

## Mémoire pour une politique de la réussite éducative

présenté par le

Centre de recherche en éducation et formation  
relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté  
Université du Québec à Montréal

### Éducation, environnement, écocitoyenneté : une combinaison féconde pour la réussite éducative

#### Renseignements généraux

Personne  
contact : Sauvé

Prénom : Lucie

Titre : M.  M<sup>me</sup>

Organisme (si  
applicable) :

Centre de recherche en éducation et formation relatives à  
l'environnement et à l' cocitoyennet  – UQAM;  
[www.centrere.uqam.ca](http://www.centrere.uqam.ca)

Description  
de l'organisme  
(si applicable) :

Le Centr'ERE a pour mission de contribuer au développement d'une  
société qui s'engage à améliorer le réseau des relations entre les  
personnes, les groupes sociaux et l'environnement, en dynamisant le  
champ de recherche en éducation relative à l'environnement, tant dans  
les milieux d'éducation formelle que dans les contextes d'éducation non  
formelle et d'apprentissage informel. En particulier, répondant au  
contexte de la mouvance sociétale contemporaine où la société civile est  
appelée à jouer un rôle majeur dans les décisions politiques, le  
Centr'ERE souhaite porter attention à la dimension  cocitoyenne du  
rapport à l'environnement.

Numéro de téléphone : 514-987-6992

Adresse courriel :  
(Nous pourrions  
communiquer avec vous,  
au besoin.)

[sauve.lucie@uqam.ca](mailto:sauve.lucie@uqam.ca); [centre.ere@uqam.ca](mailto:centre.ere@uqam.ca)

Ont contribué à ce mémoire plusieurs membres du Centr'ERE : **Hugue Asselin, Tom Berryman, Vincent Bouchard-Valentine, Laurence Brière, Lyne Lefebvre, Jérôme Lafitte, Anik Meunier, Isabel Orellana, Lucie Sauvé, Carine Villemagne**; également, plusieurs partenaires et collaborateurs du Centr'ERE : **Dominique Bernier (CSQ); Martine Chatelain** (Eau Secours); **Isabelle Grégoire** (F. Mont Pinnacle, AQSSS,  cole-o-village), **Carole Marcoux** (CSDM), **Gabrielle Normand** (GUEPE, AQIP), **Yves Paris** (Espace pour la vie), **Éric Richard** (Amis de la montagne); **Nathalie Robitaille** (SSE); **Jacqueline Romano-Toramanian** (AREQ), **Dominic Vézina** (INM).

## Introduction

On peut certes se réjouir de l'attention portée à la « réussite éducative », expression qui fait référence à la « société éducative », où l'éducation n'est pas restreinte à la seule sphère de responsabilité scolaire, mais invite les acteurs des différentes sphères sociales à s'engager et à collaborer à l'effort éducatif global. Les travaux que nous menons en partenariat au Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté – Centr'ERE de l'UQAM – montrent à l'évidence qu'il y a des **avantages indéniables à faire converger les ressources et les compétences des acteurs des différents milieux d'éducation et de formation formelles et non formelles** (les médias, les musées, les parcs, les centres d'interprétation, les organismes communautaires ou à vocation spécifiques, etc.). La « société éducative » rejoint entre autres cette idée conviviale du « village pour éduquer un enfant » et celle d'une « éducation tout au long de la vie ». Elle 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 toutefois de s'inquiéter si l'idée de « réussite éducative » – en réaction à « l'échec scolaire » – devenait un argument pour réduire l'importance de l'école publique (actuellement nettement sous-financée) et ouvrirait la voie à la privatisation de services, à l'ingérence du secteur économique, à la soumission de la formation 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. Certes, la réussite éducative – et la responsabilité collective qu'elle interpelle – ne peut pas être dissociée de la réussite scolaire 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>1</sup>.

C'est en fonction d'une telle vision d'une école pour tous, où se développe une dynamique constructive entre les acteurs d'une société éducative, et **au regard également de l'importance et de la gravité des enjeux socio-écologiques de notre époque** (dont les changements climatiques, la perte de biodiversité, les risques majeurs en matière de santé environnementale, etc.), étroitement liés aux dérives de la culture économique dominante, que nous souhaitons mettre l'accent sur **l'importance d'intégrer aux situations d'apprentissage, la dimension du rapport personnel et social à l'environnement<sup>2</sup> et de fonder l'action éducative sur une éthique et une pratique d'écocitoyenneté**. On a maintenant pris conscience que le rapport de nos sociétés à l'environnement est **un enjeu vital de notre époque, qui interpelle de façon toute particulière le monde de l'éducation : il s'agit là d'une responsabilité de nature politique et pédagogique**. Certes, le domaine général de formation « environnement et consommation » actuellement au Programme ouvre une voie transversale à cet effet, mais celle-ci reste étroite et son intégration en classe n'est que trop souvent accessoire. Par ailleurs, la formation initiale et continue des enseignants en ce domaine reste insuffisante ou inexistante. Pourtant, la recherche et l'expérience montrent que **l'ancrage et les diverses formes d'engagement des jeunes dans leur environnement, leur milieu de vie, sont une très grande source de motivation qui favorise leur**

<sup>1</sup> Daniel Frandji présente à cet effet « Quatre points-clés pour un débat » : <http://observatoire-reussite-educative.fr/problematiques/reussite-scolaire-reussite-educative/quatre-points-cles-pour-le-dbat>.

<sup>2</sup> L'environnement correspond ici à l'ensemble des réalités écologiques du milieu, en étroite interaction avec les réalités sociales. Cela inclut de multiples dimensions: l'environnement-nature, l'environnement-problème, l'environnement-ressource, l'environnement-milieu de vie, l'environnement-territoire, l'environnement comme projet collectif, etc.

**réussite** au sein d'une école où se forge une société qui apprend à mieux relever les défis socio-écologiques de notre monde contemporain (voir le Tableau présenté en Annexe).

## **Axe I : L'atteinte du plein potentiel de tous les élèves**

Le plein potentiel de l'élève fait référence aux différentes dimensions de son être-au-monde, en lien avec - mais au-delà de - l'apprentissage instrumental de la lecture, de l'écriture, des mathématiques, de l'anglais, des TICs et des enjeux de finances personnelles, qui visent une meilleure intégration au « marché du travail ». On peut envisager que **le développement humain** repose sur **trois sphères d'interaction étroitement reliées entre elles** (Sauvé, 2009) :

- la sphère du rapport à soi-même, où se développe l'identité singulière et collective : il s'agit d'apprendre à être, à apprendre, à entrer en relation;
- 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;
- **la sphère du rapport à l'environnement, à oïkos**, ce monde de la vie qui associe l'humain à l'ensemble de la communauté du vivant. Cette sphère d'interaction fait appel à l'éducation relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Sauvé, 2016). Respirer, boire, se nourrir, se vêtir, se loger, produire et consommer, s'affirmer, rêver et créer ... demeurent ancrés dans le milieu et s'inscrivent dans la trame d'une vie partagée, dans un réseau d'interactions au sein des écosystèmes qui nous portent et dont nous faisons partie intégrante. 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).

Or, comment penser à l'atteinte du plein potentiel de l'élève, de tous les élèves, si on occulte l'une des trois sphères d'interaction à la base du développement humain? **Comment favoriser l'apprentissage de savoirs instrumentaux** comme la littératie, la numératie ou l'apprentissage des TICs, **sans travailler à la construction d'une « vision du monde »** (au centre de Programme de l'École québécoise) **où il vaille la peine d'apprendre et de s'engager?** Et comment construire une « vision du monde » sans s'ouvrir à la diversité des mondes possibles, autres que celui qui conditionne actuellement nos existences? L'ouverture à la diversité culturelle, dont les cultures autochtones, permet entre autres d'envisager une pluralité de façons de concevoir le monde et de s'y relier, en vue de faire des choix personnels et collectifs éclairés.

Dans ce mémoire, nous insistons sur l'importance d'une éducation qui prenne en considération le rapport à l'environnement, plus spécifiquement à la nature, au milieu de vie. Le tableau que nous présentons en Annexe synthétise **les résultats de multiples recherches portant sur les effets bénéfiques de l'intégration d'une éducation relative à l'environnement auprès des jeunes, et favorisant leur réussite en tant qu'élèves, mais aussi en tant que personnes intégrales et citoyens, citoyennes de ce monde.** Par exemple, selon un large corpus de recherches (dont certaines ont été ici colligées), l'intégration d'une dimension environnementale et de diverses formes de présences et d'engagement dans le milieu de vie

- ajoute du sens aux apprentissages disciplinaires;
- améliore l'efficacité des apprentissages;
- peut améliorer les notes en lecture, mathématiques, sciences, univers social;
- développe la pensée critique;
- améliore la motivation d'élèves habituellement moins motivés;
- favorise le développement de la créativité et du leadership;
- contribue à diminuer le décrochage;

- améliore les habiletés de transposition en contexte non familial;
- favorise les apprentissages liés à savoir-faire de la science plutôt qu'à propos des sciences;
- développe des compétences de résolution de problèmes existants et concrets;
- favorise le développement des compétences interpersonnelles (coopération, fonctionnement démocratique, communication, comportement, sollicitude/empathie, bienveillance, civisme).

### **Thème 1 : Une intervention dès la petite enfance**

C'est dès la naissance que se tissent **nos rapports au monde, au vivant**. Il s'agit là d'une **dimension intégrante de notre structure identitaire et de nos rapports d'altérité**. De nombreux auteurs ont souligné **l'importance du rapport à la nature dans la genèse de l'être humain et notamment durant l'enfance** (Berryman, 2002; Chawla, 1992, 1999; Hutchison, 1998; Louv, 2006; Nabhan et Trimble, 1994; Searles, 1986; Shepard, 1982; Sobel, 1993, 1995, 2008). À cet âge, comme au fil de la vie, l'apprentissage ne peut être dissocié d'une pluralité de formes d'expériences et de conscience du monde, incluant par exemple, les expériences affectives, kinesthésiques et artistiques. Apprendre à écrire, à lire et à s'approprier la pensée et le langage mathématique ne se fait pas à vide, mais au cœur de situations d'apprentissage qui se rattachent à la réalité vécue, à des situations expérientielles, proximales et signifiantes, qui contribuent au développement global de l'enfant. L'éducation relative à l'environnement trouve ici toute sa pertinence (Hart et Nolan, 1999; Payne et Wattchow, 2009).

**Pistes d'action** : Former adéquatement les éducateurs et éducatrices en matière d'éducation relative à l'environnement; Favoriser entre autres l'immersion et le jeu libre en nature; Valoriser l'expertise des éducateurs qui ont déjà une expérience en ce domaine; Mettre à contribution le matériel pédagogique existant; S'assurer de la proximité d'éléments naturels autour de l'établissement et dans les locaux; Promouvoir la biodiversité dans la cour, dans le quartier.

### **Thème 2 : Une réponse adaptée aux élèves ayant des besoins particuliers**

Tous les types d'élèves ont besoin de contextes d'apprentissage stimulants et signifiants, en particulier ceux qui éprouvent des difficultés. Or l'une des difficultés relevées est celle qui est associée au syndrome du « déficit-nature » (Louv, 2006). Le manque de temps dehors et en nature engendrerait divers problèmes de santé (Cardinal, 2010; Ferland, 2012; Louv, 2006). Inversement, **des recherches de plus en plus nombreuses mettent en lumière les bienfaits du temps passé en nature** (Cardinal, 2010; Chawla, 2015; Ferland, 2012; Hartig et coll., 2003; Kuo et Taylor, 2004; Pretty et coll., 2005, 2009 ; Taylor et Kuo 2009, 2011; Taylor et coll., 2001; Townsend et Weerasuriya, 2010). Également, plusieurs recherches ont montré que l'intégration de pratiques liées à **l'éducation relative à l'environnement apporte une réponse à divers besoins particuliers et améliore l'apprentissage**. Parmi les exemples à cet effet, mentionnons que l'ouverture de l'école sur le milieu de vie contribue à diminuer l'absentéisme (Falco, 2004), améliore l'attention des élèves souffrant d'un déficit-nature (Taylor, A. F. et coll., 2008), facilite la gestion de classe (Glenn, J. L., 2000), améliore l'enthousiasme et l'engagement des enseignants dans leur profession (American Institutes for Research, 2005; Falco, 2004).

**Pistes d'action** : Former les intervenantes et intervenants aux théories et pratiques de l'engagement dans la nature, dans le milieu et dans la communauté des jeunes; Offrir aux enfants, aux jeunes des situations d'apprentissage ancrées dans les réalités de leur milieu de vie, où ils se sentent valorisés comme acteurs à part entière, malgré leurs difficultés; Favoriser l'apprentissage dans/par/pour la nature.

### **Thème 3 : Un accompagnement tout au long du parcours scolaire**

Le développement d'une culture écologique (vision du monde où l'humain fait partie d'un plus vaste système de vie) et d'une écocitoyenneté (exploration et engagement authentique et critique dans son milieu de vie) implique la cohérence éducative et le long terme. Cela fait appel également à **la transdisciplinarité** : la réflexion sur le rapport au monde traverse toutes les disciplines et ne peut être dissociée des pratiques de vie quotidienne à l'école.

**Piste d'action** : Revoir le *Programme de formation* pour y intégrer un fil conducteur explicite et une progression des apprentissages en ce qui concerne le rapport à l'environnement; Intégrer l'éducation relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté aux projets d'établissement, comme trame de la vie à l'école; Stimuler l'émergence de projets pédagogiques transversaux.

### **Thème 4 : La qualité de l'enseignement et des pratiques pédagogiques**

La pédagogie de l'éducation relative à l'environnement s'est largement déployée et diversifiée<sup>3</sup>; elle est de nature à inspirer la pédagogie scolaire en général, pour rendre l'apprentissage plus dynamique et signifiant. Une telle pédagogie privilégie les approches expérientielles et collaboratives; elle a recours à la pédagogie de terrain, la pédagogie de résolution de problèmes, la pédagogie de projets, l'itinéraire, l'enquête, le débat ... Elle est inter et transdisciplinaire, associée de près à l'éducation scientifique et à une meilleure compréhension de l'univers social; elle inclut la dimension artistique du rapport au monde; elle implique des stratégies d'éducation aux valeurs, valorise le développement de la pensée critique et créative, stimule la cohérence dans l'engagement, invite à l'exercice de la démocratie, etc. Elle favorise l'ancrage dans le milieu de vie et améliore l'efficacité des apprentissages (voir le Tableau en Annexe). Certes, une telle pédagogie n'est pas neuve, mais l'éducation relative à l'environnement lui donne une pertinence renouvelée au regard des enjeux contemporains prioritaires.

L'un des pédagogues inspirants qui se sont penchés sur le sens de l'alphabétisation est sans aucun doute Paulo Freire, pour qui **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 leurs connaissances [...] Pour lui, la pratique éducative se produit dans le cadre de situation réelles de construction et de reconstruction des savoirs » (*Ibid.*). À l'époque de Freinet, les TICs n'existaient pas encore, mais il intégrait le travail de fabrication de journaux 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 (loin de l'idée d'un « marché »): elle est associée au pouvoir-faire ensemble des **enfants, comme acteurs à part entière au sein de leur collectivité**.

**Piste d'action** : Mettre à contribution le patrimoine pédagogique de l'éducation contemporaine, et en particulier celui de l'éducation relative à l'environnement, pour y repérer des approches et des stratégies permettant d'ouvrir l'école sur le monde de la vie, reliant les savoirs instrumentaux tels

<sup>3</sup> Les 13 volumes de la revue de recherche *Éducation relative à l'environnement* témoignent de ce foisonnement : [www.revue-ere.ugam.ca](http://www.revue-ere.ugam.ca). Également, le document suivant présente une synthèse vulgarisée de l'essentiel du champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement : Sauvé, L. Orellana, I. Dubé, S et Qualman, S. Préface : Pierre Dansereau. (2001).

que les langues et les mathématiques, à l'engagement dans ce monde; Éviter les pièges d'une éducation au service de l'économie dominante<sup>4</sup>; Confier à des pédagogues formés, cultivés et expérimentés les décisions relatives aux politiques relatives à la « réussite éducative »; Recourir à cet effet aux travaux et à la contribution majeure du Conseil supérieur de l'éducation.

### **Recommandations relatives à l'Axe 1 (Thèmes 1.2.3.4)**

En lien et en complémentarité avec les **pistes d'action déjà signalées**, nous formulons les recommandations générales suivantes pour favoriser **l'intégration d'une éducation relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté à l'école et dans tous les milieux de formation publics** :

- Enrichir adéquatement les curriculums d'une dimension environnementale (l'environnement comme sphère d'interaction essentielle au développement humain); prévoir une progression des apprentissages; favoriser le développement de projets pédagogiques inter et transdisciplinaires.
- Ajouter une 13<sup>e</sup> compétence à la formation des enseignants en matière d'éducation relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté; il s'agit là d'enjeux vitaux de notre époque.
- Intégrer une formation adéquate en matière d'éducation relative à l'environnement aux programmes de formation initiale et aux initiatives de formation continue des enseignants et autres éducateurs; Associer une telle formation au développement d'une compétence en pédagogie de la transversalité;
- Aménager les infrastructures scolaires pour favoriser un rapport harmonieux et responsable à l'environnement (verdissage de la cour, cantine, jardins scolaires, modélisation des pratiques d'écoresponsabilité, etc.);
- Adapter les pratiques d'évaluation scolaire de façon à considérer les savoirs liés aux compétences transversales et aux DGF (tous ont un lien avec la sphère du rapport à l'environnement): légitimer ainsi leur importance dans le curriculum, sans imposer de carcan.
- Valoriser et diffuser les initiatives porteuses des enseignantes et enseignants en matière d'environnement et d'écocitoyenneté;
- Soutenir les initiatives existantes en support à l'école et à l'éducation tout au long de la vie (Réseau des Écoles vertes de la CSQ, le programme HÉROS de la FAE; la Fondation Monique-Fitzback, Les Amis de la montagne, GUEPE, Environnement jeunesse, Eau secours! et autres);
- Soutenir et valoriser le travail des institutions muséales et des centres d'interprétation comme partenaires privilégiés de l'école en matière d'éducation relative à l'environnement;
- Valoriser l'abondant matériel scolaire existant en ce domaine;
- Poursuivre la recherche fondamentale et appliquée en éducation relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté; à cet effet, soutenir les unités et les partenariats de recherche;
- Valoriser les programmes universitaires qui offrent une formation spécialisée dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement.

## **Axe II : Un contexte propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite**

Nous souhaitons d'abord porter un regard critique sur la présentation de cet axe dans le document de consultation. À l'école, les assises en écriture, en lecture et en mathématiques ne sont pas selon nous un préalable au développement des compétences transversales et autres. Ces assises se

---

<sup>4</sup> Riccardo Petrella (2000) met en évidence *cinq pièges de l'éducation* : la formation de « ressources humaines », la marchandisation du savoir et de la formation, la promotion de la compétition, l'adoption d'une techno-logique et la légitimation de nouvelles formes de stratifications et de divisions sociales.

construisent peu à peu à travers la dynamique éducative globale et le processus de développement de compétences fondamentales, et cela nettement plus efficacement lorsque la motivation stimule ces apprentissages instrumentaux. Par ailleurs, les « assises » en question doivent avoir pour visée le développement intégral de la personne et de son rapport au monde tout au long de la vie (affectif, cognitif, éthique, psychomoteur, etc.), incluant sa dimension sociale en tant que citoyen/citoyenne critique, informé et autonome, participant dès le jeune âge à la « cité » de l'école, de sa communauté. En ce sens, l'intégration des élèves au marché du travail n'est certes pas l'objectif premier et unique de l'apprentissage scolaire et du développement humain (Robinson, 2013). Par ailleurs, l'idée d'un « monde du travail » (où la notion de travail serait clarifiée) devrait être privilégiée plutôt que celle d'un « marché ».

### **Thème 1 : L'importance de la littératie et de la numératie**

Certes, dans la perspective de contribuer à une éducation fondamentale, il importe d'apprendre à maîtriser ces outils. Mais au-delà de leur valeur instrumentale (où la « compétence » risque de se réduire à un savoir-faire), il faut surtout considérer le potentiel émancipatoire de ces apprentissages, tels que mis en évidence entre autres, par Paulo Freire et Célestin Freinet, ces pédagogues qui se sont penchés sur l'alphabétisation. En effet, si langues et mathématiques sont des instruments essentiels pour entrer en rapport au monde et en rapport aux autres, toute la question est celle de savoir à quelles fins serviront ces outils, ces savoirs normés et stabilisés.

### **Thème 2 : L'univers des compétences du 21<sup>e</sup> siècle et la place grandissante du numérique**

Ici, le document de consultation privilégie les compétences associées à la littératie numérique, dont la programmation, et la maîtrise de la langue anglaise, médiums de la mondialisation : celles-ci 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 ». Mais en lien avec - et au-delà de - ces compétences instrumentales, et en vue d'accompagner le plein déploiement de chaque être dans sa singularité, au cœur d'un réseau de relations, **il convient de développer chez les enseignantes et enseignants comme chez les élèves, des compétences critiques, éthiques, politiques et créatives, permettant d'élaborer et de mettre en œuvre des propositions alternatives aux réalités qui posent problème ou qu'il est possible d'améliorer** (Sauvé, 2013). Entre autres, la compétence critique permet d'aborder de manière plus judicieuse la question des impacts socioécologiques de l'utilisation massive des TICs; elle permet aussi d'observer l'érosion de la diversité culturelle (et des visions du monde associées) qu'engendre la mondialisation. La compétence politique, étroitement liée à la compétence éthique, permet de déceler dans les initiatives politiques (dont celles qui concernent l'éducation), les intentions (souvent non explicitées) et de les questionner au regard de la visée du bien commun et du projet de société qu'elles mettent en place. Que penser par exemple, de l'investissement massif du secteur scolaire dans des infrastructures technologiques<sup>5,6</sup>, grandes consommatrices de matières et d'énergie<sup>7</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>8</sup>

<sup>5</sup> 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*. 60p.

<sup>6</sup> Bélanger, M.-F. [journ.] et Bonneau, J. [réal.] (2016). L'envers du tableau. Reportage diffusé dans le cadre de l'émission *Enquête*, 18 février 2016. En ligne. <http://ici.radio-canada.ca/tele/enquete/2015-2016/segments/reportage/5381/enquete-tableaux-interactifs>.

<sup>7</sup> Par exemple, en Virginie-Occidentale, les centres de données consomment 12 % de la production américaine de charbon (Tison, C. et Lichtenstein, L., 2014)

<sup>8</sup> Jorge Díaz Piña (2016) invite à une approche critique de ce qu'il appelle la « fétichisation des TICs ».

### **Thème 3 : Une préparation adéquate à la transition au marché du travail ou aux études supérieures**

À nouveau, il conviendrait ici de revoir le risque associé à la formation d'élèves-produits adaptés et adaptables à un marché (Valero, 2003). Ensuite, si l'on choisit d'opposer le « marché du travail » et les études supérieures, il faudrait pour le moins de clarifier la notion de « travail » adoptée dans cette consultation. Par ailleurs, s'il apparaît pertinent de « développer l'approche entrepreneuriale dans les programmes scolaires », il faudrait s'assurer que l'idée d'entreprise ne se limite pas ici à la seule sphère de la rentabilité d'une économie marchande et stimuler les initiatives qui contribuent à la 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 importera d'associer à l'écoresponsabilité financière), **on peut s'interroger sur la pertinence de remplacer une formation plus globale sur l'économie** (comme le cours d'éducation économique qui a disparu du curriculum) **par un cours visant à favoriser le seul « bien-être » financier individuel** (de l'élève-consommateur) sans regard critique sur les conséquences de la financiarisation récente de l'économie<sup>9</sup>, en particulier sur ses impacts sociaux et environnementaux<sup>10</sup>.

Il nous apparaît plus fondamental de proposer d'autres formations que l'école n'a pas encore formellement intégrées, en matière de santé (personnelle et sociale) par exemple, de démocratie et d'environnement – les trois étant étroitement liés par ailleurs. Pour favoriser la « réussite » des jeunes, comme acteurs engagés au sein de leur société, **une formation à l'écocitoyenneté (axée sur l'harmonisation des rapports personne-société-environnement) et favorisant la créativité pour la nécessaire transition écologique de notre société, s'avère essentielle.** C'est dans ce contexte qu'il convient d'envisager l'éducation économique des jeunes (non restreinte à la seule sphère financière) ; il importe d'inviter les élèves à explorer d'autres rapports à l'économie que ceux qui s'imposent actuellement, en présentant par exemple, d'autres façons de produire, de consommer et de concevoir la monnaie et les échanges.

### **Thème 4 : Une école inclusive, forte de sa diversité**

Nous appuyons la visée explicitée à cet effet dans le document de consultation. Une école inclusive doit exposer l'élève à une **pluralité de visions du monde (cosmovisions) et de postures éthiques (autres que l'anthropocentrisme par exemple)**, qu'il peut contraster avec celles véhiculées par la culture néolibérale dominante, qu'il apprend à envisager dans une perspective critique. L'accueil de la diversité favorise l'exercice de la démocratie et le déploiement d'une écocitoyenneté.

### **Recommandations pour l'Axe 2 :**

- Clarifier la vision de l'éducation et du projet de société que sous-tend cette consultation;
- Préciser les « compétences du 21<sup>e</sup> siècle » à intégrer en s'appuyant entre autres sur *Les sept savoirs* qu'Edgar Morin (1999, 2015) identifie pour l'éducation du futur<sup>11</sup>;
- Revoir la conception d'un « marché du travail ». Ne pas opposer travail et études supérieures. Favoriser les passerelles. Ne pas hiérarchiser les différentes formes de travail;

<sup>9</sup> Voir les propos d'Éric Pineault dans Chaput-Richard, L. (2011).

<sup>10</sup> 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)

<sup>11</sup> Les sept savoirs : Les cécités de la connaissance : l'erreur et l'illusion ; Les principes d'une connaissance pertinente ; Enseigner la condition humaine ; Enseigner l'identité terrienne ; Affronter les incertitudes ; Enseigner la compréhension ; L'éthique du genre humain.

- En lien avec le développement des compétences instrumentales liées à la maîtrise de la littératie, de la numératie, des TICs et de la langue anglaise, promouvoir le développement des compétences fondamentales d'ordre critique, éthique, politique et créative de conditions écosociales harmonieuses;
- Promouvoir une formation à l'écocitoyenneté – où pourrait s'insérer entre autres une réflexion sur les réalités économiques, dont celles qui touchent sa dimension financière;
- Considérer que l'école n'est pas que l'antichambre d'un marché du travail, mais qu'elle doit d'abord inviter les jeunes à dessiner les contours de la société où ils vivront, en fonction de valeurs qu'ils et elles sont appelés à clarifier et à choisir; entre autres, stimuler la contribution créative des jeunes à la transition écologique qui s'impose;
- Parmi les caractéristiques d'un contexte propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite, mettre en priorité l'ouverture de l'école sur son milieu de vie et favoriser l'engagement des jeunes dans des projets écocitoyens au sein de leur communauté.

### **Axe III : Des acteurs et des partenaires mobilisés autour de la réussite**

La réussite éducative requiert en effet l'implication et la concertation d'une pluralité d'acteurs et de partenaires. Il importe de valoriser ainsi et de soutenir l'apport de nombreux organismes, ONG, musées, centres d'interprétation, etc. qui ont développé une expertise en éducation, complémentaire à celle du milieu scolaire - comme c'est le cas dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement.

**Thème 1 : L'engagement parental** (Ce thème est ici traité avec le suivant.)

**Thème 2 : L'appui des partenaires et de la communauté**

La recherche menée par Bronwin Hayward (2012, p. 2-19), s'appuyant également sur un corpus de recherches, montre l'importance 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 découvre et apprécie comment, dans une dynamique démocratique, des gens « ordinaires » (dont ses 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. L'ouverture de l'école sur le milieu et la création de liens avec des partenaires offre des avantages indéniables à cet effet. **L'aménagement du curriculum et de l'horaire scolaire afin de permettre et de favoriser le développement de projets ouverts sur le milieu de vie, s'avère indispensable à cet effet.**

Afin de stimuler des partenariats féconds et l'engagement de la communauté, il importe certes de « *mettre l'éducation au premier rang des priorités de la société québécoise* » et aussi de concevoir l'éducation comme une dynamique ancrée au cœur la société québécoise. Il s'agit d'ouvrir l'école aux réalités socio-écologiques du milieu, de façon à favoriser le développement d'une culture d'engagement, d'écocitoyenneté, au regard des enjeux cruciaux de notre société.

Au regard de l'orientation de l'agenda scolaire, il y a lieu toutefois de se questionner sur la place qu'il convient d'accorder au milieu bancaire ou à l'entreprise privée ou à certaines organisations économiques et fondations dans l'éducation des enfants. Qui doit orienter l'agenda scolaire ? Qu'en est-il de la captation du pouvoir dans le domaine de l'éducation, au détriment des dynamiques démocratiques et de l'expertise pédagogique? Il importe en effet de définir *les rôles et responsabilités* des acteurs du monde scolaire.

### **Recommandations pour l'AXE 3**

- Définir ce qu'est une « école performante » selon l'expression du guide consultation; Remplacer le concept de performance qui implique trop souvent les idées de compétitivité (offre de formation), de rendement (sur investissement public), d'efficacité et de productivité (travailleurs produits), etc.; des recherches théoriques et empiriques montrent bien les risques personnels, sociaux et écologiques associés à la valeur plus extrinsèque de réussite (« *achievement* »), soit « de démontrer son succès par rapport aux autres » et « de dominer les personnes et les ressources », en opposition aux valeurs plus intrinsèques de bienveillance (« *benevolence* »), de coopération et d'ouverture à la diversité (Blackmore et coll. 2013; Brown et coll. 2009; Brown et Kasser 2005; Chilton et coll., 2012; Crompton et Kasser, 2009 ; Kasser, 2002, 2014; Maio et coll. 2009; Sheldon, Nichols et Kasser 2011 Vansteenkiste et coll. 2004). (Berryman et Sauvé, 2016)
- Valoriser et soutenir les initiatives des organisations non gouvernementales en matière d'éducation relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté. De nombreux programmes de financement ont été abolis ou considérablement réduits, menant à une perte d'expertise et d'engagement éducatif.
- Solliciter les différents ministères et organisations para-gouvernementales pour participer de façon concertée à l'effort éducatif de l'école en matière d'environnement et d'écocitoyenneté : prévoir un comité interministériel à cet effet (MEES, MERN, MAPAQ, MSSS, Secrétariat de la jeunesse, et autres), comme celui qui avait été mis en place au cours des années 90.

### **Conclusion**

Pour repenser l'éducation contemporaine, le ministre a choisi le cadre de la réussite éducative, plus étroit que celui d'une politique nationale d'éducation publique, d'ailleurs suggérée en 2012 par la Fédération des commissions scolaires du Québec. Il conviendrait de justifier ce choix et de clarifier la vision de l'éducation qui sous-tend ce cadre de référence.

Dans sa version actuelle, ce projet de politique éducative propose des pistes pertinentes de gestion scolaire favorisant une meilleure attention à la réussite des élèves (après avoir restreint les faibles moyens dont disposait l'école à cet effet). Ce projet privilégie aussi des apprentissages d'ordre instrumental pour y parvenir : littératie, numératie, compétences numériques, apprentissage de l'anglais et formation financière.

Structuré en fonction des choix thématiques exposés dans le document de consultation (axes, thèmes et pistes), ce mémoire met l'accent sur **l'importance de situer la réussite éducative dans le cadre d'une vision de l'éducation et d'un projet de société qui prenne en considération les grands enjeux contemporains liés aux réalités socio-écologiques et à la culture sociétale dominante** (favorisant l'individualisme et le consumérisme). L'intégration de ces enjeux en éducation relève de choix politiques responsables. Les négliger correspond à une omission qui nous apparaît injustifiable sur le plan de l'éthique publique.

À cet effet, nous recommandons **l'inclusion au curriculum d'une éducation relative à l'environnement et la promotion d'une culture de l'écocitoyenneté à l'école**, soit une citoyenneté reconnaissant l'insertion de notre société humaine dans une « maison » ou « cité » commune, dans un monde partagé avec l'ensemble des êtres vivants et avec lequel nous sommes en étroites relations vitales.

S'appuyant sur la **formation d'enseignants comme héritiers, critiques et passeurs** d'objets de savoir, nous souhaitons une école qui invite les jeunes à explorer, à comprendre et à dessiner les contours historiques, présents et futurs de la société où ils vivent, en fonction de valeurs qu'ils sont appelés à clarifier et à choisir. Il importe à cet effet de leur proposer l'examen de différentes visions du monde, autres que celui qui s'est dessiné sans eux et qui annonce des défis majeurs. En particulier, **nous recommandons de promouvoir un projet de formation stimulant la contribution créative des jeunes à la transition écologique qui s'impose.**

Au fil de ce mémoire, nous avons donc formulé les principales recommandations suivantes :

- Enrichir adéquatement les curriculums d'une dimension environnementale (l'environnement comme sphère d'interaction essentielle au développement humain, comme enjeu majeur et responsabilité collective); prévoir une progression des apprentissages; favoriser les projets pédagogiques inter et transdisciplinaires.
- Adapter les pratiques d'évaluation scolaire de façon à considérer les savoirs liés aux compétences transversales et aux DGF (tous ont un lien avec la sphère du rapport à l'environnement): légitimer ainsi leur importance dans le curriculum, sans imposer de carcan.
- Parmi les caractéristiques d'un contexte propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite, mettre en priorité l'ouverture de l'école sur son milieu de vie et favoriser l'engagement des jeunes dans des projets écocitoyens au sein de leur communauté;
- Intégrer une formation en matière d'éducation relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté aux programmes de formation initiale et aux initiatives de formation continue des enseignants et autres éducateurs; Associer une telle formation au développement d'une compétence en pédagogie de la transversalité;
- Ajouter à cet effet, une 13<sup>e</sup> compétence à la formation des enseignants et enseignantes en matière d'éducation relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté;
- Aménager les infrastructures scolaires pour favoriser un rapport harmonieux à l'environnement (verdissement de la cour, cantine, jardins scolaires, aménagements intérieurs, etc.) et offrir un rôle modèle en matière d'écoresponsabilité (de par ses infrastructures, l'école porte en elle-même un message éducatif); Adopter à cet effet, une « pédagogie du lieu » (Sobel, 2004);
- Valoriser et diffuser les initiatives porteuses des enseignantes et enseignants en matière d'environnement et d'écocitoyenneté;
- Valoriser et soutenir les initiatives des organisations non gouvernementales en matière d'éducation relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté. De nombreux programmes de financement ont été abolis ou considérablement réduits; Mettre en place des programmes appropriés à cet effet;
- Soutenir et valoriser le travail des institutions muséales et des centres d'interprétation comme partenaires privilégiés de l'école;
- Valoriser le matériel scolaire existant dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement; Soutenir la mise à jour de ce matériel et la création de nouveaux supports pédagogiques;
- Promouvoir et soutenir la recherche fondamentale et appliquée en éducation relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté;
- Promouvoir les programmes universitaires qui offrent une formation spécialisée dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement et dans les champs connexes;
- Solliciter les différents ministères et organisations para-gouvernementales pour participer de façon concertée à l'effort éducatif de l'école en matière d'environnement et d'écocitoyenneté : prévoir un comité interministériel à cet effet (MEES, MDDELCC, MERN, MAPAQ, MSSS, Secrétariat de la jeunesse, et autres).

## **Annexes**

- 1) Tableau synthèse: Arguments et recherches attestant de l'apport de l'éducation relative à l'environnement à la réussite des élèves**
  
- 2) Références**

**Annexe 1. Tableau synthèse**  
**Arguments et recherches attestant de l'apport de l'éducation relative à l'environnement**  
**à la réussite des élèves**

<u>Arguments</u>	<u>Références</u>
Contribution à la réussite des élèves	Duffin, M., Powers, A., Tremblay, G., & PEER Associates. (2004)
Amélioration des notes en lecture, mathématiques, sciences, univers social	Bartosh, O. (2003); Glenn, J. L. (2000); Lieberman, G. A., & Hoody, L. L. (1998); Curtiss, E. (2012); Danforth, P. (2005); Monroe, M. C., Randall, J., & Crisp, V. (2001); Lieberman, G. A., Hoody, L. L., & Lieberman, G. M. (2000); American Institutes of Research (2005); Emekauwa (2004); Falco (2004)
Amélioration des habiletés de transposition en contexte non familial	Glenn, J. L. (2000)
Apprentissages liés à savoir-faire de la science plutôt qu'à propos des sciences	Glenn, J. L. (2000)
Apport de signification aux apprentissages disciplinaires; Amélioration de l'efficacité des apprentissages	The National Environmental Education Foundation (NEEF). (2016); Lieberman, G. A., Hoody, L. L., & Lieberman, G. M. (2000).
Éveil de l'enthousiasme/motivation/engagement des étudiants	Lieberman, G. A., & Hoody, L. L. (1998); Bartosh, O. (2003); Athman, Julie & Monroe, Martha. (2004); Duffin, M., Powers, A., Tremblay, G., & PEER Associates. (2004); Monroe, M. C., Randall, J., & Crisp, V. (2001); American Institutes of Research (2005); Falco (2004)
Amélioration de l'estime de soi	American Institutes of Research, 2005
Amélioration de la motivation d'élèves habituellement moins motivés	The National Environmental Education Foundation (NEEF). (2016).
Proposition et développement d'une diversité de modes d'apprentissage	The National Environmental Education Foundation (NEEF). (2016).
Amélioration de l'attention des élèves souffrant d'un déficit-nature	Taylor, A. F. et coll. (2008)
Diminution du décrochage	Lieberman, G. A., & Hoody, L. L. (1998); Monroe, M. C., Randall, J., & Crisp, V. (2001); Bartosh, O. (2003); Ruiz-Gallardo, J. R., et coll. (2013)

Amélioration des capacités à poursuivre les études	Glenn, J. L. (2000)
Augmentation de la moyenne des bourses reçues	Bartosh, O. (2003)
Développement des compétences qui préparent les élèves à une diversité de carrières (chercheurs, enseignants, gestionnaires de ressources, techniciens, etc.)	Pfirman, S. (2003)
Développement de la pensée critique	Archie, M. (2003); Lieberman, G. A., & Hoody, L. L. (1998); Athman, Julie & Monroe, Martha. (2004)
Développement des compétences de résolution de problèmes existants et concrets	Archie, M. (2003); Glenn, J. L. (2000); Lieberman, G. A., & Hoody, L. L. (1998); American Institutes of Research (2005)
Développement de l'initiative	Archie, M. (2003)
Développement du leadership	The National Environmental Education Foundation (NEEF). (2016).
Développement de la pensée créative	Lieberman, G. A., & Hoody, L. L. (1998)
Développement des compétences interpersonnelles (coopération, fonctionnement démocratique, communication, comportement, sollicitude/empathie, civisme)	Lieberman, G. A., & Hoody, L. L. (1998); American Institutes of Research (2005)
Développement de compétences d'organisation chez l'élève	Duffin, M., Powers, A., Tremblay, G., & PEER Associates. (2004)
Développement de compétences citoyennes: compétences de communication, de travail en groupe, de résolution de problèmes et de passage à l'action environnementale	Monroe, M. C., Randall, J., & Crisp, V. (2001); American Institutes of Research (2005)
Meilleure saisie de concepts transversaux aux disciplines académiques	Archie, M. (2003)
Déclin des enjeux de gestion de classe liés aux problèmes	Glenn, J. L. (2000); Amélioration de l'enthousiasme et de l'engagement des enseignants dans leur profession; American Institutes of Research (2005); Falco (2004)

Stimulation de l'activité physique et contribution à l'amélioration de la santé des élèves	The National Environmental Education Foundation (NEEF). (2016); Perrin, James M. et coll. (2007); National Diabetes Education Program. 2006; Hinkley, T. et coll. (2008); American Academy of Pediatrics. (2009); Bell, Janice F. et coll. (2008); Lovasi, G.S. et coll. (2008); Mitchell, R. et Popham, F. (2008); Schulman, A., et Peters, C.A. (2008); Dymont, J.E. et Bell, A.C. (2007); Bell, Anne C. et Dymont, J. E. (2008); Duffin, M., Powers, A., Tremblay, G., & PEER Associates. (2004)
Contribution à l'amélioration du bien-être des élèves et des enseignants	The National Environmental Education Foundation (NEEF). (2016).
Amélioration de l'enthousiasme et de l'engagement des enseignants dans leur profession	Duffin, M., Powers, A., Tremblay, G., & PEER Associates. (2004); Lieberman, G. A., & Hoody, L. L. (1998)
Support de l'enseignant de la part des parents, de la communauté et de l'administration	Bartosh, O. (2003)
Contribution à l'engagement de la communauté	Duffin, M., Powers, A., Tremblay, G., & PEER Associates. (2004)

## Annexe 2. Références

- American Institutes for Research. (2005). *Effects of Outdoor Education Programs for Children in California, Palo Alto, CA*.  
[http://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Outdoorschoolreport\\_0.pdf](http://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Outdoorschoolreport_0.pdf)
- Archie, M. L. (2003). *Advancing Education Through Environmental Literacy*.  
<http://repositories.tdl.org/tamug-ir/handle/1969.3/27975>
- Athman, J. et Monroe, M. (2004). The effects of environment-based education on students' achievement motivation. *Journal of Interpretation Research*, 9(1), 9–25.
- Bartosh, O. (2003). *Environmental Education: Improving Student Achievement*. Thèse de maîtrise en études environnementales. Evergreen State College.  
<http://www.seer.org/pages/research/Bartosh2003.pdf>
- Bell, A. C. et Dymont, J. E. (2008). Grounds for health: the intersection of green school grounds and health-promoting schools. *Environmental Education Research*, 14(1), 77–90.
- Bell, J. F., Wilson, J. S. et Liu, G. C. (2008). Neighborhood greenness and 2-year changes in body mass index of children and youth. *American Journal of Preventive Medicine*, 35(6), 547–553.
- Berryman, T. (2002). *Éco-ontogenèse et éducation : les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence*. Mémoire de maîtrise. Faculté d'éducation. Université du Québec à Montréal.
- Berryman, T. (2003). L'éco-ontogenèse : les relations à l'environnement dans le développement humain – d'autres rapports au monde pour d'autres développements. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 4, 207-228.
- Berryman, T. et L. Sauvé. (2016). Ruling relationships in sustainable development and education for sustainable development. *Journal of Environmental Education*, 47(2), 104-117.
- Blackmore, E., R. Underhill, J. McQuilkin, R. Leach et T. Holmes. (2013). *Common Cause for Nature: A practical guide to values and frames in conservation*. UK : Public Interest Research Centre.
- Brown, K. W. et T. Kasser. (2005). Are psychological and ecological well-being compatible? The role of values, mindfulness, and lifestyle. *Social Indicators Research*, 74, 349-368.
- Brown K.W., T. Kasser, R. Ryan, P. A. Linley et K. Orzech. (2009). When what one has in enough: Mindfulness, financial desire discrepancy and subjective well-being. *Journal of Research in Personality*, 43, 727-736.
- Cardinal, F.. (2010). *Perdus sans la nature : pourquoi les jeunes ne jouent plus dehors et comment y remédier*. Coll. «La santé du monde». Montréal: Québec Amérique.
- Cardoso Amorim, G. C., Nolasco de Castro, A. M. et dos Santos Silva, M.F. (2012). Texte présenté lors du IV<sup>e</sup> Congrès international de pédagogie (2012, Brésil). Dans Pereira, I. (2016). Théories et pratiques pédagogiques de Célestin Freinet et de Paulo Freire. Carnet web Question de classe(s). <http://www.questionsdeclasses.org/?Theories-et-pratiques-pedagogiques-de-Celestin-Freinet-et-de-Paulo-Freire>

- Chaput-Richard, L. (2011). Entrevue avec le sociologue Éric Pineault (1ère partie): Le capitalisme financier - ou la crise perpétuelle. *Le Journal des Alternatives*. Publié le 1<sup>er</sup> novembre 2011. <http://journal.alternatives.ca/spip.php?article6429>
- Chawla, L. (1992). Childhood Place Attachments. In I. Altman et S. Low (dir.), *Place Attachment. Human Behavior and Environment*. New York : Plenum Press, p. 63-86.
- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 15-26.
- Chawla L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30, 433-52.
- Chilton, P., T. Crompton, T. Kasser, G. Maio et Nolan. A. (2012) *Communicating Bigger-than-self Problems to Extrinsically-oriented Audiences*. Common Cause Research.
- Crompton, T. & T. Kasser. (2009). *Meeting Environmental Challenges: The Role of Human Identity*. WWF-UK. Surrey: Greenbooks.
- Curtiss, E. (2012). *Environment-based Education Programs in Schools and Their Effects on Academic Achievement Outcomes*. [http://archives.evergreen.edu/masterstheses/Accession86-10MES/Curtiss\\_EMESthesis2012.pdf](http://archives.evergreen.edu/masterstheses/Accession86-10MES/Curtiss_EMESthesis2012.pdf)
- Danforth, P. (2005). *An evaluation of the national wildlife federation's schoolyard habitat program in the Houston independent school district*. Thèse de maîtrise en éducation. Texas State University. [http://www.promiseofplace.org/research\\_attachments/Danforth\\_schoolyard\\_habitat\\_2005.pdf](http://www.promiseofplace.org/research_attachments/Danforth_schoolyard_habitat_2005.pdf)
- Díaz Piña, J. (2016). La neoliberal "Sociedad de la Información" y las TICs en la Educación Primaria Venezolana. *Otras voces en educación*. <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/63367>.
- Duffin, M., Powers, A. et Tremblay, G. (s.d.). *PEER Associates (2004). Place-based education evaluation collaborative: Report on cross-program research and other program evaluation activities*. [s.l.] : [s.n.].
- Dyment, J. E. et Bell, A. C. (2008). Grounds for movement: Green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research*, 23(6), 952-962.
- Emekauwa, 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*. <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*. <http://www.nwf.org/~media/PDFs/Eco-schools/Southcarolinafalco2004.pdf>
- Ferland, F. (2012). *Viens jouer dehors! Pour le plaisir et la santé*. Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Glenn, J. L. (2000). Environment-Based Education: Creating High Performance Schools and Students. <http://eric.ed.gov/?id=ED451033>
- Hart, P. et Nolan, K. (1999). A critical analysis of research in environmental education. *Studies in Science Education*, 34(1), 1-69. doi:10.1080/03057269908560148

- Hartig T., G. Evans, L. D. Jamner, D.S. Davis et T. Gärling. (2003). Tracking restoration in natural and urban field settings. *Restorative Environments* 23(2), 109-23.
- Hayward, B., Dobson, A. et Hart, R. (2012). *Children, Citizenship and Environment: Nurturing a Democratic Imagination in a Changing World* (1<sup>re</sup> édition). London ; New York : Routledge.
- Hinkley, T., Crawford, D., Salmon, J., Okely, A. D. et Hesketh, K. (2008). Preschool children and physical activity: a review of correlates. *American journal of preventive medicine*, 34(5), 435–441.
- Hutchison, D. (1998). *Growing Up Green : Education for Ecological Renewal*. New York : Teachers College Press.
- Kasser, T. (2002). *The High Price of Materialism*. Cambridge : MIT Press.
- Kasser, T. (2014). Teaching about values and goals: Applications of the circumplex model to motivation, well-being, and prosocial behavior. *Teaching of Psychology*, 41(4) 365-371.
- Kuo F.E., et Taylor. A.F. (2004). A potential natural treatment for attention-deficit/hyperactivity disorder: evidence from a national study. *American Journal of Public Health* 94(9), 1580-1586.
- Leslie, C. W., Tallmadge, J. et Wessels, T. (1999). *Into the Field : A Guide to Locally Focused Teaching*. Introduction par A. Zwinger. Coll. « Nature Literacy » no 3. Great Barrington, MA : The Orion Society.
- 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. <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.
- Louv, R. (2006). *Last Child in the Woods : Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. New York : Algonquin Books of Chapel Hill.
- Lovasi, G. S., Quinn, J. W., Neckerman, K. M., Perzanowski, M. S. et Rundle, A. (2008). Children living in areas with more street trees have lower prevalence of asthma. *Journal of Epidemiology and Community health*, 62(7), 647–649.
- Maio G., A. Pakizeh, W.-Y. Cheung, K. & J. Rees. (2009). Changing, priming, and acting on values: Effects via motivational relations in a circular model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97 (4), 699-715.
- Mitchell, R. et Popham, F. (2008). Effect of exposure to natural environment on health inequalities: an observational population study. *The Lancet*, 372(9650), 1655–1660.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs de l'éducation nécessaires à l'éducation du futur*. [s.l.] : Paris: Seuil. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740Fo.pdf>
- Morin, E. (2015). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Points.
- Monroe, M.C., Randall, J., et Crisp, V. (2001). *Improving Student Achievement with Environmental Education*. University of Florida Institute of Food and Agriculture Sciences. <http://ufdc.ufl.edu/IR00003185/00001>.

- Nabhan, G. P. et S. Trimble. (1994). *The Geography of Childhood : Why Children Need Wild Places*. Boston : Beacon Press.
- National Diabetes Education Program. (2006). *Overview of Diabetes in Children and Adolescents. A Fact Sheet from the National Diabetes Education Program*. [s.l.], National Diabetes Education Program. <http://eric.ed.gov/?id=ED496109>
- National Environmental Education Foundation (NEEF). (s.d.). *Benefits of Environmental Education. NEEF*. <https://www.neefusa.org/nature/water/benefits-environmental-education>
- Payne, P. et Wattachow, B. (2009). Phenomenological deconstruction, slow pedagogy, and the corporeal turn in wild environmental/outdoor education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14(1), 15- 32. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ842737>
- Perrin, J. M., Bloom, S. R. et Gortmaker, S. L. (2007). The increase of childhood chronic conditions in the United States. *Jama*, 297(24), 2755–2759.
- Petrella. R. (2000). *L'éducation victime de cinq pièges*. Montréal : Fides.
- Pfirman, S. (2003). *Complex Environmental Systems: Synthesis for Earth, Life, and Society in the 21st Century: A 10-Year Outlook for the National Science Foundation*. États-Unis : National Science Foundation.
- Pretty, J., C. Angus, M. Bain, J. Barton, V. Gladwell, R. Hine, S. Pilgrim, G. et Sanderstcok, M. (2009). *Nature, Childhood, Health and Life Pathways*. Centre for Environment and Society Occasional Paper 2009-02, University of Essex, UK.
- Pretty, J., J. Peacock, M. Sellens et M. Griffin. (2005). The mental and physical health outcomes of green exercise. *International Journal of Environmental Health Research*, 15(5) 319-337.
- 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 RSAanimate. <https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>
- 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.
- Sauvé, L. Orellana, I., Dubé, S et Qualman, S. Préface : Pierre Dansereau. (2001). *Éducation relative à l'environnement. École et communauté : Une relation constructive*. Montréal : Hurtubise HMH, 175 p. : <http://www.espace-ressources.uqam.ca/images/Documents/Pedagogique/Monographies/ecole-communaute-dynamique-const.pdf>
- Sauvé, L. (2009). Vivre ensemble, sur Terre - Enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement. Texte liminaire. *Éducation et Francophonie*, 37(2), 1-10. <http://www.acef.ca/c/revue/sommaire.php?id=26>
- Sauvé, L. (2013). Au coeur des questions socio-écologiques : des savoirs à construire, des compétences à développer. In Bader, B., Legardez, A. Barthes, A. et Sauvé, L. « Rapport aux savoirs, éducation relative à l'environnement et au développement durable », *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, Vol. 11, p. 19-40. [www.revue-ere.uqam.ca/PDF/volume11/11-1.pdf](http://www.revue-ere.uqam.ca/PDF/volume11/11-1.pdf)

- Sauvé, L. (2016). L'engagement écologique au cœur de la cité. Dossier thématique « Le réveil écocitoyen – Initiatives et mobilisations ». Revue *Relations*. Octobre 2016, p.17-19.  
<http://www.cjf.qc.ca/fr/relations/article.php?ida=3834&title=lengagement-accologique-au-coeur-de-la-citac>
- Schulman, A. et Peters, C. A. (2008). GIS analysis of urban schoolyard landcover in three US cities. *Urban ecosystems*, 11(1), 65–80.
- Searles, H. (1986). *L'environnement non humain*. Trad. de l'anglais par D. Blanchard. Coll. « Connaissance de l'inconscient ». Paris : Gallimard.
- Sheldon, K., C. Nichols, T. Kasser. (2011). Americans recommend smaller ecological footprints when reminded of intrinsic american values of self-expression, family, and generosity. *Ecopsychology*, 3(2), 97-104.
- Shepard, P. (1982). *Nature and Madness*. San Francisco : Sierra Club Books.
- Sobel, D. (1993). *Children's Special Places : Exploring the Role of Forts, Dens and Bush Houses in Middle Childhood*. Tucson, AZ : Zephyr Press.
- Sobel, D. (1995). Beyond Ecophobia : Reclaiming the Heart in Nature Education. *Orion*, 14(4), 11-17.
- Sobel, D. (1998). *Mapmaking with Children : Sense of Place Education for the Elementary Years*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Sobel, D. (2004). *Place-Based Education : Connecting Classrooms and Communities*. Coll. « Nature Literacy » no 4. Great Barrington, MA : The Orion Society.
- Sobel, D. (2008). *Childhood and Nature : Design Principles for Education*. Portland, Maine : Stenhouse Publishers.
- Taylor, A. F., Kuo, F.E. et Sullivan, W. (2001). Coping with ADD: the surprising connection to green play settings. *Environment & Behavior* 33(1), 54-77.
- Taylor, A. F. et Kuo, F.E.. (2009). Children With Attention Deficits Concentrate Better After Walk in the Park. *Journal of Attention Disorders* 12(5), 402-9.
- Taylor, A.F.et Kuo, F.E. (2011). Could Exposure to Everyday Green Spaces Help Treat ADHD? Evidence from Children's Play Settings. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3, 281-303.
- Tester, J. M. (2009). The built environment: designing communities to promote physical activity in children. *Pediatrics*, 123(6), 1591–1598.
- Tison, C. et Lichtenstein, L. (2014). *Internet, la pollution cachée*. Film documentaire. Éditions Montparnasse.
- Townsend, M., et Weerasuriya, R. (2010). *Beyond Blue to Green: The Benefits of Contact with Nature for Mental Health and Well-being*. Beyond Blue: The National Depression Initiative. Australia, Deakin University.
- Valero, J. A. (2003). La pédagogie critique à partir de la perspective des mouvements sociaux. *Tabanque* (Université de Valladolid, Espagne), No 17, p. 51-70.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K.M. et Deci, E.L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence. The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, (2) 246-260.