMAN, G. M. (2000) The effects of environment-based education on student achievement. *State Education & Environment Roundtable, California Student Assessment Project*.
- LIPMAN, M. (2006) *À l'école de la pensée – Enseigner une pensée holistique*. Bruxelles, De Boeck Université.
- MARTÍNEZ-ALIER, J.; ANGUELOVSKI, I.; BOND, P.; DEL BENE, D.; DEMARIA, F.; GERBER, J.-F.; GREYL, L.; HAAS, W.; HEALY, H.; MARÍN-BURGOS, V. et coll. (2014) Between activism and science: grassroots concepts for sustainability coined by Environmental Justice Organizations. *Journal of Political Ecology*, 21 (1), 19-60.
- MÉNARD, L. J. (2009) *Au-delà des chiffres... une affaire de cœur*. Montréal, Banque de Montréal.
- MÉNARD, L. J. et BEAUREGRARD, D. (2008) *Si on s'y mettait: un projet mobilisateur pour donner aux Québécois le goût de voir grand*. Montréal, Éditions Transcontinental.
- MESS – MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2016) *Consultation publique sur la réussite éducative*. Consulté le 15 janvier 2017. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/consultations-publiques-sur-la-reussite-educative>.
- MEYER, H. D. et BENAVIDES, A. PISA, EDS (2013) *Power, and Policy: the emergence of global educational governance*. London, Oxford.
- MORIN, E. (2005) Dépasser la notion de développement, in *Les enjeux du développement durable*. Paris, L'Harmattan, 9-17. Consulté le 15 janvier 2017. <https://www.google.fr/webhp?hl=fr&authuser=0#safe=active&hl=fr&authuser=0&q=edgar+morin+%22LES+ENJEUX+DU+d%C3%A9veloppement+durable%22>.
- MORIN, E. (2014) *Enseigner à vivre*. Paris, Actes Sud.
- MORIN, E. et PISTOLETTO, M. (2015) *Impliquons-nous*. Paris, Actes Sud.
- OCDE – ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2005) *Pour une meilleure éducation financière: Enjeux et initiatives*. Paris, OCDE.
- OCDE (2015) L'évaluation de la culture financière lors de l'enquête PISA 2012, en *Résultats du PISA 2012: Les élèves et l'argent (Volume VI)*. Éditions OCDE, 25-54. Consulté le 15 janvier 2017. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-du-pisa-2012-les-eleves-et-l-argent-volume-vi/l-evaluation-de-la-culture-financiere-lors-de-l-enquete-pisa-2012\\_9789264243385-5-fr](http://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-du-pisa-2012-les-eleves-et-l-argent-volume-vi/l-evaluation-de-la-culture-financiere-lors-de-l-enquete-pisa-2012_9789264243385-5-fr).
- OCDE (2016) *PISA pour le développement. Programme international pour le suivi des acquis des élèves*. Consulté le 15 janvier 2017. [http://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/PISA-D\\_brochure\\_2016\\_FRE.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/PISA-D_brochure_2016_FRE.pdf).
- OLIVIER, R. (2006) Qu'est-ce qu'une «bonne» recherche en éducation ? *Lettre VST*, 18. Consulté le 15 janvier 2017. [http://www.academia.edu/699644/Quest-ce\\_quunebonnerecherche\\_en\\_%C3%A9ducation](http://www.academia.edu/699644/Quest-ce_quunebonnerecherche_en_%C3%A9ducation)
- ONU – ORGANISATION DES NATIONS UNIES (1989) *La convention internationale relative aux droits des enfants*. Consulté le 15 janvier 2017. <http://www.humanium.org/fr/convention/convention-droits-enfant-adaptée-aux-enfants-des-10-ans>.
- OSTROM, E. (2005) *Understanding institutional diversity*. Princeton, Princeton Univ Press.

- OXFAM (2016) *Une économie au service des 1%*. Consulté le 15 janvier 2017. [https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file\\_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-fr.pdf](https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-fr.pdf).
- PALLEY, T. I. (2011) Financialization: What It Is and Why It Matters, in *Financialization*. London, Palgrave Macmillan UK, 17-40 doi:10.1057/9781137265821\_2.
- PERRIN, C.; PINEAULT, É. et BÉRARD, D. (2016) Retour des cours d'économie au secondaire: Discussion. *Médium large*. Consulté le 15 janvier 2017. [http://ici.radio-canada.ca/emissions/lib\\_radio/v3.2/incpages/pop\\_indexeur.asp?idMedia=7609370&appCode=medianet&time=1402&json={%22idEmission%22:%223471435%22,%22Date%22:%222016/10/06%22,%22numeroEmission%22:%223507%22,%22urlbase%22:%22/emissions/medium\\_large/2016-2017%22}](http://ici.radio-canada.ca/emissions/lib_radio/v3.2/incpages/pop_indexeur.asp?idMedia=7609370&appCode=medianet&time=1402&json={%22idEmission%22:%223471435%22,%22Date%22:%222016/10/06%22,%22numeroEmission%22:%223507%22,%22urlbase%22:%22/emissions/medium_large/2016-2017%22}).
- PETRELLA, R. (2015) *Au nom de l'humanité. L'audace mondiale*. Mons, Couleur Livres asbl.
- PNUD – PROGRAMME DES NATIONS UNIES POUR LE DÉVELOPPEMENT (2016) *Objectifs de développement durable*. Consulté le 15 janvier 2017. <http://www.undp.org/content/undp/fr/home/sustainable-development-goals.html>.
- ROBINSON, K. (2013) *Changer l'éducation*. Extrait vidéo de la conférence *Changing paradigm* donnée par Sir Ken Robinson le 16 juin 2008 et illustrée par RSanimate. Consulté le 15 janvier 2017 <https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>.
- ROLSTON III, H. (2015) Environmental ethics for tomorrow. *Sustainability: Key Issues*, 347.
- RUIZ-GALLARDO, J.-R.; VERDE, A. et VALDÉS, A. (2013) Garden-based learning: An experience with «at risk» secondary education students. *The Journal of Environmental Education*, 44 (4), 252-270.
- SAURA, G. et LUENGO NAVAS, J. (2015) Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 27 (2), 115-135.
- SAUVÉ, L. (2009) Vivre ensemble, sur Terre – Enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement. *Éducation et Francophonie*, 37 (2), 1-10.
- SAUVÉ, L. (2011) La prescription du développement durable en éducation: la troublante histoire d'une invasion barbare, in BADER, B. et SAUVÉ, L. *Éducation, environnement et développement durable: Vers une écocitoyenneté critique*. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 17-43.
- SAUVÉ, L. (2013) Au cœur des questions socio-écologiques: des savoirs à construire, des compétences à développer. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 11, 19-40.
- SAUVÉ, L. (2017) L'écocitoyenneté, in BARTHES, A. et LANGE, J. M. *Dictionnaire des éducations à...* (en processus d'édition).
- SAUVÉ, L. et ORELLANA, I. (2014) Entre développement durable et *vivir bien*: Repères pour un projet politico-pédagogique. *Éthique Publique*, 16 (1) 239-258. DOI: 10.4000/ethiquepublique.1406.
- TISON, C. et LICHTENSTEIN, L. (2014) *Internet, la pollution cachée*, Film documentaire. Éditions Montparnasse.
- UNECE – UNITED NATIONS ECONOMIC COMMISSION FOR EUROPE (2013) *Empowering educators for a sustainable future. Tools for policy and practice workshops on competences in education for sustainable development*. Geneva, United Nations, EC/CEP/165.
- UNESCO (2014a) *Declaración sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*. Aichy-Nagoya (Japón), ED/2014/TLC/ESD/01.

- UNESCO (2014b) *Global citizenship education (2014-2021)*. Paris, UNESCO. Consulté le 15 janvier 2017. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>.
- UNESCO (2015) *Re-thinking education: Towards a global common good?* Paris, UNESCO. Consulté le 15 janvier 2017. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>.
- UNESCO (2016) *L'éducation pour les peuples et la planète: Créer des avenir durables pour tous*. Paris, UNESCO. Consulté le 15 janvier 2017. <http://fr.unesco.org/gem-report/report/2016/1%E2%80%99%C3%A9ducation-pour-les-peuples-et-la-plan%C3%A8te-cr%C3%A9er-des-avenir-durables-pour-tous#sthash.VPRKG5uA.dpuf>.
- VALERO, J. A. (2003) La pédagogie critique à partir de la perspective des mouvements sociaux. *Tabanque* (Université de Valladolid, Espagne), 17, 51-70.
- VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC (2015) Vérification particulière, Contrats en technologies de l'information – Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2015-2016. 60 pp.