

ÉTATS GÉNÉRAUX

de l'enseignement pour la
transition écologique et sociale



DOSSIER D'ACCOMPAGNEMENT →

Préparation et rédaction :

Garance Malivel (TJC)

Marie-Pier Lafrance (Coalition Éducation – Environnement – Écocitoyenneté)

Nous souhaitons également remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration et à la relecture de ce dossier, en particulier :

Nova Doyon (FNEEQ-CSN & Cégep de Saint-Laurent), François Geoffroy (TJC), Hugue Asselin (Coalition Éducation – Environnement – Écocitoyenneté), Pierre Avignon et Youri Blanchet (FEC-CSQ), Tommy Bureau et Dominique Bernier (ACTES-CSQ), Elysa Vaillancourt (Lab22), Stéphanie Pellerin et Sarah Lutz (ENVironnement JEUnesse), Jean Trudelle et Madeleine Patenaude (Debout pour l'école), Katherine Collin (FNEEQ-CSN & Vanier College), Benoît Lacoursière et Léandre Lapointe (FNEEQ-CSN), Mégane Larochelle (UEQ), Lyanna Toupin (FECQ) et Jeanne Joachim (TJC).

DÉCEMBRE 2025

Réalisé avec
le soutien financier
du gouvernement
du Québec :

Plan pour une
économie
verte



Québec



FONDS D'ACTION
QUÉBÉCOIS

pour le développement durable

Coorganisé
par :

fneeq 
Fédération nationale
des enseignantes et
des enseignants
du Québec

TJC TRAVAILLEUSES
ET TRAVAILLEURS
POUR LA JUSTICE
CLIMATIQUE

En collaboration
avec :



Sommaire

1. Origines et objectifs du projet	4
1.1. Pourquoi des États généraux de l'enseignement pour la transition écologique et sociale?	5
1.2 Partenaires du projet	9
1.3 Objectifs et chronologie du projet	11
2. Que recouvre l'éducation relative à l'environnement?	13
2.1. Un ensemble de relations et de représentations de l'environnement	14
2.2. L'influence de la gouvernance internationale	15
2.3. Une diversité de courants éducatifs	16
2.4. Différentes finalités socioécologiques	19
2.5. Une multiplicité d'approches pédagogiques	20
3. État des lieux : Comment le système d'éducation québécois aborde-t-il les réalités socioécologiques?	21
3.1. Des déclarations d'intention, peu de passages à l'action	22
3.2 Les politiques publiques au primaire-secondaire	23
3.3 Les politiques publiques en enseignement supérieur	26
3.4 Initiatives de la société civile en matière d'éducation relative à l'environnement	29
4. Résultats des consultations et axes de réflexion prioritaires	32
AXE 1 - Responsabilités et rôles de l'enseignement supérieur face à la crise socioécologique	35
AXE 2 - Repenser la gouvernance éducative	40
AXE 3 - L'écologisation des programmes et des pratiques pédagogiques	43
AXE 4 - Objectifs stratégiques et leviers d'action	54
Quelques questions pour poursuivre la réflexion	57

NAVIGATION PRATIQUE

Pour revenir à la table des matières,
cliquer sur la petite flèche → près de la pagination.



→ 1. ORIGINES ET OBJECTIFS DU PROJET



1.1 Pourquoi des États généraux de l'enseignement pour la transition écologique et sociale?

→ Le retard criant du système d'éducation face à l'urgence socioécologique

Quel est le rôle de l'éducation formelle¹ face à la crise socioécologique actuelle?
À quoi ressemblerait une société socialement plus juste et écologiquement viable?
Et quelles transformations apporter à l'enseignement supérieur pour permettre aux étudiant-es de contribuer à définir cet horizon et de s'en rapprocher dans leur vie civique comme professionnelle?

Le système d'éducation québécois a été structuré à la suite de la Commission Parent (1961-1966) afin de répondre aux enjeux de l'époque : gestion du réseau éducatif par l'Église, absence de loi encadrant l'éducation, faible taux de scolarisation et d'accès aux études supérieures, notamment pour les francophones. Bien que les défis auxquels fait face le Québec ont évolué, le système éducatif tarde à s'ajuster à ces nouvelles réalités, générant une frustration croissante des communautés étudiantes qui constatent le décalage entre l'éducation qu'elles reçoivent et le monde dans lequel elles seront amenées à vivre. L'ampleur de la crise socioécologique réclame une reconfiguration profonde de l'éducation ([UNESCO, 2021a](#)). C'est ce chantier qu'entend ouvrir au Québec le projet *Transformations en cours : l'enseignement pour la transition écologique et sociale*, développé depuis l'automne 2024 en dialogue avec les communautés enseignantes et étudiantes de l'enseignement supérieur.

Dès la première conférence des Nations Unies sur l'environnement tenue à Stockholm en 1972, l'éducation et la formation professionnelle ont été identifiées comme « mesures de soutien » essentielles face aux impacts sans précédent de la civilisation occidentale sur les écosystèmes planétaires et la santé humaine ([Nations Unies, 1973](#)). Depuis, les instances de gouvernance internationale ([UNEP, 1978](#); [CCNUCC, 2015...](#)) comme la communauté scientifique ([Orr, 1994](#); [Kagawa et Selby, 2010](#); [Sauvé et coll., 2017](#); [Monroe et coll., 2019](#), [Hutchinson et coll., 2025...](#)) n'ont cessé d'insister sur le rôle de l'éducation, notamment dans l'atténuation des changements climatiques, et plus largement dans la transformation de nos relations à l'environnement. Si des progrès ont été réalisés dans certaines régions, la majorité des programmes scolaires restent encore muets ou insuffisants quant aux enjeux socioécologiques ([UNESCO, 2021b](#); [MECCE, 2025](#)).

Qu'en est-il au Québec? Depuis la COP 28, la province est signataire de la *Déclaration sur le programme commun pour l'éducation et le changement climatique*, qui engage les nations à « mettre en place des systèmes éducatifs résilients et intelligents face au climat, qui préparent

¹ Le projet *Transformations en cours* se concentre sur l'éducation formelle, qui concerne l'éducation développée dans les institutions et les programmes officiels du système éducatif.

tous les apprenants à s'engager activement dans l'atténuation des effets du changement climatique» (CCNUCC, 2024, p.2). Les politiques éducatives en la matière sont pourtant loin du compte (voir partie 3). Alors que le Québec était pionnier en éducation environnementale jusqu'aux années 1990 – le ministère de l'Environnement étant alors doté d'un *Service d'éducation relative à l'environnement* (Sauvé et Asselin, 2024) – les décennies suivantes ont vu un net recul des mesures gouvernementales à ce sujet. De fait, les projets éducatifs en matière d'environnement sont généralement laissés à l'initiative des établissements ou des personnels éducatifs, qui disposent pourtant de peu de ressources, de soutien et de reconnaissance (Lafitte et Sauvé, 2024; voir également sections 3 et 4).



Une demande forte des étudiant-es et des réseaux éducatifs

Dans la foulée des premières grèves scolaires initiées en 2018 par Greta Thunberg, ce sont plus de 500 000 personnes au Québec – dont un grand nombre d'étudiant-es – qui sont descendues dans la rue lors de la grève mondiale pour le climat de 2019 (Léveillé, 2019 a,b). Les demandes de la société civile et des jeunes se sont structurées à travers différents collectifs, tels que *La Planète s'invite au Parlement*, et la *Coalition étudiante pour un virage environnemental et social* (CEVES – née de la fusion de *Pour le futur Montréal*, *Pour le futur Québec*, ainsi que du *Devoir environnemental collectif* et de *La Planète s'invite à l'université*). L'année 2019 a également marqué le lancement du procès *La Rose c. Sa Majesté le Roi*, intenté contre le gouvernement fédéral pour inaction climatique par 14 jeunes de différentes provinces, et dont l'audience se tiendra en octobre 2026. La crise socioécologique est, de fait, une crise intergénérationnelle : les choix des décideurs passés et présents en matière énergétique, environnementale, et économique ont hypothéqué les conditions de vie des générations les plus jeunes et encore à naître (Sanson et Burke, 2020). Il en va de même pour les choix que nous faisons, ou ne faisons pas, en matière d'éducation.

À l'heure où nous nous apprêtons à ouvrir les *États généraux de l'enseignement pour la transition écologique et sociale*, les étudiant-es et les enseignant-es réclament des changements substantiels : 87 % de celles et ceux qui ont répondu au sondage mené dans la phase consultative du projet considèrent en effet que la formation au niveau collégial prépare insuffisamment ou très insuffisamment les étudiant-es aux enjeux socioécologiques – une proportion qui est de 84 % concernant la formation universitaire (Fig. 2) ; 94 % des répondant-es pensent également que l'enseignement des enjeux socioécologiques devrait être obligatoire au niveau collégial, et 86 % pensent qu'il devrait l'être au niveau universitaire (Fig. 9).

Les responsabilités et les demandes sont claires ; les moyens d'y répondre sont à définir collectivement. Il est, à ce titre, intéressant de noter que, dans un précédent sondage mené sur les attentes en matière de changements climatiques et d'éducation, 81 % des québécois-es interrogé-es ont déclaré que si les actions personnelles sont importantes, un changement systémique est cependant nécessaire pour lutter contre les changements climatiques (LST, 2023, p.35-36). Cette tendance est corroborée par le dernier *Baromètre de l'action climatique* qui note un essoufflement de l'engagement individuel face aux enjeux environnementaux (2024), tout comme par les résultats du sondage de *Transformations en cours* qui pointent la dimension structurelle des réponses que nous devons élaborer (voir section 4).



Questionner les normes socioculturelles sous-tendant le système d'éducation

Dans son rapport concluant deux ans d'enquête, la *Commission internationale sur les futurs de l'éducation* de l'UNESCO souligne les biais qui sous-tendent le projet éducatif hérité du 20^e siècle : « Les systèmes éducatifs nous ont fausement enseigné que les avantages et les confort à court terme comptaient plus que la durabilité à long terme, mettant en avant des valeurs de réussite individuelle, de concurrence nationale et de développement économique, au détriment de la solidarité, de la compréhension de nos interdépendances, du soin à apporter aux autres et à la planète » (UNESCO, 2021a, p. 12). L'éducation – comme des générations de chercheur·ses, d'historien·nes et de pédagogues l'ont également montré – n'est effectivement jamais « neutre » : le curriculum, les savoirs qu'il valorise et la manière dont ils sont enseignés et évalués relèvent de choix reflétant la vision du monde des groupes sociaux qui l'ont écrit (Giroux, 1981; Apple, 1993; Tuck & Gaztambide-Fernández, 2013).

« Nos manières de savoir », écrit bell hooks, « sont forgées dans l'histoire et les relations de pouvoir » (2019, p. 33). Héritières à la fois de l'idéal des Lumières et des dynamiques coloniales, les institutions d'enseignement supérieur ont contribué à ériger comme norme universelle une vision eurocentrée du monde, au détriment de la diversité des savoirs ancestraux, locaux, non occidentaux (Battiste, 2013; Grosfoguel, 2013).² Cette tendance à favoriser une « monoculture » des savoirs a conduit à l'uniformisation et à l'appauvrissement des systèmes socioculturels, linguistiques, économiques, mais aussi écologiques (Shiva, 1993; Santos, 2016). Comme de nombreux travaux l'ont montré, la rationalité moderne occidentale repose notamment sur une vision anthropocentrée postulant la séparation et la supériorité de l'être humain (a fortiori masculin et blanc) sur la nature – autorisant de fait une relation extractive au reste du vivant (Merchant, 1980; Descola, 2005; Hutchinson et coll., 2025). Cette vision, comme l'observe la botaniste Potawatomi Robin Wall Kimmerer, nous a fait oublier nos liens de réciprocité avec le monde qui nous permet de respirer, ainsi que les lois de la thermodynamique qui veulent qu'une utilisation exponentielle des « ressources naturelles » est simplement impossible dans un écosystème fini (2021, p.336). Au risque d'un inconfort passager, il faut donc reconnaître que les institutions éducatives, dans le même temps qu'elles contribuent de manière positive à la société, participent à socialiser les étudiant·es à la continuation d'un système socioculturel, politique et économique normalisé, mais insoutenable (Stein, 2024; partie 4 fig. 3).

2 Il est ici important de rappeler le rôle qu'on joué les pensionnats autochtones dans l'assimilation culturelle et linguistique forcée des jeunes issus des Premières Nations, des communautés Inuit et Métis, entre 1830 et 1996. Comme l'a suggéré à ce propos le juge Murray Sinclair, ancien président de la Commission de vérité et réconciliation, « *Education is what got us into this mess and education is key to getting us out of it.* »

→ Réimaginer collectivement l'avenir que nous souhaitons

Selon la *Commission internationale sur les futurs de l'éducation*, l'impasse dans laquelle nous nous trouvons n'appelle pas moins qu'un nouveau contrat social pour l'éducation – un contrat qui permette à la fois de réparer les injustices héritées du passé, et de bâtir un avenir fondé sur la justice sociale, épistémique, économique et environnementale (2021b, p.131). Une telle tâche suppose tout d'abord de développer une vision : ce qui n'a pas été imaginé ne peut être réalisé. Elle suppose ensuite une approche intégrale du système éducatif : comme la recherche l'a montré, l'acquisition de connaissances scientifiques ne suffit pas à développer la capacité d'agir face aux enjeux socioécologiques (Morin, 2021; Rousell & Cutter-Mackenzie-Knowles, 2020). Enfin, elle suppose une démarche profondément collective et démocratique. C'est dans cette intention que les *États généraux de l'enseignement pour la transition écologique et sociale* réunissent étudiant-es et enseignant-es de différents horizons, afin de définir des positions et des orientations communes, nourries d'une pluralité de perspectives.

Envisager le rôle de l'enseignement supérieur face à l'urgence socioécologique exige de prendre le temps de discuter de questions fondamentales, et nous espérons que les États généraux offriront cet espace d'échange à la croisée des disciplines et des générations. Souhaitons-nous poursuivre un modèle de société par lequel « nous réduisons à chaque instant les possibilités de notre avenir » (Kimmerer, 2021, p. 409) ? Comment souhaitons-nous (re)définir la réussite, tant sur le plan personnel que collectif ? Quels savoir-faire, savoir-être et savoir-agir devraient être nourris par les pratiques éducatives et les espaces qui les accueillent ? Et quel rôle pourraient jouer les institutions éducatives au sein de communautés qui aspirent à la justice écologique et sociale ? Nous ne pouvons pas changer les ancêtres que nous avons eus, mais nous pouvons définir celles et ceux que nous devenons.



1.2 Partenaires du projet

L'idée d'États généraux pour aborder le rôle de l'éducation dans la transition socioécologique émane de Travailleuses et travailleurs pour la justice climatique (TJC), une organisation para-syndicale créée en 2021 à l'initiative de travailleur-ses désirant soutenir une mobilisation des syndicats locaux pour la justice climatique. TJC, qui est né dans le secteur de l'éducation et qui compte aujourd'hui parmi ses membres 27 syndicats de l'enseignement supérieur, a rapidement été soutenu par la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ-CSN), qui représente 45 syndicats de cégeps, 47 syndicats d'établissements d'enseignement privés, une douzaine de syndicats d'établissements universitaires, ainsi que trois syndicats d'étudiant-es salarié-es. Lors de son Congrès de juin 2024, la FNEEQ a appuyé le Plaidoyer pour une éducation environnementale cohérente lancé par TJC ainsi que le projet des États généraux qui y était présenté. Les deux organisations assurent depuis la coordination conjointe du projet, qui a reçu en début d'année 2025 une subvention sur trois ans de 450 000\$ du programme Action-Climat Québec, coordonné par le Fonds d'action québécois pour le développement durable et le ministère de l'Environnement, de la Lutte contre les changements climatiques, de la Faune et des Parcs (MELCCFP). À l'automne 2024, la Fédération de l'enseignement collégial (FEC-CSQ), qui regroupe une quinzaine de syndicats de professeur-es de cégep, a également rejoint le projet et siège depuis à son comité d'encadrement.

À la même période, l'équipe de coordination a invité les fédérations étudiantes et un grand nombre d'associations étudiantes engagées autour des enjeux socioécologiques à rejoindre le projet. L'Union étudiante du Québec (UEQ), qui regroupe une quinzaine d'associations universitaires à travers la province, tout comme la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ), qui représente 30 cégeps, ont rejoint le comité d'encadrement du projet et participé à sa co-construction depuis ses débuts. Des associations universitaires locales, comme la FEUS, le REMDUS et la CEVES à l'Université de Sherbrooke, le Collectif HEPC à HEC Montréal, et l'ADEESE à l'UQAM, ont particulièrement contribué au développement du projet. Au printemps 2025, le Réseau Éducation aux enjeux environnementaux (E3), qui regroupe lui-même 19 comités environnementaux étudiants des niveaux secondaire à universitaire, a également rejoint le projet et son comité d'encadrement.

En parallèle de ces ancrages dans les syndicats enseignants et les associations étudiantes, le projet *Transformation en cours* s'est construit avec la collaboration de centres de recherche et d'organisations de la société civile impliquées dans le domaine de l'éducation et de la transition socioécologique (voir partie 3.4). C'est le cas de la Coalition Éducation – Environnement – Écocitoyenneté, un regroupement de plus de 120 organisations qui travaille à l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans les milieux formels et non formels d'éducation, et d'Environnement Jeunesse, qui accompagne les réseaux éducatifs dans leur démarche d'écologisation, depuis la petite enfance jusqu'au cégep. Le Front commun pour la transition énergétique (FCTÉ), qui réunit 90 organisations de la société civile visant à mettre en œuvre une transition énergétique structurante et porteuse de justice sociale, a également rejoint le comité d'encadrement du projet au printemps 2025. Du côté universitaire, le Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'ERE), et la Chaire de recherche sur la transition écologique de l'UQAM ont été impliqués dès les débuts du projet.

Par ailleurs, de nombreux·ses enseignant·es et étudiant·es se sont impliqués à titre individuel au sein du projet et de ses comités organisateurs, et nous tenons à les remercier. Nous souhaitons notamment nommer les personnes qui ont aux côtés de nos partenaires institutionnels pris part aux nombreuses discussions du comité scientifique et contribué à l'élaboration de la vision et des méthodes de gouvernance du projet, des ateliers, du sondage consultatif, et du programme de ces États généraux : Charles-Antoine Bachand (professeur en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais), Rémy Billette (étudiant au baccalauréat en dynamique du territoire à l'Université de Sherbrooke, et responsable aux affaires internes de la CEVES), Pascale Dufour (professeure en science politique à l'Université de Montréal), Elisabeth Lefebvre (enseignante en géographie au Cégep de Trois-Rivières), Alexis Legault (étudiant au doctorat en éducation à l'Université du Québec en Outaouais), Julia Lévesque (enseignante en physique au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu), Étienne Marouseau (chargé de cours en chimie à l'Université de Sherbrooke et à l'Université Bishop's), Philippe Maurice (enseignant en soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit), Robert-Falcon Ouellette (professeur à la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa), Olivier Riffon (professeur en éco-conseil à l'Université du Québec à Chicoutimi), Yohann Ritter (enseignant en technologie au Cégep André-Laurendeau) et Jonathan Ruel (enseignant en physique au Cégep de Saint-Laurent). Merci à toutes et tous pour votre engagement dans ces discussions passionnées et passionnantes!

Le projet *Transformations en cours* se concentre à l'heure actuelle sur l'enseignement supérieur, où moins de ressources et d'initiatives structurantes en matière d'écologisation ont été développées, et où les enjeux sont pourtant grands pour les étudiant·es qui opèrent des choix déterminants pour leurs vies personnelles et professionnelles. Nous sommes cependant en dialogue avec des acteur·ices des niveaux primaire et secondaire, qui ont également à cœur une éducation d'avenir pour les plus jeunes et l'accompagnement des personnels enseignants. Nous remercions en ce sens le [Lab22](#), le [Mouvement ACTES-CSQ](#), la [Fédération autonome de l'enseignement](#) (FAE), et [Debout pour l'école](#) pour les échanges constructifs que nous avons eus durant le développement du projet, et que nous comptons poursuivre.

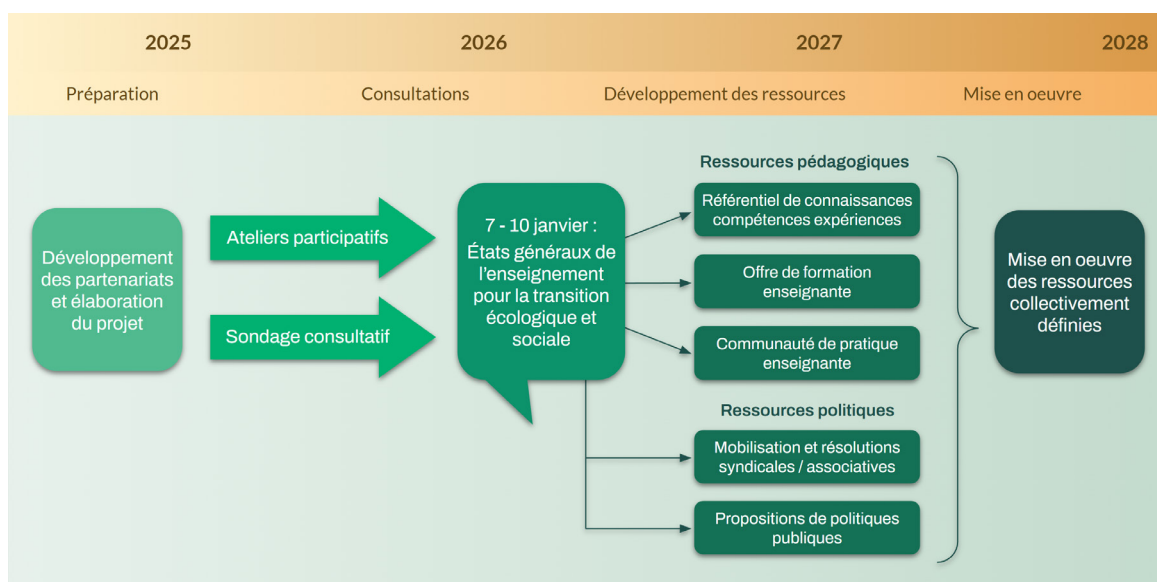
Dans les mois qui ont précédé les États généraux, l'équipe de coordination du projet a également été en dialogue avec plusieurs conseiller·ères en environnement au niveau collégial et universitaire. Nous souhaitons reconnaître le travail essentiel qu'elles et ils réalisent déjà dans les établissements, souvent avec des ressources trop limitées. Nous sommes heureux·ses de pouvoir accueillir certaines de ces personnes aux États généraux, et d'envisager les perspectives de collaboration qui seront à développer au lendemain de ces concertations.

Le chantier est vaste et nous aurons besoin pour le mener à bien de l'ensemble des expertises, des expériences, des perspectives et des qualités humaines des partenaires qui ont déjà commencé à s'y engager. À l'heure où nous assistons à des reculs inquiétants en matière environnementale et des droits fondamentaux, l'intelligence collective et la détermination seront nos meilleures alliées.



1.3 Objectifs et chronologie du projet

Le projet *Transformations en cours* est co-construit sur une période de trois ans. Nous en résumons ici les étapes et objectifs principaux.



→ Phase de préparation et de consultation

Depuis l'été 2024, le projet, ses objectifs et sa structure de gouvernance ont été développés en dialogue avec les partenaires du projet. L'idée d'ateliers participatifs pour entendre les besoins et les visions des communautés étudiantes et enseignantes a rapidement été adoptée. Une première version pilote des ateliers a été testée en novembre 2024 auprès d'un groupe d'enseignant-es et d'un groupe d'étudiant-es du Collège Montmorency. Après un temps d'évaluation et de bonification, la version finale de l'atelier a été déployée entre mars et octobre 2025, auprès de 31 groupes d'enseignant-es et d'étudiant-es de niveau collégial et universitaire. Afin de compléter la consultation et de rejoindre les communautés étudiantes et enseignantes des régions où les ateliers n'ont pu être donnés, un sondage a également été développé et diffusé entre mi-septembre et fin octobre 2025. Les résultats de ces consultations sont communiqués dans la partie 4 de ce dossier. Les objectifs généraux de cette phase de consultation sont les suivants :

- **Identifier les besoins des communautés enseignantes et étudiantes** pour améliorer la formation aux enjeux socioécologiques et de transition;
- **Questionner les causes systémiques de la crise socioécologique** et envisager ses impacts à long terme;
- **Imaginer la transition socioécologique** dans le système d'éducation québécois;
- **Identifier les enjeux prioritaires et les pistes de transformation** de l'enseignement supérieur à débattre lors des États généraux.

→ États généraux de l'enseignement pour la transition écologique et sociale

Les préoccupations, critiques, besoins et visions exprimés durant les ateliers ont permis de faire émerger un certain nombre d'enjeux, de questions, et de propositions. Ces éléments ont nourri le programme des États généraux. En voici les objectifs :

- **Développer un espace de concertation** sur trois jours avec environ 200 délégué-es étudiant-es et enseignant-es de l'enseignement supérieur, ainsi que les partenaires du projet et les panélistes invité-es;
- **Définir des positions communes** sur les enjeux principaux identifiés durant la phase de consultation du projet;
- **Délibérer sur les transformations à opérer** dans l'enseignement supérieur pour qu'il soutienne la transition socioécologique;
- **Co-construire un plan d'action** pour la mise en œuvre des orientations collectivement définies;
- **Mettre en place un comité de mise en œuvre** pour finaliser le plan d'action et coordonner son déploiement en collaboration avec les groupes de travail identifiés.

→ Phase de développement des ressources et de mise en œuvre

À la suite des États généraux, différents groupes de travail assureront la mise en œuvre des objectifs collectivement définis. Une première proposition d'objectifs stratégiques a été élaborée à partir des phases de préparation et de consultation du projet, et soumise à la consultation dans le sondage (voir résultats en partie 4, axe 4). Ces objectifs seront collectivement rediscutés lors des États généraux et sont donc susceptibles d'être ajustés :

- **Définir un profil de connaissances, de compétences et d'expériences éducatives** porteuses de transition socioécologique, permettant de guider la révision des programmes et des pratiques d'enseignement;
- **Développer une formation de perfectionnement optionnelle** pour les enseignant-es collégiaux et universitaires sur les enjeux socioécologiques et de transition;
- **Développer un service d'accompagnement pour l'écologisation des programmes et des pratiques éducatives** dans les établissements collégiaux et universitaires volontaires;
- **Mettre en place une communauté de pratique enseignante** favorisant le partage de ressources pédagogiques et le soutien entre pairs pour l'écologisation des enseignements;
- **Proposer des résolutions soutenant l'écologisation des programmes et des pratiques éducatives**, à soumettre au débat et au vote dans les syndicats enseignants et les associations étudiantes à la suite des États généraux;
- **Rédiger des recommandations de politiques publiques** pour exiger du gouvernement l'écologisation effective, démocratique et structurelle du système d'éducation (devis ministériels, programmes, système de gouvernance et d'évaluation, etc.).

→ 2.

QUE RECOUVRE
L'ÉDUCATION RELATIVE
À L'ENVIRONNEMENT ?



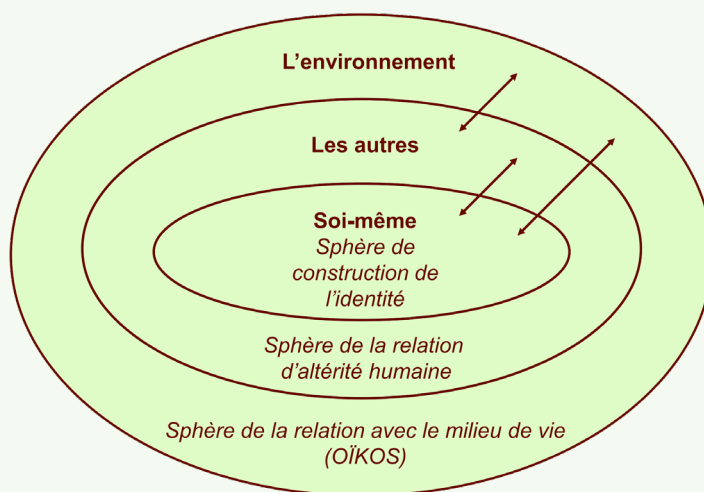
Toute éducation est éducation environnementale. Par ce qui est inclus ou exclus, on apprend aux étudiant·es qu'elles et ils font partie du monde naturel, ou en sont séparé·es (Orr, 1991).

2.1 Un ensemble de relations et de représentations de l'environnement

Le Québec a joué un rôle important dans le déploiement de l'éducation relative à l'environnement (ERE), notamment grâce aux travaux de Lucie Sauvé en la matière. L'éducation relative à l'environnement, souligne Sauvé, « est une dimension fondamentale et non pas accessoire de l'éducation : elle concerne en effet la reconstruction du réseau des relations personne-société-environnement » (1998, p. 180).

Les travaux de Lucie Sauvé (1997) situent l'ERE dans la formation globale où elle participe à la mise en lumière du rôle de l'environnement comme une assise du développement personnel et social, un rôle malheureusement peu considéré jusqu'ici par les programmes éducatifs. À la sphère du rapport à soi-même (où se construit l'identité) et à la sphère de relations aux autres humains (notamment associées aux processus de socialisation), est liée la sphère de nos relations personnelles et collectives à l'environnement. Si le rapport à l'environnement n'est pas considéré, le processus éducatif est considéré comme inachevé.

Les trois sphères d'interactions éducatives (d'après Sauvé, 1997)



L'ERE comprend l'ensemble des formes d'éducation qui traitent de cette relation à l'environnement. Elle peut se faire à propos de l'environnement, mais aussi dans, par et pour l'environnement. Ces relations sont sous-tendues par différentes représentations sociales de l'environnement qu'il est important de clarifier pour concevoir l'action éducative: l'environnement est-il envisagé comme un environnement nature (à apprécier), un environnement ressources (à gérer), un environnement problème (à résoudre), un environnement système (à comprendre), un environnement milieu de vie (à habiter) ou comme un environnement projet communautaire (où s'engager) (Sauvé, 1997) ? Ces représentations ne sont pas exclusives et peuvent être complémentaires; saisir lesquelles prévalent dans un contexte donné permet de mieux comprendre les dynamiques en jeu et les finalités poursuivies.³

2.2 L'influence de la gouvernance internationale

L'éducation relative à l'environnement s'est structurée comme champ éducatif dans les années 1970, notamment dans l'espace de la gouvernance internationale. En écho aux recommandations formulées en 1972 lors de la Conférence de Stockholm, un premier *Colloque international sur l'éducation relative à l'environnement* a été organisé à Belgrade en 1975. La Charte qui en est issue a jeté les bases d'un cadre de référence pour l'ERE, ainsi que pour le Programme international d'éducation relative à l'environnement, qui sera actif jusqu'en 1995 (PNUE, 1987). Dans une analyse sans détour qui reste cruellement d'actualité, la Charte de Belgrade nommait explicitement la croissance économique sans frein, les dérives technologiques et socioculturelles à l'origine des dégradations environnementales et des inégalités qui les accompagnent. Le but de l'« action consacrée à l'environnement », soulignait la Charte, est d'« améliorer tous les rapports écologiques, y compris les rapports de l'être humain avec son semblable » (UNESCO-PNUE, 1977, p.17).

Charte de Belgrade, 1975 (*Ibid.*, p. 16)

Il faut remettre en question ces politiques qui visent à intensifier au maximum la production économique, sans se soucier des conséquences sur la société et sur la quantité de ressources disponibles pour améliorer la qualité de la vie. [...]

La réforme des processus et des systèmes d'éducation est essentielle à la constitution de cette nouvelle éthique du développement et de l'ordre économique mondial. Les gouvernements et les responsables politiques peuvent ordonner des changements, et de nouvelles conceptions du développement peuvent amorcer l'amélioration de la situation mondiale, mais ce ne sont là que des solutions à court terme, si la jeunesse du monde ne reçoit pas une nouvelle qualité d'éducation. Ceci demandera la création de rapports nouveaux et fructueux entre élèves et enseignants, entre écoles et communautés et entre le système d'éducation et la société dans son ensemble.

3 Cette capsule vidéo du Centr'ERE présente plus en détail la diversité des représentations sociales de l'environnement, ainsi que les trois perspectives complémentaires de l'ERE théorisées par Lucie Sauvé (1997), à savoir la perspective environnementale centrée sur l'environnement biophysique, la perspective éducative centrée sur la personne au sein d'un milieu de vie et la perspective pédagogique centrée sur le processus éducatif.

Deux ans plus tard, la *Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement de Tbilissi* est venue préciser les objectifs, les principes directeurs et les stratégies de développement de l'ERE (UNESCO-PNUE, 1978). Si la *Déclaration de Tbilissi* aborde l'environnement de manière holistique en reconnaissant « l'interaction de ses aspects biologiques, physiques, sociaux, économiques et culturels » (*Ibid.*, p. 28), l'ERE s'y trouve davantage définie comme une démarche réactive permettant de résoudre les problèmes associés à l'environnement (Sauvé, 1998).

Au tournant des années 1990, le paradigme du développement durable a progressivement été adopté comme cadre de référence dans les instances internationales. Le développement durable a été initialement formalisé dans le *Rapport Brundtland* (*Notre avenir à tous*), qui le définissait comme « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs » (CMED, 1988). Quelques années plus tôt, en 1972, le rapport du Club de Rome *Les limites à la croissance* créait une onde de choc en concluant, modèles mathématiques à l'appui, que la poursuite d'une croissance illimitée conduirait à l'épuisement des ressources et à l'effondrement du système mondial (Meadows et coll., 2013). Publié dans un contexte d'aggravation des pollutions et de déclin des écosystèmes, le rapport Brundtland prend toutefois une direction différente. Le modèle de développement qu'il présente reste fondé sur la croissance et préconise une gestion raisonnée des ressources naturelles dans une perspective d'équité internationale et intergénérationnelle.

Le principe d'« éducation au développement durable » (EDD) s'est imposé à partir du *Sommet de la Terre de Rio*, en 1992, puis lors de la *Décennie des Nations Unies* pour l'éducation en vue du développement durable, entre 2005 et 2014. Alors que l'ERE soutenait à l'origine une réflexion critique sur le rapport à l'environnement et les excès d'un modèle économique productiviste, l'EDD met l'éducation au service du projet économique du développement durable. Dans ce nouveau paradigme, le développement humain se trouve limité au développement économique et l'environnement se fait « ressource », voire contrainte dont il faut tenir compte pour maintenir la croissance (Sauvé, 1998).

2.3 Une diversité de courants éducatifs

Bien que l'éducation au développement durable (EDD) ait été promue depuis une trentaine d'années comme potentielle solution aux problèmes de l'humanité par l'ONU, suivie par un grand nombre de gouvernements (voir partie 3), l'ERE reste en réalité un champ extrêmement diversifié. Il existe ainsi une multiplicité de courants théoriques et pratiques en ERE auxquels différentes propositions éducatives peuvent être rattachées (Sauvé, 2017). Chacune recouvre des représentations spécifiques de l'environnement, pointe vers une façon de formuler les enjeux, mobilise un ensemble de valeurs et poursuit une visée éducative qui lui est propre. Sans pouvoir nommer chacune de ces propositions éducatives, on peut penser, outre l'éducation au développement durable, à l'éducation aux changements climatiques, à l'écocitoyenneté, à la transition socioécologique, mais aussi à l'éducation plein air, à l'éducation en anthropocène, et à l'écopédagogie. Chacune se prête à des pratiques pédagogiques distinctes qui contribuent à définir les manières d'habiter le monde des apprenant-es.

Par ailleurs, il faut noter que bien avant le développement de l'ERE ou de l'EDD, la relation à l'environnement et au territoire a toujours été constitutive du savoir, de l'identité culturelle et du système de gouvernance des communautés autochtones (Betasamosake Simpson, 2014 ; Borrows, 2016).⁴ Là où l'identité coloniale est profondément *dé-territorialisée* (Freeland-Ballantyne, 2014), l'identité des Premiers Peuples, tel que l'exprime le chercheur Cri Shawn Wilson, est ancrée dans le territoire ; plus encore que la *relation* au territoire, elle est l'ensemble des relations qui le composent (2008, p. 80). Loin des conceptions eurocentrées de l'environnement comme objet d'apprentissage, d'appréciation, d'exploitation ou de préservation, le territoire dans les pédagogies autochtones est donc considéré comme sujet et souvent décrit comme premier éducateur (Styres, 2011). Ces pédagogies sont donc fondamentalement *situées*, relationnelles, holistiques, réflexives et expérientielles ; elles reposent notamment sur une reconnaissance des rôles et responsabilités intergénérationnelles, ainsi qu'une reconnaissance des conséquences des actions de chacun·e au sein des relations qui les composent (Chrona, 2022, p. 118 ; Cote-Meek, 2020).

***Tout comme la gouvernance, le sens
du leadership, et tout autre aspect
de la vie qui implique une réciprocité,
l'éducation vient par les racines.
Elle vient du fait d'être enveloppé
par la territoire.***

Betasamosake Simpson, 2014, p. 9, traduction libre



4 Voir notamment la capsule vidéo *Introduction to Land-Based Education* (sous-titrée en français), produite dans le cadre du centre de recherche et d'apprentissage Dechinta en territoire Denendeh.

Pourquoi l'éducation au développement durable divise-t-elle ?

L'EDD conçoit l'éducation comme la clé pour faire progresser les 17 objectifs de développement durable (ODD). Ces objectifs ont été adoptés par les Nations Unies en 2015 pour lutter contre les défis mondiaux d'ordre social, économique et environnemental d'ici 2030. Pris indépendamment, les ODD relèvent pour la plupart de visées humanistes et égalitaires de bon sens : (1) abolition de la pauvreté; (3) bonne santé et bien-être; (4) éducation de qualité; (5) égalité des sexes, etc. L'ODD qui divise davantage est l'objectif (8) « travail décent et croissance économique », puisque la poursuite d'une croissance soutenue a depuis l'avènement du capitalisme industriel été largement responsable tant de la mise à mal des écosystèmes que de la cristallisation des inégalités économiques (Moore, 2016; Hickel, 2018). Ces dernières années, de plus en plus d'organisations internationales ont à leur tour reconnu les limites du paradigme de la croissance (IPBES, 2024; De Schutter, 2024). Il faut d'ailleurs noter que la feuille de route de l'UNESCO pour l'éducation au développement durable indique une évolution à ce sujet : « De l'avis général, il est difficile de concilier la croissance économique avec les principes du développement durable » (2020, p. 58). L'EDD devrait donc « accorder plus d'attention aux causes structurelles profondes du développement non durable » et « encourager les apprenants à explorer des valeurs qui pourraient constituer une alternative aux sociétés de consommation, comme la suffisance, l'équité et la solidarité » (*Ibid.*, p. 18 et 58). Il faut, selon cette même feuille de route, que l'EDD « modifie plus directement les modes de production non viables des structures économiques actuelles » (*Ibid.*, p. 58). Cette vision est cependant encore loin d'être la plus répandue du développement durable.

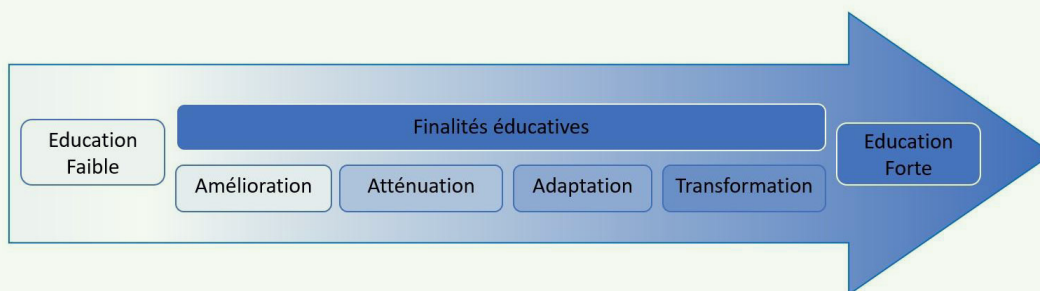
En plus du présupposé que l'éducation devrait être mise au service d'un projet économique spécifique – que ce soit une croissance insoutenable ou une alternative à la croissance – l'EDD divise à d'autres égards. La profusion des ODD, leur découpage et les contradictions qui existent entre certains d'entre eux rendent leur utilisation difficile pour un personnel enseignant à qui peu de ressources et de temps sont alloués pour se prêter à l'exercice. La structure des ODD, auxquels correspondent 169 cibles à atteindre et 244 indicateurs de suivi, invite aussi à une approche gestionnaire et managériale de l'éducation relative à l'environnement (Barthes et coll., 2025). Les approches pédagogiques de l'EDD sont majoritairement axées sur le changement des comportements individuels, tendant à réduire les apprenant·es au statut de consommateur·ices, ou à une fonction utilitaire dans la gestion d'un problème environnemental (Marouli, 2021; Barthes, 2025). Par ailleurs, de nombreuses voix se sont élevées depuis les années 1990 pour dénoncer la dimension néocoloniale du développement durable qui tend à reproduire de manière un peu plus verte le modèle de développement du Nord global et continue donc à occulter les conceptions environnementales et éducatives non occidentales (McGregor, 2021; Kopnina, 2020).

2.4 Différentes finalités socioécologiques

L'urgence à laquelle nous faisons face invite à considérer de manière attentive les implications socioécologiques des différents courants de l'éducation relative à l'environnement (Andreotti, 2021). Jean-Marc Lange identifie quatre grandes finalités éducatives en ERE (2020, p. 5-9) :

1. **L'« amélioration »** : elle s'inscrit dans une conception faible de la soutenabilité, visant essentiellement l'optimisation technique des pratiques sans changer les structures existantes. Sur le plan éducatif, cette stratégie peut s'accompagner de nouveaux contenus à même de soutenir des évolutions techniques de l'ordre de l'éco- et de la géo-ingénierie.
2. **L'« atténuation »** : elle vise à réduire les impacts les plus néfastes de nos modes de vie, sans pour autant changer les causes profondes de la crise socioécologique. Dans le domaine de l'éducation, cette stratégie prend le plus souvent la forme des écogestes, tels que le tri des matières résiduelles, l'économie d'énergie et la consommation écoresponsable.
3. **L'« adaptation »** : elle vise l'ajustement individuel et collectif à des conditions bio- et géophysiques irréversiblement endommagées. L'éducation y contribue en développant la résilience et l'adaptation des communautés.
4. **La « transformation sociétale »** : faisant le constat de l'incompatibilité du mode de développement actuel avec les limites planétaires, elle soutient une transition civilisationnelle. L'éducation y favorise l'engagement et la créativité sociale, et se fait laboratoire de nouveaux rapports entre l'individu, la société, les sciences et l'environnement, notamment par le biais de projets participatifs territoriaux.

Les quatre finalités éducatives d'après Lange (2020) (Leterme et coll., 2025)



Selon Lange, seule la stratégie de la transformation sociétale, dont la finalité éducative est celle d'une « écocitoyenneté critique », permet une réponse viable aux défis actuels (2020, p. 8). Cette position est partagée par un grand nombre de chercheur·ses et praticien·nes qui pointent les limites des éducations aux changements climatiques ou au développement durable dont les finalités sont l'amélioration ou l'atténuation (Leterme et coll., 2025 ; Barthes, 2025). Tel que Sharon Stein le souligne (2024), ces propositions éducatives contribuent à véhiculer l'idée que la crise socioécologique est principalement un problème d'ordre *technique* et que l'innovation technologique, l'acquisition de connaissances scientifiques et les changements

de comportement individuels suffiront à nous sortir de l'impasse, tout en maintenant un statu quo un peu plus vert. Arjen EJ Wals, titulaire de la Chaire UNESCO à l'Université de Wageningen, qualifie de « curriculum caché d'insoutenabilité » cette participation tacite de l'éducation à la reproduction d'un modèle économique profitable pour certains, mais profondément inégalitaire et écocidaire (2020, p. 825).

Pour autant, l'objet des éducations relatives à l'environnement à finalité transformatrice n'est pas de mettre l'éducation au service d'un modèle de développement alternatif ni de prescrire des solutions prédéfinies. De nature émancipatrice, elles consistent davantage à accompagner les étudiant·es dans leur propre développement et dans l'exercice de compétences critiques leur permettant d'opérer des choix conscients et éclairés face à des réalités complexes (Lange, 2020 ; Stein, 2024 ; Barthes et coll., 2025).

2.5 Une multiplicité d'approches pédagogiques

Sur le plan pédagogique, une ERE à finalité transformatrice exige de dépasser ce que Paulo Freire a nommé l'approche « bancaire » de l'éducation, où les enseignant·es transmettent leur savoir à des étudiant·es conçus comme passif·ves et déficitaires (1968/2021). Selon Benoît Urgelli, un curriculum à visée transformatrice devrait permettre de développer des compétences critiques, éthiques, heuristiques⁵ et politiques permettant d'aborder les incertitudes, les points de tension, les injustices socioécologiques et la pluralité des savoirs et des pratiques en jeu (2025, p. 47). Pour d'autres, l'approche transformatrice suppose également la pensée systémique, la créativité, l'engagement, l'espoir et le sens du collectif (Leterme et coll., 2025). D'autres soulignent encore les compétences affectives, relationnelles, prospectives, et transgressives nécessaires pour prendre part à une démarche transformatrice (Arseneau et Pouliot, 2022 ; Renouard et coll., 2023 ; Lotz-Sisitka et coll., 2015 ; Hervé, 2024). La phase préparatoire des États généraux a également permis de consulter les communautés étudiantes et enseignantes à ce sujet, et les résultats de cette réflexion se trouvent en partie 3.3 de ce dossier.

S'il ne peut exister de recette prédéfinie pour mettre en œuvre une ERE transformatrice, un consensus existe cependant concernant l'insuffisance du seul « verdissement » des contenus de cours. Comme le soulignent Lucie Sauvé et Hugue Asselin, « c'est une vision curriculaire d'ensemble qu'il faut développer » (2024, p. 246), ce qui implique de questionner les pratiques pédagogiques, les modèles d'évaluation, les approches disciplinaires et leurs effets sur l'apprentissage (Barthes et coll., 2025 ; voir également partie 4). Si la finalité d'une ERE transformatrice est de soutenir une transition qui prenne en compte les causes profondes de la crise socioécologique, elle impliquera notamment de dépasser le système de pensée monoculturel qui en est à l'origine (voir partie 1.1). En réponse à une vision hégémonique reposant sur la séparation et la hiérarchisation du vivant, il s'agira de nourrir un écosystème de perspectives, de relations et d'outils pédagogiques permettant de penser et de faire exister d'autres mondes.

5 Méthode progressive de recherche et de découverte de solutions à un problème.

→ 3. ÉTAT DES LIEUX

Comment le système d'éducation québécois aborde-t-il les réalités socioécologiques ?



3.1 Des déclarations d'intention, peu de passages à l'action

Au niveau international, le Québec est depuis 2024 membre du *Partenariat pour une éducation verte de l'UNESCO* qui vise à soutenir une action coordonnée des gouvernements pour lutter contre la crise climatique en s'appuyant sur le rôle de l'éducation. Il a aussi rejoint le *Réseau mondial sur l'EDD pour 2030*, une communauté de pratique visant à favoriser le partage d'idées et la collaboration intersectorielle pour la mise en œuvre de l'éducation au développement durable. La province est également signataire de la *Déclaration sur le programme commun pour l'éducation et le changement climatique*. Ces initiatives ne sont toutefois pas prescriptives et n'ont, pour l'heure, pas eu de retombées significatives.

Au niveau fédéral, peu de provinces canadiennes ont développé une politique publique spécifique pour l'éducation en matière d'environnement, et l'inclusion des enjeux climatiques dans les curriculums est très inégale (Field et coll., 2023). Dernièrement, le Manitoba a cependant annoncé l'adoption d'une politique d'éducation aux changements climatiques du préscolaire au secondaire, qui permettra de développer la littératie et l'empouvoirement des élèves notamment en abordant les liens entre les enjeux environnementaux, leurs conditions de vie et leurs communautés (Klein, 2025). Bien que l'éducation reste du ressort des provinces, le gouvernement fédéral travaille actuellement à l'élaboration d'un cadre national pour l'apprentissage environnemental (CNAE) afin de coordonner les ressources et de créer un espace d'échange entre les provinces et les territoires (Environnement et Changement climatique Canada, 2025). Une consultation a été menée à cet effet en 2024, qui démontre un soutien massif à l'élaboration d'un cadre interprovincial. Cette consultation a également fait émerger des demandes concernant une meilleure intégration des savoirs autochtones (88 % des répondant-es estimant par ailleurs que les Premiers Peuples devraient diriger l'élaboration du cadre, suivis par les éducateur-ices, les gouvernements fédéraux et provinciaux puis les jeunes), une amélioration des expériences d'apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur des salles de classe, et des stratégies pour lutter contre la désinformation sur l'environnement (Environnement et Changement climatique Canada, 2024).

Au niveau provincial, le ministère de l'Éducation (MEQ) et le ministère de l'Enseignement supérieur (MES) sont assujettis à la *Loi sur le développement durable* (RLRQ, c. D-8.1.1) et doivent à ce titre développer un plan d'action rendant publics leurs objectifs pour contribuer à la mise en œuvre de la *Stratégie gouvernementale de développement durable 2023-2028* (SGDD) (MELCCFP, 2023). Dans la SGDD, les contributions attendues du MEQ et du MES se limitent largement à des objectifs organisationnels (*Ibid.*, p. 80). Le seul objectif portant directement sur la formation, soit « favoriser l'inclusion du développement durable dans la formation offerte » (5.9.5), demeure très vague et n'est accompagné ni de mécanismes de suivi obligatoires ni d'un cadre légal clair puisque les établissements eux-mêmes ne sont pas assujettis à la *Loi sur le développement durable*.

Par ailleurs, la SGDD insiste sur la nécessité d'une « participation de tous » et d'une « transition socio-écologique juste » (orientation 3 p. 37-41), mais ces ambitions sont largement absentes des documents ministériels. Sur le plan de la gouvernance, les dispositifs mis en place pour

accompagner les réseaux éducatifs dans une démarche de développement durable affichent les mêmes limites. On note notamment que la Table d'accompagnement-conseil du réseau scolaire en matière de développement durable (qui relève du MEQ), et le Comité interordres en développement durable (qui relève du MES), réunissent différents acteurs institutionnels mais ne prévoient ni représentation ni consultation des communautés étudiantes et enseignantes.

3.2 Les politiques publiques au primaire-secondaire

→ Un angle mort dans la formation professionnelle des enseignant-es

La formation initiale et continue du personnel enseignant est un aspect essentiel à l'écologisation du curriculum et des pratiques éducatives (Morin et coll., 2024 ; Sauvé et Asselin, 2024). Pourtant, les enjeux socioécologiques demeurent absents du parcours de formation des enseignant-es de niveaux primaire et secondaire qui, de fait, identifient souvent le sentiment de manque de connaissances et de légitimité comme un frein à l'écologisation de leurs pratiques. Par ailleurs, il est également important de noter le peu de formation initiale des enseignant-es concernant l'interdisciplinarité, la pédagogie de projets et la pédagogie du dehors (Sauvé et coll., 2024, p. 11) – des pratiques pourtant reconnues comme porteuses pour l'apprentissage collaboratif, la réflexion critique et le transfert des savoirs en matière environnementale et au-delà.

Depuis les *États généraux de l'éducation et de la formation relatives à l'environnement* organisés en 1991 par l'*Association québécoise pour la promotion et l'éducation relative à l'environnement* (AQPERE), quelques formations portant sur l'éducation relative à l'environnement ont été déployées dans certaines universités du Québec (Sauvé et coll., 2024 p. 11). Toutefois, ces initiatives demeurent locales et optionnelles, et l'accès à la formation continue pour les enseignant-es est souvent compromis dans un contexte de pénurie de personnel où les libérations de tâches sont difficiles à obtenir.

Au cours des dernières années, deux propositions – l'une portée par la *Coalition Éducation – Environnement – Écocitoyenneté*, l'autre par un *groupe de chercheur-ses de cinq des Universités du Québec* – ont ainsi vu le jour pour soutenir l'intégration au *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante* (MEQ, 2020) d'une compétence touchant spécifiquement à l'éducation en matière d'environnement. Malgré des démarches infructueuses auprès du ministère de l'Éducation lors de la révision du référentiel en 2020, le travail des réseaux éducatifs en ce sens se poursuit.



Le Plan d'action de développement durable 2023-2028 du ministère de l'Éducation

Le *Plan d'action* du ministère de l'Éducation propose tout d'abord des actions pour contribuer aux orientations 2 et 5 de la *Stratégie gouvernementale de développement durable* (SGDD), à savoir « Agir en faveur de la nature et pour la santé », et « Créer un État exemplaire qui agit en faveur de l'innovation » (MEQ, 2025). Dans le premier cas, le Plan d'action se concentre sur le sous-objectif 2.3.1, « Améliorer l'accès aux milieux naturels » et concerne essentiellement le soutien aux infrastructures sportives et récréatives, ainsi qu'aux sorties de plein air et aux classes nature. Dans le second cas, il propose trois actions pour le sous-objectif 5.9.5 de la SGDD, « Favoriser l'inclusion du développement durable dans la formation offerte » : (1) soutenir financièrement la formation des personnels enseignants et scolaires en matière d'éducation aux changements climatiques (500 000\$ pour l'ensemble des universités, centres de services et commissions scolaires porteurs de projet); (2) animer un réseau d'ambassadeur-ices visant à accompagner, favoriser les échanges et diffuser les meilleures approches en éducation aux changements climatiques, pour ancrer l'éducation au développement durable dans la culture scolaire; et (3) former des intervenant-es volontaires du réseau scolaire sur les liens entre le Programme de formation de l'école québécoise et le développement durable (*Ibid.*, p.32-34). Pour ce dernier objectif, la cible est de 100 intervenant-es scolaires formé-es en 2025-2026, et de 300 d'ici 2027-2028; rappelons que le nombre d'enseignant-es au primaire et au secondaire s'élève à plus de 94 000 (Mercier-Ross, 2025).

Il est donc troublant de constater qu'aucune mesure structurelle n'est proposée concernant la formation des élèves via les programmes scolaires. D'autant plus qu'ont été retirées de la version actualisée du *Plan d'action* les deux seules actions à destination des élèves qui figuraient dans la version de 2023, soit la poursuite des *Projets jeunesse en changements climatiques*, et la rédaction d'orientations ministérielles destinées à guider le personnel scolaire dans la gestion de l'éco-anxiété chez les jeunes.



Les enjeux socioécologiques dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) comporte certaines voies d'entrées pour la dimension environnementale de l'éducation. C'est notamment le cas des cinq domaines généraux de formation (DGF) intégrés au PFEQ de manière transversale. Par exemple, le DGF *Environnement et consommation* comprend comme axe de développement la « conscience de l'interdépendance de l'environnement et de l'activité humaine », et le DGF *Santé et bien-être* mentionne l'« établissement de liens entre les habitudes de vie d'une population et son état de santé ainsi que son bien-être », de même que le « souci du bien-être collectif ». Toutefois, aucun des domaines généraux de formation ne fait mention des changements climatiques, et la majorité des notions environnementales qui y figurent sont associées aux responsabilités des individus en tant que producteurs et consommateurs, et à la vision d'un environnement-ressource à utiliser de manière « rationnelle » (MEQ, s.d.-b, p. 9-10).

Au-delà des domaines généraux de formation, les domaines et programmes spécifiques du PFEQ n'abordent que très peu les questions socioécologiques. Une étude pancanadienne menée en 2023 sur l'inclusion de l'éducation aux changements climatiques dans les programmes du secondaire indiquait le Québec comme la province la moins bien équipée à ce sujet (Field et coll., 2023, p.163). Ces dernières années, la mobilisation de la société civile pour la justice climatique, et en particulier des étudiant-es en 2018 et 2019, a contribué à exercer une pression accrue sur le gouvernement. Un sondage mené par les étudiant-es qui ont constitué le Réseau Éducation aux Enjeux Environnementaux (E3) a notamment révélé que 77,8 % des étudiant-es interrogé-es jugent insuffisant l'enseignement des enjeux environnementaux (Maltais, 2023). À la suite de cette publication et du travail de plaidoyer des étudiant-es, Bernard Drainville, alors ministre de l'Éducation, a annoncé une révision des programmes en Science et technologie afin de mieux sensibiliser les élèves aux changements climatiques – précisant toutefois qu'elle ne serait appliquée de manière obligatoire qu'en 2027 pour le primaire, et en 2029 pour le secondaire (MEQ, 2023). Bien qu'il n'y ait pas eu de suivi public à ce sujet, il semble que le MEQ ait commencé à mettre à jour les contenus du programme *Science et technologie* de quatrième secondaire. Alors que les concepts associés aux changements climatiques étaient jusqu'ici optionnels – et donc laissées à l'initiative d'un personnel enseignant déjà contraint par le manque de ressources et la surcharge des programmes disciplinaires – la version actuelle du programme indique quatre problématiques environnementales prescrites : les changements climatiques, le défi énergétique de l'humanité, l'eau potable, et la déforestation. On relève toutefois une contradiction là où le tableau de synthèse des concepts prescrits de ce programme ne mentionne aucune de ces notions (MEQ, s.d.-a, p. 48 et 69).

Par ailleurs, une autre avancée concerne le nouveau cours *Culture et citoyenneté québécoise*, qui remplace depuis l'automne 2024 celui d'*Éthique et cultures religieuses*. Au primaire, le programme inclut dans ses six thèmes généraux les « Relations entre humains et environnement », tandis qu'au secondaire figurent parmi les concepts obligatoires des notions, telles que l'écologisme, les inégalités environnementales, le racisme et le colonialisme (MEQ, 2024a,b). S'il faut saluer l'arrivée d'un cours misant sur le dialogue et la pensée critique, et ayant entre autres finalités la poursuite du bien commun, des doutes ont malgré tout été soulevés quant à la profusion de thèmes et de concepts prescrits, couvrant des domaines aussi larges que l'éducation à la sexualité, la construction identitaire, la laïcité, les réalités et perspectives des Premiers Peuples, la justice et le droit, les technologies... Ce cours, paradoxalement, est celui pour lequel le moins d'heures sont attribuées annuellement (RLRQ, c I-13.3, art. 447). Il est donc légitime de s'interroger sur la viabilité de la mise en oeuvre d'un tel programme – dans un contexte où la quasi-absence de ressources et de formation des enseignant-es à cet égard les place dans une situation contradictoire.



3.3 Les politiques publiques en enseignement supérieur

→ **Le Plan d'action de développement durable 2023-2028 du ministère de l'Enseignement supérieur**

Il faut tout d'abord noter qu'à l'inverse de villes ou d'États qui ont rendu l'éducation aux enjeux environnementaux obligatoire en enseignement supérieur, le Québec ne propose que quelques programmes spécialisés qui relèvent de choix électifs. Dans son *Plan d'action de développement durable 2023-2028*, le ministère de l'Enseignement supérieur (MES) souligne ensuite la portée limitée des objectifs établis, rappelant à plusieurs reprises l'autonomie des établissements collégiaux et universitaires qui ne sont pas assujettis à la *Loi sur le développement durable* (2025, p. 11, 12, 14). La grande majorité des mesures envisagées concerne le verdissement des infrastructures et des pratiques institutionnelles: acquisition responsable (Action 3), amélioration de la gestion des matières résiduelles (Action 4), intégration de critères de durabilité dans les régimes budgétaires et les investissements immobiliers (Actions 5 et 6), verdissement des campus (Action 7). Seule l'Action 10 visant à «faire l'analyse des programmes d'études dans le but d'identifier clairement les notions de développement durable qu'ils contiennent» (*Ibid.*, p. 23) touche directement la formation. Il s'agit donc davantage d'un recensement que d'une mesure structurante d'ajustement des contenus et des pratiques pédagogiques. L'Action 15, la seule concernant les pratiques pédagogiques, prévoit de «soutenir le déploiement d'activités liées à la pédagogie extérieure dans les établissements d'enseignement supérieur». L'objectif visé est de huit prestations de cours soutenues chaque année, pour l'ensemble du réseau (*Ibid.*, p. 30). Malgré la rhétorique d'un «écosystème durable de formation» (*Ibid.*, p. 1), ce Plan d'action demeure donc largement tourné vers la conformité environnementale des établissements et l'écogestion, laissant en retrait la formation des étudiant-es et la mobilisation pédagogique qui sont essentielles à la transition socioécologique.

→ **Des leviers ministériels à explorer**

En dépit du manque de mesures structurantes prévues dans son *Plan d'action de développement durable 2023-2028*, le MES dispose de leviers pour soutenir l'écologisation de la formation. Au niveau collégial, le Ministère définit les programmes d'études («devis ministériels»), qui comprennent notamment les compétences à développer, les critères de performance pour chaque compétence ainsi que les grandes lignes des activités d'apprentissage. Intégrer de façon transversale les enjeux socioécologiques dans les programmes ministériels – tout en respectant l'autonomie des établissements dans leur mise en œuvre – permettrait d'assurer et d'harmoniser une base commune dans la formation des étudiant-es.

Au niveau universitaire, chaque établissement est responsable de l'élaboration de son offre de formation. La création de programmes d'études doit se conformer à une procédure d'évaluation, dans un premier temps par le Bureau de coopération interuniversitaire, puis, dans un second

temps, par le Comité des programmes universitaires du MES qui émet un avis concernant le financement du programme (Gouvernement du Québec, 2025). À l'heure actuelle, aucun critère d'évaluation des programmes ne concerne leur pertinence socioécologique. Il faut également noter que les feuilles de route guidant ces évaluations n'ont pas été mises à jour depuis 2016 et 2005 respectivement (Bureau de coopération interuniversitaire, 2016; Gouvernement du Québec, 2005). Le Comité des programmes universitaires du MES appuie à ce jour son évaluation sur trois « critères d'opportunités », qui incluent notamment l'« opportunité socioéconomique ou socioculturelle ». Il pourrait donc être envisagé qu'une mise à jour de ces critères intègre les dimensions socioécologiques et de transition.



Le Plan d'action pour l'écologisation du réseau des cégeps (2022-2024)

En 2019, la Fédération des cégeps a commandé au Centre d'initiation à la recherche et d'aide au développement durable (CIRADD) un portrait de l'écologisation du réseau des cégeps (2021). Ce rapport, qui constatait que le réseau collégial était très majoritairement au stade initial en matière d'écologisation, a servi de point de départ pour l'élaboration du Plan d'action pour l'écologisation du réseau des cégeps de la Fédération. Les objectifs définis par ce plan d'action s'articulent autour de quatre piliers : l'écologisation du campus, l'écologisation du curriculum et de la formation, l'écologisation de la recherche et l'écologisation de la culture institutionnelle. Les initiatives de la Fédération des cégeps qui concernent de plus près l'écologisation du curriculum et de la formation comprennent le développement d'une boîte à outils à l'intention des enseignant-es, des conseiller-ères pédagogiques et des responsables des dossiers de développement durable. Accessible aux membres de la Fédération sur inscription, cette boîte à outils rassemble des ressources pédagogiques existantes et recense des pratiques porteuses pour intégrer le développement durable dans les cours et les programmes. En 2024, 424 personnes s'étaient inscrites pour y accéder (Fédération des cégeps, 2024). Le rayonnement de cet outil reste toutefois limité auprès des enseignant-es qui ont peu été impliqués dans le développement du plan d'action et de ses ressources. Les étudiant-es n'y ont pas été associés-es. Un autre écueil pointé par différent-es acteur-ices du réseau est son ancrage sur les principes du développement durable, dont les limites ont été précédemment discutées (voir parties 2.2 et 2.3).



L'approche par certification environnementale des établissements

La démarche d'écologisation des établissements d'enseignement supérieur a, ces dernières années, souvent pris la forme de certifications. La Stratégie gouvernementale de développement durable (SGDD) souligne notamment que 17 universités et collèges québécois sont certifiés STARS (pour Sustainability Tracking, Assessment & Rating System) (2023, p.79) – un label international qui évalue la durabilité des institutions d'enseignement supérieur sur le plan académique, de l'engagement, des opérations et de l'administration. Au niveau collégial, le programme Cégep vert développé par Environnement Jeunesse propose, pour sa part, un accompagnement personnalisé et un éventail de ressources pour outiller la communauté

collégiale et renforcer son pouvoir-agir face à la crise climatique. Les établissements rejoignant le programme doivent respecter un certain nombre de critères qui mettent particulièrement en valeur l'engagement étudiant. Des badges de reconnaissance facultatifs permettent de souligner le leadership des établissements en matière de mobilité durable, de gestion durable et de gestion responsable des matières résiduelles. Dans l'ensemble du réseau éducatif et au-delà, la SGDD encourage également les établissements à adhérer au programme ICI on recycle de RECYC-QUÉBEC qui définit quatre niveaux de performance en gestion des matières résiduelles (*Ibid.*, p. 73). Si la certification des établissements peut encourager des avancées en matière environnementale, on constate toutefois que la plupart des critères concernent davantage la gestion écoresponsable des établissements que leurs projets éducatifs. Par ailleurs, l'approche par certification peut avoir tendance à induire la compétition des établissements entre eux, sur la base d'une évaluation quantitative, plutôt qu'à favoriser les dynamiques collaboratives.



Une responsabilisation croissante des personnels des établissements

À défaut de politiques publiques structurantes, la responsabilité de l'écologisation de la formation en enseignement supérieur repose largement sur les initiatives volontaires développées à l'échelle des établissements. Sans pouvoir les cartographier ici en détail, nous mentionnerons simplement le développement local de programmes d'études à vocation environnementale dans certains établissements, l'écologisation des plans-cadres initiée dans différents cégeps, les démarches individuelles d'enseignant-es déterminé-es pour adapter leurs plans de cours ou mettre en place des projets pédagogiques porteurs sur les campus, le travail réalisé par les personnes conseillères en environnement pour mettre en œuvre les plans d'action des établissements et soutenir les enseignant-es dans l'écologisation de leurs cours, et, enfin, les initiatives d'étudiant-es qui, en l'absence d'un programme éducatif adéquat, s'efforcent de développer des campagnes de mobilisation, des projets associatifs, ou de faire entendre leurs demandes auprès des directions. Cette fragmentation et cette individualisation des démarches ne sont tout simplement pas viables, compte tenu, d'une part, de l'ampleur et de l'urgence des enjeux et, d'autre part, de la réduction continue du financement public de l'enseignement supérieur (Bussièrès McNicoll, 2025; Carrier, 2025). Des mesures structurelles s'imposent, de même que la concertation et la mutualisation des ressources au sein des réseaux éducatifs si l'on souhaite offrir une formation cohérente aux étudiant-es qui seront inévitablement confronté-es aux enjeux socioécologiques et de transition dans leur parcours personnel et professionnel.

3.4 Initiatives de la société civile en matière d'éducation relative à l'environnement

En l'absence de politiques publiques pérennes et structurées en ce domaine, le travail de promotion de l'éducation relative à l'environnement au Québec a largement été pris en charge par les acteur·ices de la société civile. Il faut à ce titre reconnaître les rôles complémentaires qu'ont joué les syndicats de l'enseignement, les OBNL, et les organismes de recherche – malgré des ressources financières limitées dont beaucoup sont aujourd'hui menacées. Sans pouvoir viser l'exhaustivité, nous tenons ici à saluer le travail essentiel réalisé au cours des dernières décennies par les organisations associées au projet *Transformations en cours*.



**Mouvement
ACTES-CSQ**



Le Mouvement Action Collectives en Transition Environnementale et Sociale (ACTES) de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) est né en 1993 à la demande d'enseignant·es qui cherchaient à intégrer l'éducation relative à l'environnement à leurs pratiques et qui trouvaient peu de ressources pour ce faire. Depuis, la CSQ les soutient dans leur engagement à éduquer et à mobiliser la jeunesse sur la base de quatre valeurs : l'écologie, la démocratie, la solidarité et la paix.

Le Mouvement ACTES soutient aujourd'hui plus de 800 établissements à travers le Québec qui pratiquent l'ERE et qui posent des gestes concrets pour réduire leur empreinte écologique. C'est à travers des activités de formation, de réseautage, de la création d'outils et par le financement d'initiatives provenant de ses membres (via la Fondation Monique-Fitz-Back) que le Mouvement poursuit son œuvre. Le Mouvement ACTES, qui repose sur l'action syndicale, peut compter sur des membres engagé·es du personnel de l'éducation de toutes les régions du Québec, de la petite enfance à l'université.



**ENvironnement
JEUnesse**



Environnement Jeunesse figure parmi les organisations pionnières consacrées à l'éducation relative à l'environnement au Québec. Mis sur pied en 1979, cet organisme œuvre pour le développement de la pensée critique chez les jeunes en leur offrant un espace où elles et ils peuvent prendre la parole sur leurs préoccupations et leurs positions face aux enjeux socio-environnementaux actuels, en plus de les encourager à développer des solutions en ce sens. Environnement Jeunesse a ainsi pour mission de les conscientiser, de les outiller par l'entremise de projets éducatifs, et de les inciter à agir dans leurs milieux respectifs.

Ses programmes d'accompagnement et de certification en ERE dans les milieux éducatifs (CPE, écoles primaires et secondaires, cégeps) sont un des moyens mis en place pour y parvenir. Les établissements membres bénéficient du soutien d'Environnement Jeunesse pour intégrer l'ERE dans leur milieu, faciliter la mise en œuvre d'une gestion environnementale dans leur établissement et accroître leur engagement et leur implication en matière d'environnement. Depuis 2004, l'organisme accompagne à travers la certification Cégep Vert des cégeps et des collèges participant activement à l'écologisation du réseau collégial et formant une jeunesse écocitoyenne engagée.



Coalition Éducation – Environnement – Écocitoyenneté



La Coalition Éducation – Environnement – Écocitoyenneté est un regroupement de plus de 120 organisations et 370 personnes engagées à promouvoir et à favoriser le plein déploiement d'une éducation relative à l'environnement (ERE) au Québec. La Coalition se mobilise ainsi pour l'adoption d'une politique publique qui vise l'institutionnalisation de l'ERE dans les milieux d'enseignement formel et dans les secteurs d'éducation non formel (parcs, musées, ONG, associations, bibliothèques, médias, et autres). Elle travaille activement à faire connaître sa proposition de Stratégie québécoise d'éducation relative à l'environnement : pour une écocitoyenneté – comprenant des éléments de politiques publiques et des plans d'action structurants – auprès des acteur·ices et organisations qui œuvrent en ERE, dans l'espace public et au sein des différentes instances de décision.

Les objectifs de cette *Stratégie* sont les suivants : (1) assurer l'intégration adéquate de l'ERE aux curriculums scolaires et aux pratiques d'éducation formelle, ce qui implique notamment la formation initiale des personnes enseignantes et autres personnels; (2) valoriser et soutenir les initiatives d'ERE du secteur non formel auprès des différents publics; (3) favoriser le travail synergique et harmonieux entre les milieux éducatifs formel et non formel, entre les Ministères concernés et au sein de l'appareil gouvernemental afin de déployer une éducation apte à relever les défis socioécologiques de notre monde contemporain.



Lab22



**Lab
22**

Laboratoire
d'innovations
sociales et
environnementales

Le Lab22 – Laboratoire d'innovations sociales et environnementales a pour mission de mobiliser les jeunes et les communautés éducatives autour des enjeux sociaux et environnementaux pour co-crée des solutions novatrices et générer des transformations positives et durables.

À ce jour, le Lab22 a accompagné plus de 50 écoles secondaires dans une démarche d'accompagnement sur trois ans, alignée avec le Pacte de l'école québécoise. À travers ce programme, le Lab22 offre aux écoles secondaires plus de 1000 heures d'accompagnement incluant une analyse environnementale complète, la création d'un plan d'action structurant et le soutien pour sa mise en œuvre. L'organisme a développé plus d'une centaine d'outils pédagogiques et de nombreuses formations qui permettent aux enseignant·es,

aux élèves et aux personnels d'intégrer l'éducation relative à l'environnement de manière ludique et immersive. Le Lab22 crée aussi des activités et des événements inspirants qui favorisent le partage d'expériences entre les écoles et l'acquisition de connaissances en ERE, tel que les *Rendez-vous pédagogiques*. Aujourd'hui, 94 % des jeunes des écoles accompagnées par le Lab22 se disent mieux outillés pour agir face aux enjeux environnementaux et adopter des comportements écocitoyens et 58 % du personnel enseignant traite maintenant de sujets environnementaux dans leur classe.

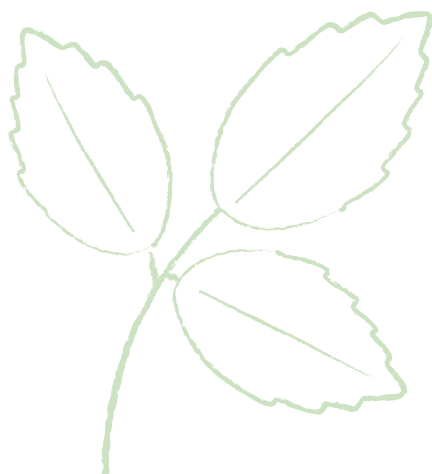


Debout pour l'école



Debout pour l'école est un collectif citoyen qui vise à placer les enjeux du secteur de l'éducation au cœur des débats de la société québécoise. Il entend faire pression sur les instances décisionnelles en matière d'éducation pour revendiquer une école inclusive, équitable et de qualité pour tous. Afin d'inciter les pouvoirs publics à résoudre les problèmes du milieu préscolaire, primaire et secondaire de la province, Debout pour l'école a entre autres mis sur pied un projet de *Livre blanc citoyen sur l'éducation*. Ce projet regroupe des revendications identifiées comme incontournables et urgentes, ainsi que des orientations retenues comme chantiers prioritaires pour les années à venir.

Dans la foulée d'une consultation citoyenne tenue au printemps 2025, des membres de la société civile ont appelé le collectif à intégrer une orientation abordant spécifiquement le rapport à l'environnement et le développement d'une écocitoyenneté en tant que chantier prioritaire. Au regard de ces diverses propositions, une neuvième orientation intitulée *Ancrer l'éducation dans les réalités socioécologiques du monde contemporain* a été rédigée en collaboration avec la Coalition Éducation – Environnement – Écocitoyenneté et intégrée au *Livre blanc citoyen sur l'éducation*. Cet ajout signifie que l'ERE sera abordée durant les discussions du *Grand rendez-vous citoyen* sur l'éducation (primaire et secondaire) qui se déroulera le 5 et 6 juin 2026.



→ 4. RÉSULTATS DES CONSULTATIONS ET AXES DE RÉFLEXION PRIORITAIRES





Méthodologie

Le programme et les objectifs des *États généraux de l'enseignement pour la transition écologique et sociale* ont été construits à partir de deux phases de consultation des communautés étudiantes et enseignantes de l'enseignement supérieur.

Ateliers participatifs : Entre mars et octobre 2025, 31 ateliers participatifs ont été organisés dans différents cégeps et universités à Montréal, Sherbrooke, Rimouski, Trois-Rivières, Thetford Mines, Longueuil, et dans le cadre d'instances étudiantes telles que le congrès de la FECQ et le rassemblement annuel du Réseau E3. Ces ateliers (dont une dizaine ont été menés auprès de groupes enseignants, 14 auprès d'étudiant·es et sept auprès de groupes mixtes enseignant·es et étudiant·es) ont permis de rejoindre 574 personnes. La première partie des ateliers était consacrée à une réflexion collective sur les causes systémiques de la crise socioécologique, et sur les différentes dimensions dans lesquelles la transition devrait se déployer pour permettre d'y répondre. À partir d'une synthèse de la recherche à ce sujet, la transition était abordée à travers 5 dimensions : technologique/énergétique, économique, politique/gouvernance, socioculturelle, écosystémique/milieus de vie. Dans la seconde partie de l'atelier, les participant·es étaient invité·es à se projeter en 2050 dans un Québec ayant opéré une transition socioécologique et à imaginer les transformations opérées au sein de leur établissement, non seulement sur le plan des infrastructures, mais également des programmes, des pratiques pédagogiques et de la gouvernance éducative.

Sondage consultatif : En complément des ateliers, un sondage a été diffusé en septembre et octobre 2025 afin de consulter un plus grand nombre d'étudiant·es et d'enseignant·es, notamment dans les régions où les ateliers n'ont pu être offerts. Certaines des questions du sondage ont été conçues à partir des résultats émergeant des ateliers. 843 réponses ont été reçues, 67 % de la part d'enseignant·es et 33 % d'étudiant·es. Parmi les enseignant·es, 62 % sont au niveau collégial et 38 % au niveau universitaire. À l'inverse, les étudiant·es sont à 72 % au niveau universitaire et à 28 % au niveau collégial. Les répondant·es dans leur ensemble sont constitué·es à 58 % de femmes, 39 % d'hommes, et 2 % de personnes non binaires. À l'exception du Nord-du-Québec qui ne comporte pas d'établissement d'enseignement supérieur, l'ensemble des régions sont représentées. Montréal reste cependant en première place avec 32 % de répondant·es, suivie par le Saguenay-Lac-Saint-Jean (12 %), la Montérégie (11 %), le Bas Saint-Laurent (10 %), l'Estrie (9 %) et la Capitale-Nationale (8 %). Malgré une large diffusion, ce sont majoritairement des étudiant·es et des enseignant·es assez sensibilisé·es (43 %) ou fortement sensibilisé·es (51 %) aux enjeux socioécologiques qui ont répondu – un biais commun pour un sondage pointu adressé à un public spécifique. Parmi les répondant·es, 10 % ont par ailleurs suivi l'un des ateliers participatifs organisés dans le cadre du projet.



Pris ensemble, les résultats des ateliers et du sondage permettent de dresser un état des lieux de la perception, des besoins et des attentes des communautés étudiantes et enseignantes quant au rôle de l'éducation dans la transition socioécologique. Les sections suivantes synthétisent en quatre axes thématiques les résultats de cette phase de consultation. Cette synthèse permettra d'une part de nourrir la réflexion des délégué-es qui participeront aux États généraux et, d'autre part, de définir les questions qui seront débattues durant les délibérations.



AXE 1

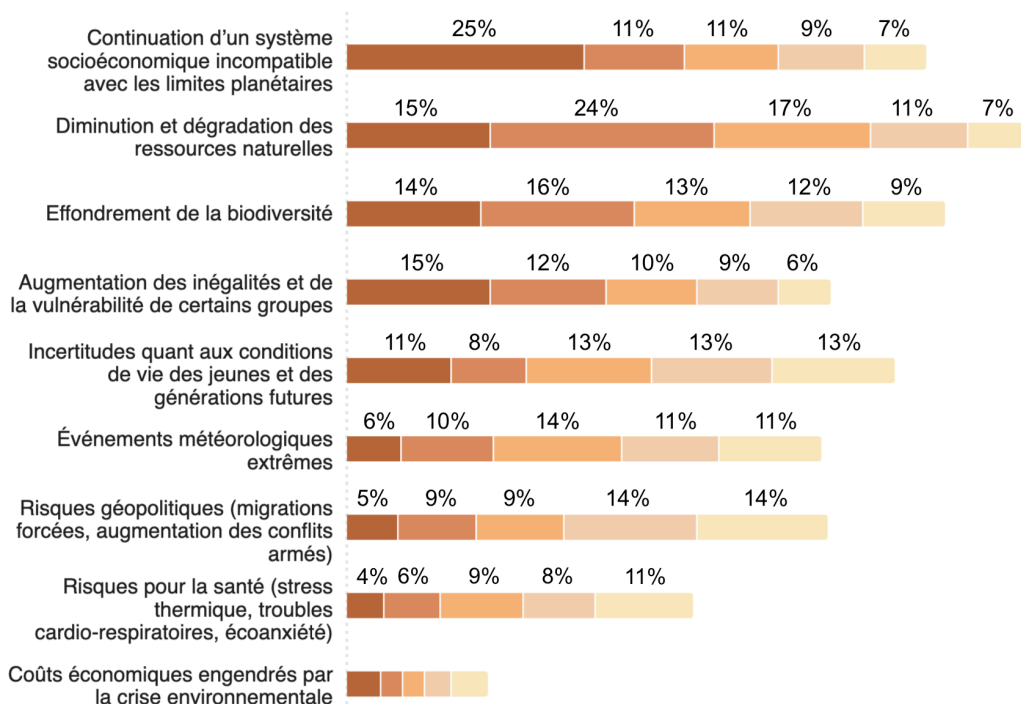
Responsabilités et rôles de l'enseignement supérieur face à la crise socioécologique



De fortes préoccupations et un sentiment d'inadéquation du système d'éducation

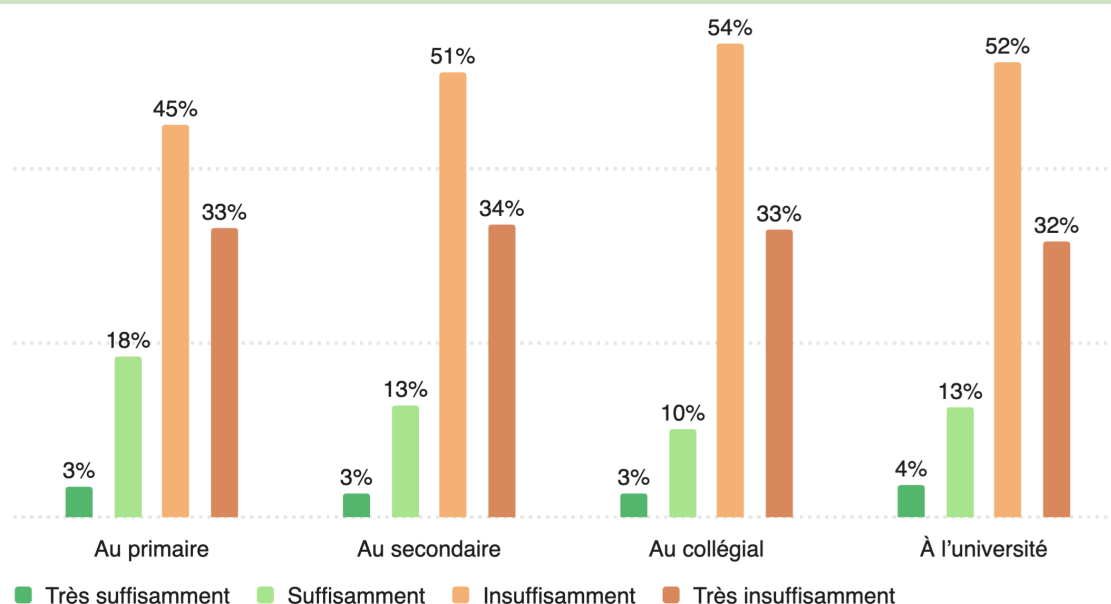
Les enseignant-es et étudiant-es ayant répondu au sondage se déclarent majoritairement assez préoccupé-es (39 %) ou très préoccupé-es (51 %) face à la crise socioécologique. Interrogé-es sur les dimensions de la crise qui les préoccupent le plus, les étudiant-es comme les enseignant-es ont placé en première position la **continuation d'un système socioéconomique incompatible avec les limites planétaires** (Fig. 1). La **diminution et la dégradation des ressources naturelles** arrive en seconde position, suivie de **l'effondrement de la biodiversité**, de **l'augmentation des inégalités et de la vulnérabilité de certains groupes sociaux** et de **l'incertitude quant aux conditions de vie des jeunes et des générations futures**. On constate donc que les sujets de préoccupation principaux des répondant-es sont de nature systémique. Les aspects de la crise socioécologique qui pourraient représenter des menaces individuelles plus directes, telles que les événements météorologiques extrêmes, les risques géopolitiques, les risques pour la santé et les coûts économiques engendrés par la crise environnementale, arrivent eux au bas de la liste.

FIGURE 1. Quelles sont les dimensions de la crise socioécologique qui vous préoccupent le plus ? (Étudiant-es et enseignant-es, n=781)



Par ailleurs, une très forte majorité des répondant-es considère que le système d'éducation québécois prépare insuffisamment ou très insuffisamment aux enjeux socioécologiques (Fig. 2). Les réponses des étudiant-es et des enseignant-es à ce sujet sont sensiblement similaires. Bien que les réponses soient relativement constantes pour l'ensemble des paliers d'éducation, le niveau collégial est considéré comme celui qui prépare le moins bien les étudiant-es face aux enjeux socioécologiques.

FIGURE 2. Selon vous, le système d'éducation québécois prépare-t-il suffisamment les étudiant-es à faire face aux enjeux socioécologiques dans leur vie personnelle et professionnelle? (Étudiant-es et enseignant-es, n=821)



→ Un système d'éducation qui participe à la crise socioécologique

Les ateliers participatifs proposaient en première partie une réflexion collective sur les causes systémiques de la crise socioécologique. Les participant-es étaient ensuite invité-es à réfléchir à la manière dont le système d'éducation contribue – ou non – aux causes systémiques qu'elles et ils avaient nommées. Au mois de septembre, nous avons établi une synthèse préliminaire de leurs réponses afin de les inclure comme choix multiple dans la question du sondage à ce sujet. Les résultats montrent qu'**une très forte majorité des répondant-es (90 %) considère que le système d'éducation contribue à la crise socioécologique** (Fig. 3). La réponse la plus fréquente pour 65 % des personnes sondées est que le système d'éducation contribue à cette crise **en formant davantage les étudiant-es dans une perspective de travail plutôt que d'implication dans la vie civile**, tandis que dans les ateliers, c'est majoritairement **la promotion d'un modèle de réussite individualiste et compétitif** qui a été remis en question (26 ateliers sur 31). Sans surprise, le fait que **le système d'éducation ne forme pas suffisamment aux**

enjeux socioécologiques et de transition a également été identifié comme contribuant à la crise par 60 % des répondant-es. Dans 20 ateliers sur 31 (et pour 51 % des personnes sondées), le système d'éducation a été également associé à la **reproduction d'un système économique incompatible avec les limites planétaires** – les participant-es évoquant notamment des cours d'économie ou de gestion jugés obsolètes face aux réalités socioécologiques contemporaines.

FIGURE 3. Selon vous, le système d'éducation québécois contribue-t-il à la crise socioécologique? (Étudiant-es et enseignant-es, n=820)

		Réponses au sondage	Nb d'ateliers sur 31
1.	Oui, en formant davantage les étudiant-es dans une perspective de travail que d'implication dans la vie civile	65%	14 ateliers
2.	Oui, en ne formant pas suffisamment les étudiant-es et les enseignant-es aux enjeux socioécologiques et de transition	60%	9 ateliers
3.	Oui, en promouvant un modèle de réussite individualiste et compétitif	55%	26 ateliers
4.	Oui en cultivant des silos disciplinaires inadéquats pour aborder les enjeux socioécologiques et de transition	52%	6 ateliers
5.	Oui, en reproduisant un système économique incompatible avec les limites planétaires	51%	20 ateliers
6.	Oui, en reproduisant les inégalités socioéconomiques dès la scolarisation	46%	6 ateliers
7.	Oui, en priorisant l'acquisition de connaissances plutôt que le développement de capacités critiques et le pouvoir-agir des personnes étudiantes	46%	11 ateliers
8.	Oui, en reproduisant des normes socioculturelles incompatibles avec le respect des écosystèmes (anthropocentrisme, colonialisme, consumérisme...)	45%	12 ateliers
9.	Oui en contribuant au sentiment de séparation entre l'humain et l'environnement	45%	8 ateliers
10	Non, le système d'éducation québécois ne contribue pas à la crise socioécologique	10%	0 ateliers

Dans la section « autres » de cette question, les répondant-es ont notamment indiqué :

- «Oui, en participant à la déconnexion de la nature en limitant l'enseignement à l'intérieur des murs, au lieu d'ouvrir l'enseignement sur le milieu de vie»;
- «Oui, en faisant passer le «développement durable» non seulement comme une solution, mais comme LA solution.»

→ Un niveau de littératie limité

Une des questions du sondage portait sur la familiarité des étudiant·es et des enseignant·es avec un certain nombre de notions socioécologiques, et sur le fait que ces notions aient été abordées ou non dans leur parcours de formation. La Figure 4 révèle que, si les enseignant·es ayant répondu au sondage montrent un niveau de littératie élevé (l'échantillon de répondant·es étant très certainement plus sensibilisé que la moyenne), **leur connaissance des enjeux socioécologiques a très majoritairement été développée en dehors de leur parcours de formation.**

On note par ailleurs que les notions les plus abordées dans l'éducation reçue par les enseignant·es sont celles de **gaz à effet de serre**, de **développement durable**, de **changements climatiques** et de **biodiversité**. Il est frappant de constater que la notion de développement durable arrive avant celle de changements climatiques – ce constat étant par ailleurs le même pour les notions abordées dans le parcours de formation des étudiant·es (Fig. 5). On peut également noter que **la notion de transition socioécologique est celle avec laquelle les enseignant·es ont été le moins sensibilisé·es dans leur formation** (Fig. 4). Les savoirs écologiques autochtones sont par ailleurs ce avec quoi elles et ils sont le moins familier·ères.

On constate que les étudiant·es ont davantage été familiarisé·es avec certaines notions socioécologiques dans leur parcours de formation (Fig. 5). Il est toutefois inquiétant de noter que **moins de la moitié indique avoir abordé la notion de changements climatiques dans leurs études.** On remarque aussi que les thématiques les plus souvent abordées dans les parcours de formation portent sur des aspects géophysiques de la crise socioécologique (**gaz à effet de serre, changements climatiques**) et sur des approches qui ne remettent pas en question les causes profondes de la crise (**développement durable** – voir partie 2.3 à ce propos –, **transition énergétique et énergies renouvelables**).

Il faut rappeler que la dimension de la crise socioécologique qui préoccupe le plus les étudiant·es est la continuation d'un système socioéconomique incompatible avec les limites planétaires (Fig. 1). Or les notions qui représentent des alternatives à ce système ne sont que très peu abordées dans les programmes (**transition socioécologique** (29 %), **économie circulaire** (28 %), **écocitoyenneté** (27 %), **justice environnementale** (26 %), **décroissance** (21 %)). Les notions avec lesquelles les étudiant·es sont par ailleurs les moins familier·es sont celles de **savoirs écologiques autochtones**, de **transition socioécologique** et de **décroissance**. Il faut aussi noter que seulement 27 % des étudiant·es indiquent avoir abordé dans leur parcours de formation les **futurs impacts de la crise socioécologique** sur la société et les secteurs de travail, et que 29 % déclarent ne pas être familiarisé·es du tout avec cet enjeu.

FIGURE 4. Avez-vous été familiarisé-e avec les enjeux suivants ?
(Enseignant-es, n=556)

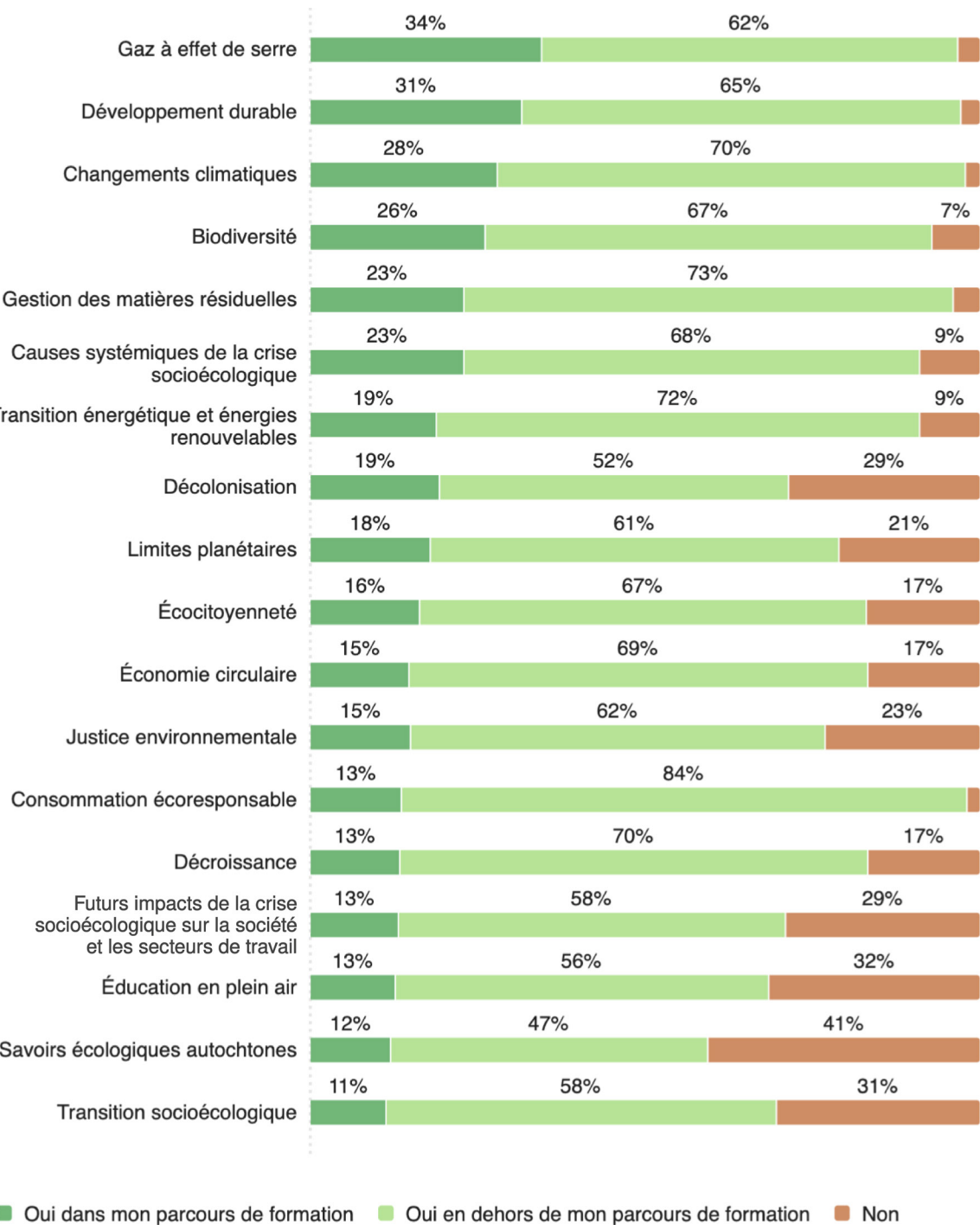
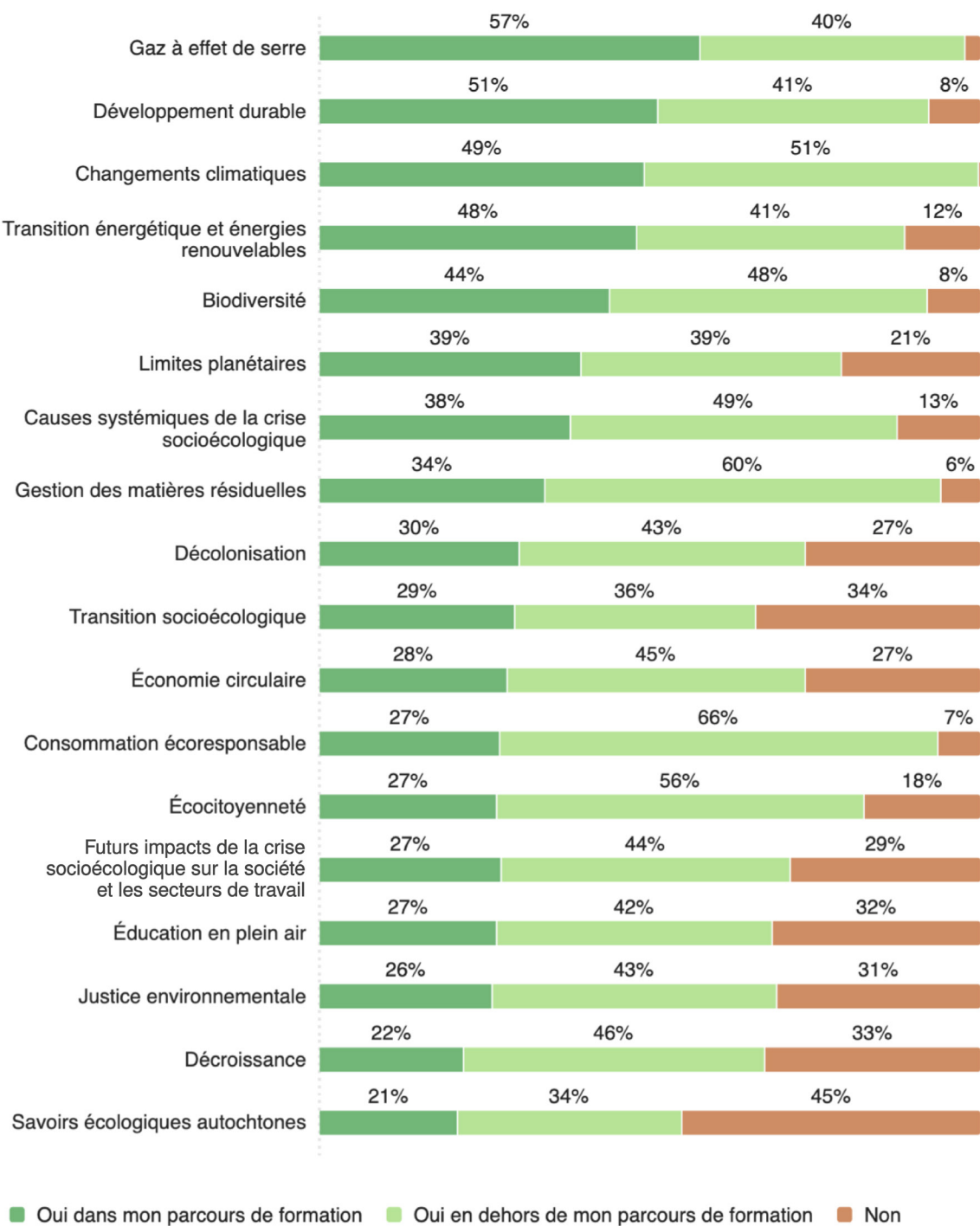


FIGURE 5. Avez-vous été familiarisé-e avec les enjeux suivants ?
(Étudiant-es, n=275)



AXE 2

Repenser la gouvernance éducative



Questionner les normes et les valeurs véhiculées par le système d'éducation

Dans la grande majorité des ateliers participatifs, les étudiant-es comme les enseignant-es ont identifié le modèle de réussite actuel comme une des causes systémiques de la crise socioécologique: individualisme, compétitivité, participation au système de surproduction / surconsommation, signes extérieurs de réussite basés sur la richesse matérielle. Dans leur réflexion sur le rôle de l'éducation dans la crise socioécologique, les participant-es de **26 ateliers sur 31 ont identifié le système éducatif comme contribuant déjà à la promotion de ce modèle de réussite individualiste et compétitif** (Fig. 3). 55 % des répondant-es au sondage ont également identifié la dimension individualiste et compétitive du système d'éducation comme contribuant à la crise socioécologique (Fig. 3).

Aujourd'hui la valeur des gens se mesure à ce qu'ils ont plus qu'à ce qu'ils sont.

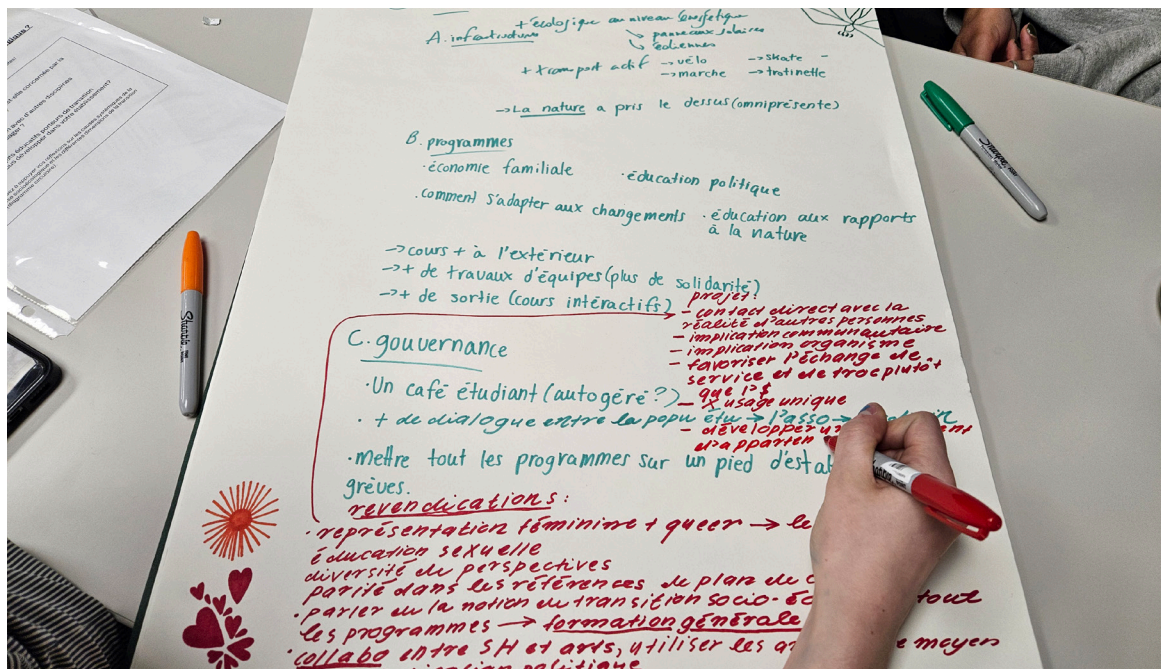
Commentaire d'un étudiant lors d'un atelier au Collège de Maisonneuve

Dans plus du deux tiers des ateliers, **c'est le système d'évaluation actuel qui a le plus souvent été remis en question**. Outre le fait qu'il encourage la compétition, le système d'évaluation valorise peu la mobilisation active et appliquée des connaissances : *«Le seul but c'est le résultat de l'examen pour avancer à la prochaine étape. [...] Il faut voir une utilité à l'apprentissage. Sinon, on ne sait pas comment utiliser ce qu'on a appris»* (Collège de Maisonneuve). Cette course à la performance a également été pointée par les enseignant-es universitaires qui sont également soumis-es à une évaluation académique concurrentielle, notamment sur la base du financement qu'elles et ils sont capables d'obtenir (Université de Montréal).

Dans beaucoup d'ateliers étudiants, le système d'évaluation a également été associé à un sentiment de formatage : *«Le système éducatif nous prépare au système capitaliste (production, performance). On n'a pas le temps de réfléchir. On est prêt à être des travailleurs. On ne m'a pas parlé tant que ça des problèmes. On travaille pour nos bonnes notes, on va après travailler pour avoir un salaire»* (Collège de Maisonneuve).

Dans la seconde partie des ateliers où les participant-es étaient invité-es à imaginer leur établissement en 2050 dans un Québec ayant opéré une transition socioécologique, les **visions d'un système alternatif d'évaluation ont été foisonnantes** : abolition de la cote R

(évoquée dans un grand nombre de cégeps), retrait des notes chiffrées, évaluation par les pairs, évaluations plus qualitatives notamment pour valoriser le développement des compétences personnelles et l'implication des étudiant-es dans des projets signifiants. En revanche, les participant-es ont réclamé à plusieurs reprises une évaluation plus systématique de connaissances minimales des enjeux socioécologiques. Comme l'a par ailleurs noté une personne étudiante au Collège de Maisonneuve, « *les ministres aussi doivent être évalués sur leurs compétences environnementales* ».



→ Démocratiser le modèle de gouvernance

En plus du système d'évaluation, la question de la gouvernance au sein des institutions éducatives a émergé comme un enjeu clé dans beaucoup des ateliers. Rappelons d'ailleurs que le projet *Transformations en cours* est lui-même né d'un manque de consultation et d'une volonté de plus grande participation des communautés enseignantes et étudiantes concernant l'écologisation de l'enseignement supérieur. Plus de la moitié (**55 %**) des répondant-es au sondage considèrent qu'en plus de l'écologisation des enseignements, les enjeux socioécologiques mériteraient de faire l'objet de révisions structurelles du système éducatif et des normes socioculturelles qu'il encourage telles que les modes d'évaluation et les processus décisionnels (Fig. 10). Le souhait de transformer les modèles de gouvernance éducative a également été exprimé dans environ deux tiers des ateliers. Les discussions et propositions à ce sujet ont ouvert des pistes de réflexion intéressantes, que nous tentons ici de synthétiser :

1. Développer des dispositifs de représentation et de participation étudiante et enseignante :

Cette demande est celle qui a le plus fortement émergé des ateliers, notamment des groupes étudiants. Dans le sondage consultatif, les enseignant·es ont par ailleurs identifié comme second levier d'action prioritaire le fait d'assurer la représentation systématique des enseignant·es et des étudiant·es dans les décisions des établissements concernant les programmes et leur écologisation (Fig. 15). Parmi les visions du système d'éducation en 2050 qui ont émergé, on peut nommer la création d'assemblées délibératives concernant les décisions relatives à la vie de l'établissement, et l'allocation de temps pour y participer (Collège de Rimouski). Au Cégep de Trois-Rivières et au Cégep Gérald-Godin, ces assemblées seraient composées d'étudiant·es, d'enseignant·es, et d'employé·es de l'ensemble des corps de métier présents sur le campus. Au Collège de Maisonneuve, un parlement étudiant serait tiré au sort pour participer aux décisions politiques de l'école. Dans les universités, les chargé·es de cours bénéficieraient aussi d'une meilleure représentation afin de pouvoir participer démocratiquement aux décisions (Université de Montréal, UQAM).

2. Démocratiser les dynamiques pédagogiques :

Dans plusieurs ateliers, des propositions ont également porté sur la « gouvernance » des situations éducatives. Plusieurs ont évoqué le souhait de repenser les relations enseignant·es / étudiant·es, et de favoriser des pédagogies plus participatives (Cégep André-Laurendeau). Au Collège de Maisonneuve et à l'UQAM, les cours auraient lieu en cercle afin de favoriser les discussions actives. Au Cégep Édouard-Montpetit, les étudiant·es et enseignant·es seraient amené·es à travailler avec les différents services de l'établissement pour collaborer à sa gestion, notamment concernant les matières résiduelles, l'alimentation, la conciergerie. À HEC, certains cours seraient co-construits avec les étudiant·es, tandis qu'à l'UQAM elles et ils pourraient participer en continu à la transformation des programmes et de leurs contenus.

3. Soutenir davantage les initiatives étudiantes :

Le manque de soutien pour les projets étudiants à valeur socioécologique a été souligné à plusieurs reprises. Certaines demandes ont émergé, telles que la présence d'une personne rémunérée par l'établissement pour porter le dossier de la transition socioécologique (Collectif E3). Au Collège de Marianopolis, les étudiant·es pourraient prendre part à des projets écologiques qui seraient récompensés par des prix pour encourager la participation. Le Cégep du Vieux-Montréal disposerait, lui, d'un budget participatif par lequel professeur·es et étudiant·es décideraient ensemble des projets à réaliser.

4. Modéliser la participation à la vie politique

Enfin, plusieurs ateliers ont noté l'importance de développer une culture de participation politique à travers le parcours de formation. La participation aux assemblées générales étudiantes ainsi qu'aux conseils jeunesse municipaux serait à cet effet davantage valorisée (Cégep de Thetford; Cégep de Saint-Laurent; Collectif E3). Le Cégep Marie-Victorin développerait des dispositifs pour former davantage les étudiant·es à participer aux processus électoraux. L'UQAR fonctionnerait, elle, comme une « mini république » (atelier étudiant) et formerait davantage ses étudiant·es à la citoyenneté (atelier enseignant). Au Cégep Édouard-Montpetit, le syndicat accueillerait des étudiant·es dans ses assemblées afin de les sensibiliser aux processus délibératifs et démocratiques.

AXE 3

L'écologisation des programmes et des pratiques pédagogiques



Les démarches d'écologisation des enseignant·es

Dans un contexte où les politiques publiques et les ressources en matière d'écologisation de la formation sont limitées, ce travail repose essentiellement sur les initiatives des enseignant·es et le travail des quelques personnes conseillères en environnement qui œuvrent dans les établissements. Bien que 93 % de celles et ceux qui ont répondu au sondage se disent préoccupé·es ou très préoccupé·es par la crise socioécologique, **seulement 47 % sont actuellement engagé·es dans une démarche d'écologisation de leur enseignement** (Fig. 6). Cette proportion est sensiblement la même pour les enseignant·es du collégial (46 %) et de l'université (49 %). Il est par ailleurs permis de penser que beaucoup de personnes ayant répondu au sondage avaient déjà un intérêt pour ces enjeux, et que ces chiffres sont donc plus élevés qu'ils le seraient pour l'ensemble des enseignant·es de l'enseignement supérieur.

FIGURE 6. Êtes-vous engagé·e dans une démarche d'écologisation de votre enseignement? (Enseignant·es, n=536)



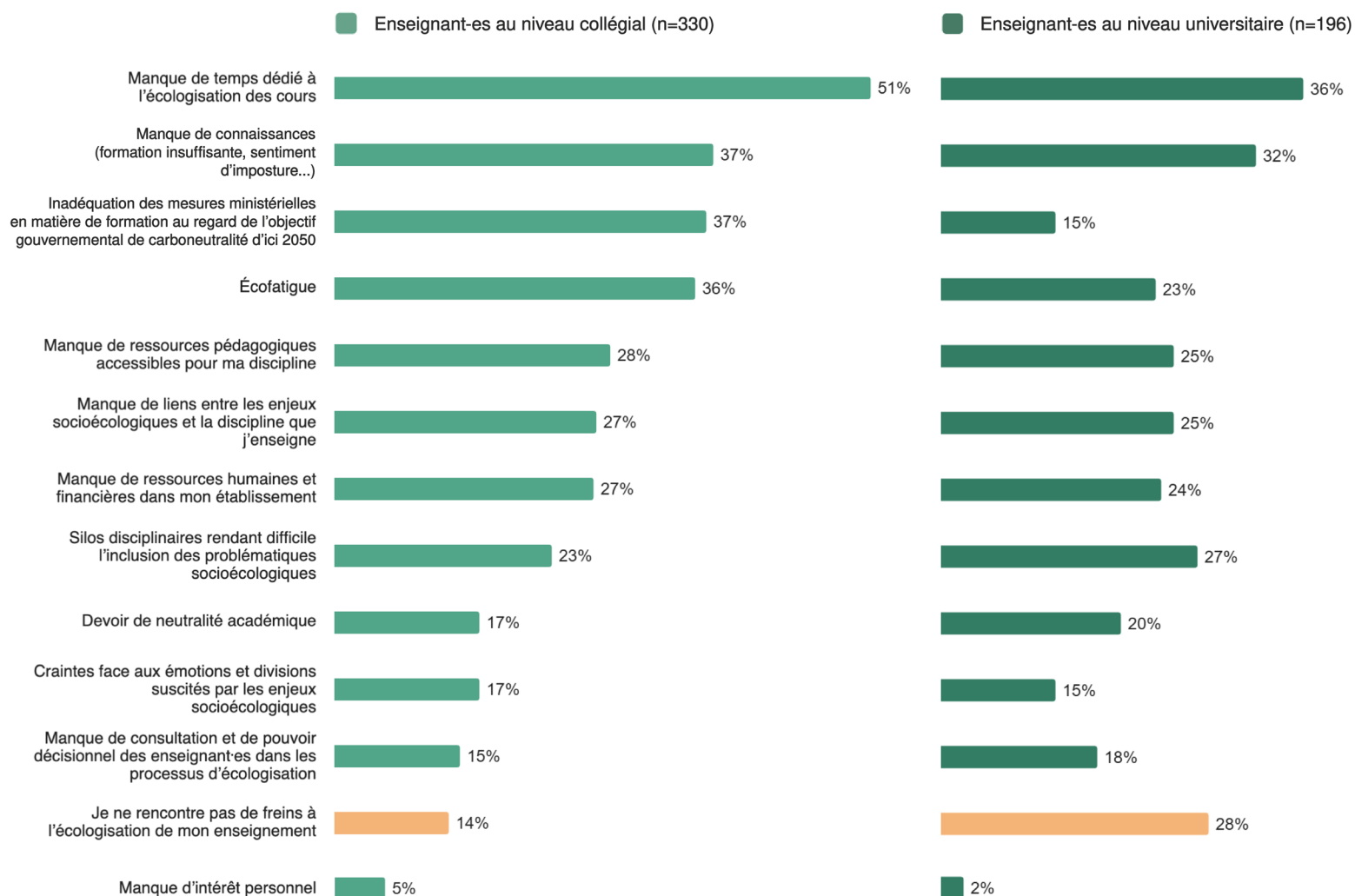
Aux enseignant·es ayant affirmé être engagé·es dans un processus d'écologisation, une seconde question a été posée sur la nature de leur démarche (Fig. 7). L'**intégration volontaire de thèmes liés aux enjeux socioécologiques arrive en première position** (80 %), suivie de l'**adoption d'approches pédagogiques visant à développer l'esprit critique** des étudiant·es face à ces enjeux (58 %), puis de l'**intégration de sujets liés aux enjeux socioécologiques dans les travaux évalués** (47 %). Dans l'ensemble, 42 % ont déclaré enseigner des cours par nature liés aux enjeux socioécologiques. Cette proportion est plus élevée au niveau universitaire (56 %) que collégial (34 %), ce qui reflète le peu de cours explicitement consacrés aux problématiques environnementales à ce niveau. La proportion d'enseignant·es intégrant des perspectives autochtones est également plus élevée au niveau universitaire (33 %) qu'au niveau collégial (15 %). Enfin, il faut noter que **seulement 18 % des répondant·es ont déclaré que le programme dans lequel elles et ils enseignent a été écologisé.**

FIGURE 7. De quelles manières écologisez-vous votre enseignement ?
(Enseignant-es, n=250)



Interrogé-es sur les freins rencontrés dans la démarche d'écologisation, les enseignant-es au niveau collégial comme universitaire ont en premier lieu identifié le **manque de temps dédié à l'écologisation des cours**, suivi du **manque de connaissances** (Fig. 8). Les **silos disciplinaires** représentent le troisième frein identifié au niveau universitaire. Au collégial, c'est l'**inadéquation des mesures ministérielles en matière de formation au regard de l'objectif gouvernemental de carboneutralité d'ici 2050** qui arrive en troisième position (37 %) – ce frein étant sans surprise identifié dans une bien moindre mesure par les enseignant-es universitaire (15 %), dont les programmes ne dépendent pas de devis ministériels. Bénéficiant d'une plus grande liberté académique, les enseignant-es universitaire expriment à 28 % ne pas rencontrer de frein à l'écologisation de leur enseignement, tandis que seulement 14 % des enseignant-es au niveau collégial disent ne pas en rencontrer. L'écofatigue est quant à elle identifiée comme un frein par 36 % des enseignant-es au collégial, et 23 % au niveau universitaire.

FIGURE 8. Rencontrez-vous des freins dans l'écologisation de votre enseignement ?

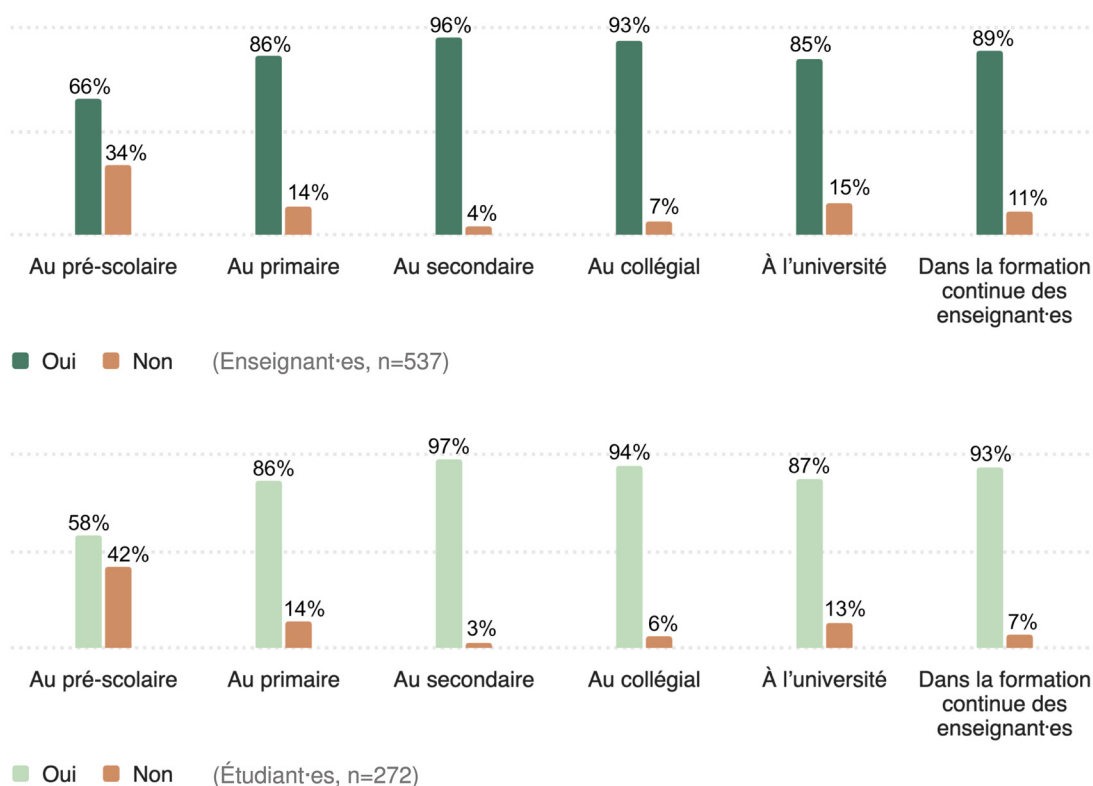




Quelle place pour les enjeux socioécologiques dans les programmes?

Les résultats du sondage révèlent qu'**une très forte majorité d'étudiant-es et d'enseignant-es sont en faveur d'un enseignement obligatoire des enjeux socioécologiques**, du primaire à l'université (Fig. 9). Les réponses apparaissent toutefois plus mitigées en ce qui concerne le pré-scolaire.

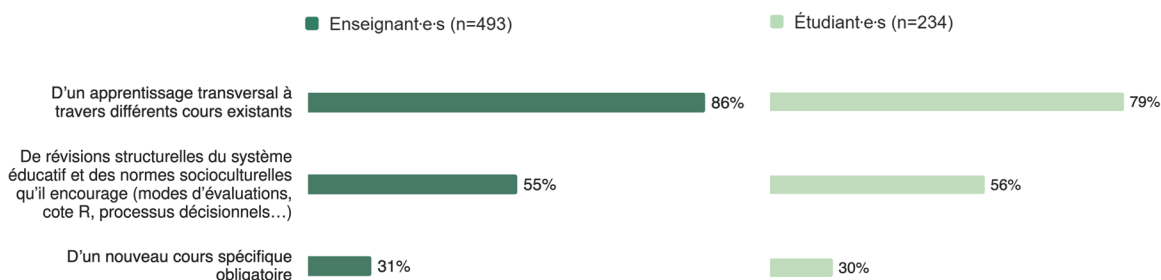
FIGURE 9. Si les conditions étaient réunies, l'enseignement des enjeux socioécologiques devrait-il selon vous être obligatoire?



Par ailleurs, **93 % des étudiant-es et 89 % des enseignant-es pensent que la formation continue des enseignant-es aux enjeux socioécologiques devrait également être obligatoire**. Il est à ce titre intéressant de rappeler que le manque de connaissances est déclaré comme un frein à l'écologisation des enseignements par 37 % des enseignant-es au collégial et 32 % à l'université (Fig. 8).

Au-delà de la nécessité de rendre ou non l'enseignement des enjeux socioécologiques obligatoire, plusieurs questions du sondage envisageaient *comment* les intégrer au parcours de formation. **Une très grande majorité des enseignant-es (86 %) et des étudiant-es (79 %) ont déclaré que les enjeux socioécologiques devraient faire l'objet d'un apprentissage transversal à travers différents cours** (Fig. 10). Le souhait d'intégrer ces enjeux de manière transversale et interdisciplinaire s'est également manifesté dans 17 ateliers participatifs sur 31. Bien qu'en moins grand nombre, près du tiers des répondant-es pensent que les enjeux socioécologiques devraient faire l'objet d'un nouveau cours spécifique obligatoire. Enfin, **un peu plus de la moitié des répondant-es ont indiqué que les enjeux socioécologiques devraient faire l'objet de révisions structurelles du système éducatif et des normes socioculturelles qu'il encourage**, tels que les modes d'évaluation et les processus décisionnels (voir Axe 2 à ce sujet).

FIGURE 10. Selon vous, les enjeux socioécologiques devraient-ils faire l'objet :



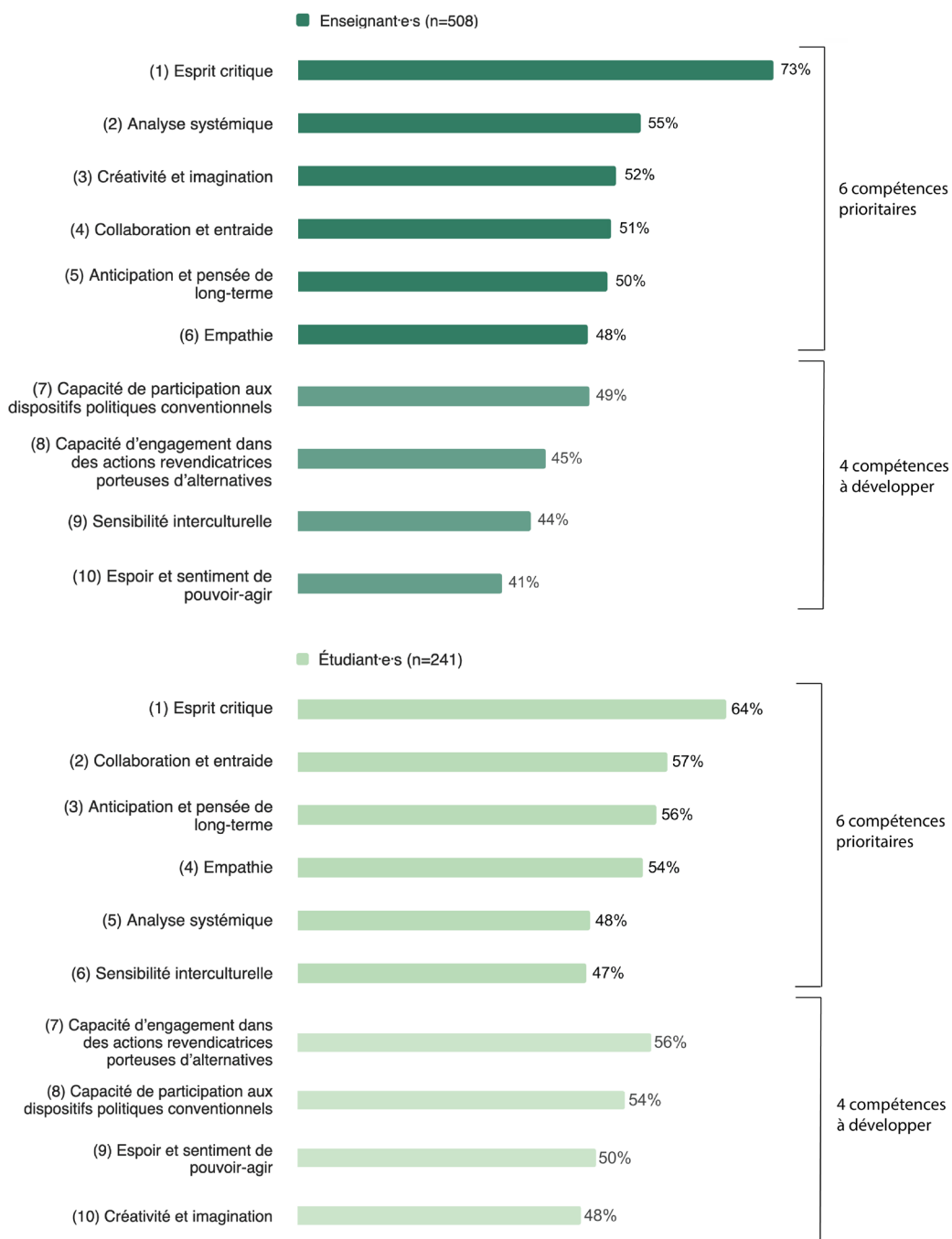
→ Quelles compétences prioriser ?

La partie prospective des ateliers invitait les participant-s à imaginer non seulement ce qui aurait changé au niveau des infrastructures et des programmes de leur établissement dans un Québec ayant opéré une transition socioécologique, mais aussi quelles connaissances, compétences et expériences éducatives les étudiant-es seraient désormais amené-es à développer. La faculté de **collaboration** et d'**entraide** a été nommée dans 21 ateliers, le développement de l'**esprit critique** dans 14 ateliers et la **capacité d'engagement dans des actions revendicatrices porteuses d'alternatives** dans une dizaine d'ateliers.

À partir d'une synthèse des propositions formulées dans les ateliers, dix compétences ont été proposées dans le sondage. Les répondant-es ont été invité-es à en choisir jusqu'à six jugées prioritaires pour la transition socioécologique. Les quatre compétences restantes pouvaient être identifiées ou non comme des compétences à développer. Les résultats montrent une forte disparité entre les compétences priorisées par les enseignant-es et les étudiant-es (Fig. 11). Bien que les deux groupes aient placé le développement de l'**esprit critique** en tête des compétences prioritaires, on constate que les enseignant-es accordent plus d'importance à l'analyse **systémique** que les étudiant-es. Il en va de même pour la **créativité et l'imagination**, qui arrivent en troisième position pour les enseignant-es et en dixième position pour les étudiant-es. Les étudiant-es placent la **collaboration et l'entraide** en deuxième position et en troisième la

capacité d'anticipation et de penser à long terme. On observe également que les étudiant-es attachent plus d'importance que les enseignant-es au développement de l'**empathie** et de la **sensibilité interculturelle** (définie dans le sondage comme sensibilisation aux perspectives autochtones et non occidentales, aux dynamiques coloniales et décoloniales).

FIGURE 11. Selon vous, quelles sont les compétences prioritaires que les personnes étudiantes devraient développer ?



Il convient de noter qu'environ huit ateliers ont également souligné l'importance de développer un **sens de l'interdépendance des humains avec le reste du vivant** (une faculté qui a généralement été abordée comme *connaissance* plus que compétence, ce qui explique que nous ne l'ayons pas incluse dans le sondage). Plusieurs ajouts au sondage vont également dans ce sens, que ces deux commentaires résument bien : « Re-développer une posture affective plus large avec le monde non humain (sortir du naturalisme – séparation nature/culture – moderne) » ; « Développer la relation à l'environnement et le sentiment d'appartenance à cette matrice de vie ».



Quelles expériences éducatives prioriser ?

Il est bien documenté par la recherche que les approches transmissives et **la seule acquisition de connaissances environnementales ne suffisent pas à développer une capacité d'agir face à la crise socioécologique** (Rousell & Cutter-Mackenzie-Knowles, 2020 ; voir également partie 2.5). Il est donc important d'interroger les stratégies pédagogiques porteuses et adaptées à chaque contexte. Sur la base des nombreuses idées partagées durant les ateliers, nous avons synthétisé sept catégories d'expériences éducatives qui ont été proposées dans le sondage. Les répondant-es ont été invité-es à choisir jusqu'à quatre expériences éducatives jugées prioritaires. Les trois autres pouvaient être identifiées ou non comme à développer.

L'analyse des résultats révèle des différences importantes entre les expériences éducatives priorisées par les enseignant-es et les étudiant-es (Fig. 12). En effet, les enseignant-es ont identifié les **projets de cours porteurs de transition socioécologique sur les campus** comme première expérience éducative prioritaire, alors que cet énoncé arrive en troisième position chez les étudiant-es. Ces dernier-es ont, dans le sondage, majoritairement choisi le développement **d'expériences en bénévolat créditées dans le parcours éducatif** comme priorité. Une importance particulière est par ailleurs accordée par les deux groupes aux **projets de cours porteurs de transition socioécologique se déroulant en dehors des campus**.

Au-delà d'aborder les enjeux socioécologiques, je crois qu'il s'agit d'intégrer l'environnement dans le milieu éducatif non pas uniquement comme problème, mais également comme milieu de vie dans lequel nous devons nous engager.

Commentaire anonyme, sondage consultatif, 2025

FIGURE 12. Selon vous, quelles sont les expériences éducatives prioritaires que les personnes étudiantes devraient développer pour la transition socioécologique ?



Il serait difficile de traduire la richesse des visions tissées au fil des 31 ateliers participatifs concernant l'évolution des campus et des pratiques éducatives dans une perspective de transition. Plusieurs grands thèmes en émergent cependant que nous tentons ici de synthétiser :

1. Le campus comme laboratoire vivant de transition socioécologique

La vision qui émerge le plus fortement des ateliers, également soutenue par les résultats du sondage, est celle d'un campus investi comme lieu d'apprentissage, mais aussi d'expérimentation et d'engagement. Les étudiant-es sont nombreux-ses à avoir exprimé le souhait de voir leur campus servir de modèle pour la transition. Cela passe par l'écologisation des infrastructures (avec pour thèmes récurrents la végétalisation des espaces extérieurs, la diminution des espaces de stationnement, le développement d'incitatifs à la mobilité active et au transport collectif, la production d'énergie renouvelable pour un campus carboneutre, le remplacement des concessionnaires privés par une offre de restauration plus éthique et locale, l'aménagement de plus d'espaces de socialisation, etc.). Cela passe également par le déploiement de pédagogies par projets, expérientielles et interdisciplinaires. Dans une quinzaine d'ateliers, les participant-es ont ainsi proposé le développement de projets porteurs de transition dans le cadre de cours. Plusieurs ateliers ont d'ailleurs lié l'écologisation matérielle du campus et les projets pédagogiques dans lesquels les étudiant-es pourraient s'investir. En particulier, 17 ateliers ont proposé le développement de projets d'agriculture urbaine, de forêts et de serres nourricières. Dans la quasi-totalité des ateliers étudiants, les participant-es ont également exprimé le souhait de développer des apprentissages pratiques tels que la réparation d'objets, la couture, la cuisine – souvent explicitement associés à la vision d'une transition vers une économie plus circulaire et davantage d'autonomie des communautés. En matière d'exemplarité, plusieurs groupes étudiants ont également exprimé le souhait d'une sobriété numérique, voire d'un bannissement de l'IA sur les campus.

2. Le campus comme interface avec les communautés

Dans une douzaine d'ateliers les participant-es ont évoqué le développement de projets de cours porteurs de transition socioécologique en dehors des campus, et les réponses au sondage placent cette idée haut parmi les expériences éducatives prioritaires (Fig. 12). À l'UQAM, la recherche serait co-développée de manière à répondre aux besoins des communautés locales, revalorisant ainsi la mission de l'université de participation au bien commun. Le Cégep de Saint-Laurent collaborerait également à des projets avec la municipalité, tandis que le Cégep du Vieux Montréal développerait des projets en partenariat avec la résidence pour personnes âgées qui se trouve à proximité. Le Cégep de Trois-Rivières continuerait à déployer sa pédagogie des communs pour former les étudiant-es au sein des collectivités, par exemple en soutenant la collaboration du programme en techniques d'administration et de gestion avec des organismes communautaires. Le Cégep de Saint-Laurent développerait un service communautaire écologique obligatoire à l'ensemble des programmes, et favoriserait les formations en alternance avec les milieux de travail.

3. La valorisation de l'engagement civique des étudiant-es

Les résultats du sondage (Fig. 12) comme des ateliers montrent que les étudiant-es souhaitent développer davantage d'expériences civiques au sein de leur parcours éducatif. Cela suppose que ces expériences soient reconnues à leur juste valeur et que du temps leur soit alloué. Au Cégep Gérard-Godin, les étudiant-es souhaitent ainsi l'inclusion du bénévolat dans un cours obligatoire, "pour avoir une idéologie moins capitaliste et plus communautaire". Ces expériences bénévoles pourraient d'ailleurs être associées aux projets d'écologisation mentionnés au premier point. Au Cégep de Trois-Rivières, l'implication bénévole et l'engagement social seraient crédités dans les programmes. Au Collège de Maisonneuve, ces expériences et les gestes écoresponsables sur le campus seraient associés à un système de points et de récompenses permettant, par exemple, d'obtenir des rabais à la librairie coopérative. L'apprentissage par les pairs a également été valorisé dans plusieurs ateliers, comme au Cégep Édouard-Montpetit qui propose que les étudiant-es aillent présenter des projets de transition socioécologique dans les écoles secondaires.

4. L'éducation en plein air et la reconnexion au territoire

Bien que l'éducation en plein air n'apparaisse pas dans les quatre expériences majoritairement définies comme prioritaires par les répondant-es au sondage, 51 % des étudiant-es et 44 % des enseignant-es l'ont toutefois identifiée comme étant à développer (Fig. 12). C'est davantage dans les ateliers que cette approche pédagogique a été discutée. Dans une quinzaine d'entre eux, les participant-es ont exprimé le souhait que des salles de classe en extérieur soient aménagées. 11 ateliers ont également proposé des projets pédagogiques de plein air de manière à soutenir le sentiment d'appartenance et d'interdépendance au reste du vivant, mais aussi une meilleure connaissance du territoire. À l'UQAR, les étudiant-es ont évoqué l'idée de repenser le campus à l'échelle biorégionale. À l'Université de Sherbrooke et à HEC, les participant-es ont également proposé de prendre davantage en compte le cycle des saisons dans l'enseignement et l'organisation du temps scolaire. Au Cégep Édouard-Montpetit et au Cégep de Saint-Laurent, les expériences de terrain régionales seraient priorisées aux voyages à l'étranger. Dans le même ordre d'idée, l'UQAM et l'Université de Montréal continueraient à valoriser les échanges internationaux, tout en réduisant le nombre de déplacements à l'étranger.



5. Les ajustements du temps et de la forme scolaire

Enfin, les participant-es de beaucoup d'ateliers ont abordé les réaménagements nécessaires des cadres institutionnels et administratifs afin de permettre le développement des expériences éducatives précédemment évoquées. De nombreux-ses enseignant-es ont en effet identifié la rigidité des horaires et des normes administratives comme un frein à l'innovation pédagogique. Dans environ un tiers des ateliers, elles et ils ont ainsi demandé une plus grande flexibilité dans la structure et l'administration des programmes – cette demande ayant par ailleurs été identifiée comme le 3^e levier d'action prioritaire sur six dans le sondage (Fig. 15). À l'UQAR et au Cégep de Saint-Laurent, les enseignant-es s'interrogent : peut-on assouplir les règles et les contraintes institutionnelles, ou doit-on faire place aux pratiques transgressives et à la désobéissance pour permettre des initiatives porteuses de transition ? En écho au fait que le manque de temps a été identifié comme le premier frein à l'écologisation des enseignements (Fig. 8), de nombreux-ses participant-es ont exprimé le souhait d'une réduction du volume de cours, afin de permettre un plus grand investissement dans des projets d'écologisation et dans la vie démocratique des établissements. Au Cégep André-Laurendeau, un nouveau modèle économique misant sur l'économie circulaire et la décroissance permettrait de réduire la semaine à 25 heures. À l'Université de Sherbrooke, la semaine de travail serait réduite à quatre jours afin que le cinquième soit consacré à l'implication communautaire et environnementale. Le Cégep de Trois-Rivières abolirait les programmes pour permettre un cheminement plus interdisciplinaire des étudiant-es et une plus grande cohérence avec un marché du travail en pleine évolution. La libération de temps permettrait également de cultiver une plus grande créativité. Au Cégep Saint-Laurent, cette créativité serait structurellement soutenue par la création d'un département promoteur de l'utopie et de l'imagination sociale, pionnier dans l'exploration de modèles économiques et sociopolitiques permettant de réarticuler la relation humain-environnement.

Existence des biais cogn.
Enseigner différents modèles - Décolonial
- Décroissance.

Expériences éducatives

Travail d'équipe / collaboration.
Savoir-faire manuels - axés sur la pratique.

Apprentissage

Implication
les projets de
environnement

AXE 4

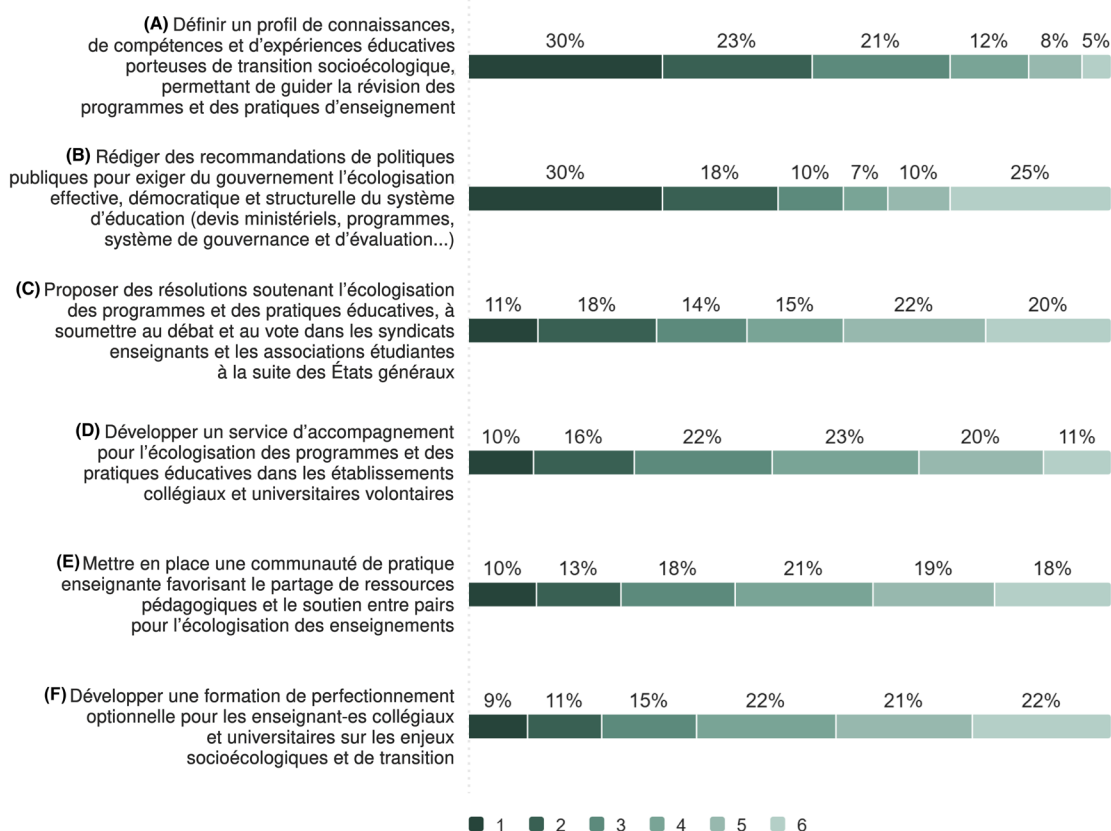
Objectifs stratégiques et leviers d'action



Quels objectifs prioritaires à la suite des États généraux ?

Du 7 au 10 janvier 2026, les États généraux permettront de définir des orientations communes et les grandes lignes d'un plan d'action pour soutenir un enseignement supérieur à la hauteur des enjeux de transition socioécologique. À la fin du sondage consultatif, nous avons interrogé les enseignant-es et les étudiant-es quant aux objectifs à prioriser pour la phase de mise en œuvre. La Figure 13 montre les réponses agrégées des enseignant-es et des étudiant-es, par ordre de priorité. L'ordre de classement des objectifs est sensiblement similaire pour les groupes enseignant et étudiant, à l'exception des deux premières propositions qui sont en ordre inversé. Les enseignant-es ont ainsi majoritairement identifié comme première priorité la définition d'un **profil de connaissances, de compétences et d'expériences éducatives porteuses de transition socioécologique, permettant de guider la révision des programmes et des pratiques d'enseignement** (A), tandis que les étudiant-es ont majoritairement placé en première position la rédaction de **politiques publiques pour exiger du gouvernement l'écologisation effective, démocratique, structurelle du système d'éducation** (B).

FIGURE 13. Selon vous, quels sont les objectifs prioritaires pour ces États généraux et les étapes qui suivront ? (Étudiant-es et enseignant-es, n=661)



→ Quels leviers d'action pour l'écologisation de l'enseignement supérieur ?

La dernière question du sondage consultatif concernait les leviers d'action à prioriser dans la phase de mise en œuvre du projet. Les six options proposées ont été définies à partir des enjeux prioritaires identifiés dans les ateliers et dans les rencontres des partenaires du projet. Les Figures 14 et 15 affichent par ordre de priorité ces leviers d'action tels que classés par les étudiant-es d'une part, et les enseignant-es d'autre part.

FIGURE 14. Selon vous, quels leviers d'action devraient être priorisés pour l'écologisation de l'enseignement supérieur ? (Étudiant-es, n=201)

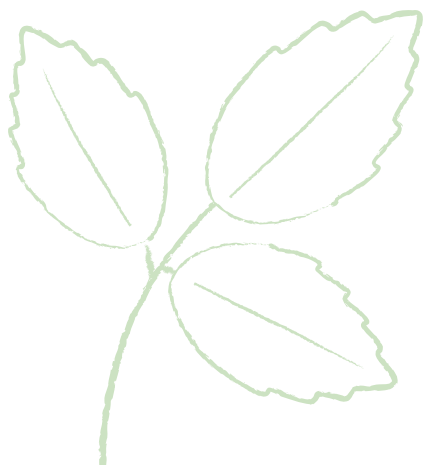
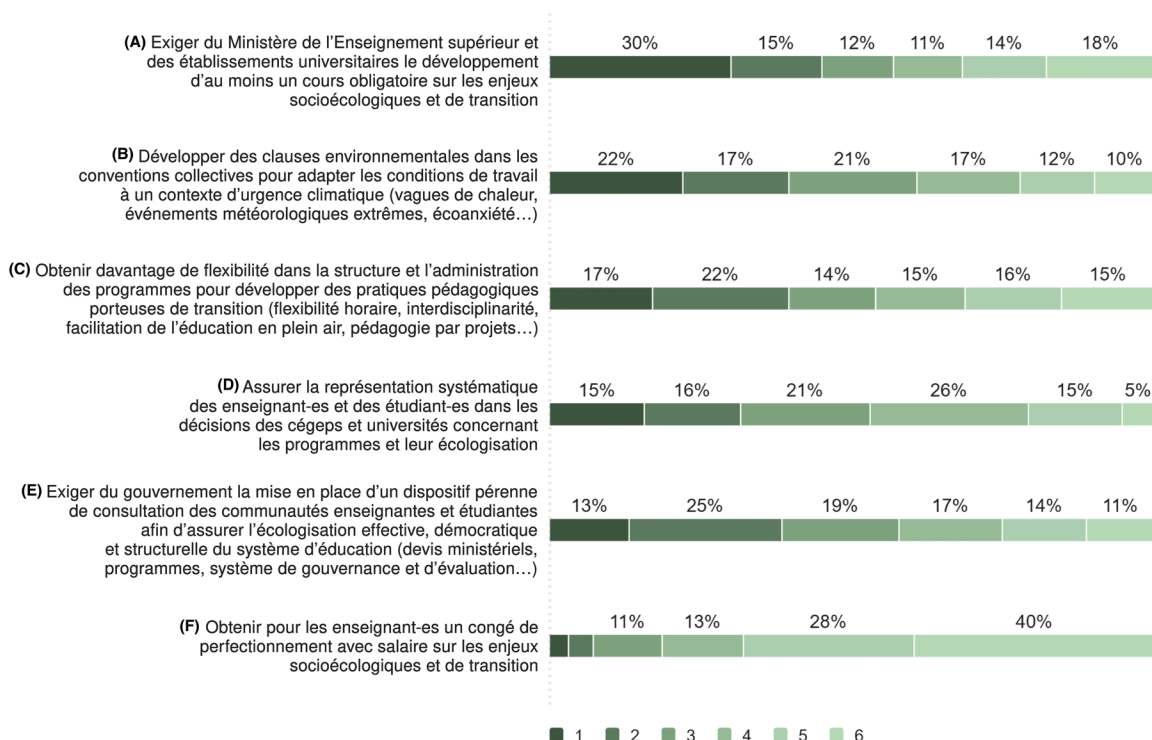
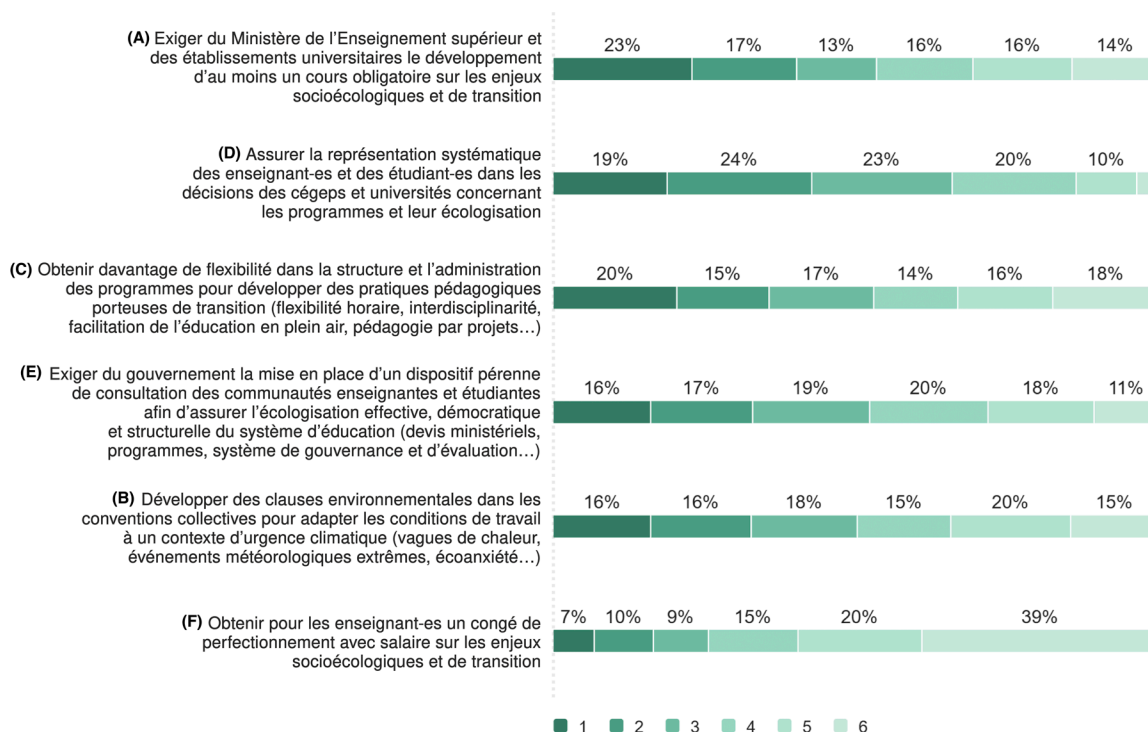


FIGURE 15. Selon vous, quels leviers d'action devraient être priorités pour l'écologisation de l'enseignement supérieur ? (Enseignant-es, n=461)

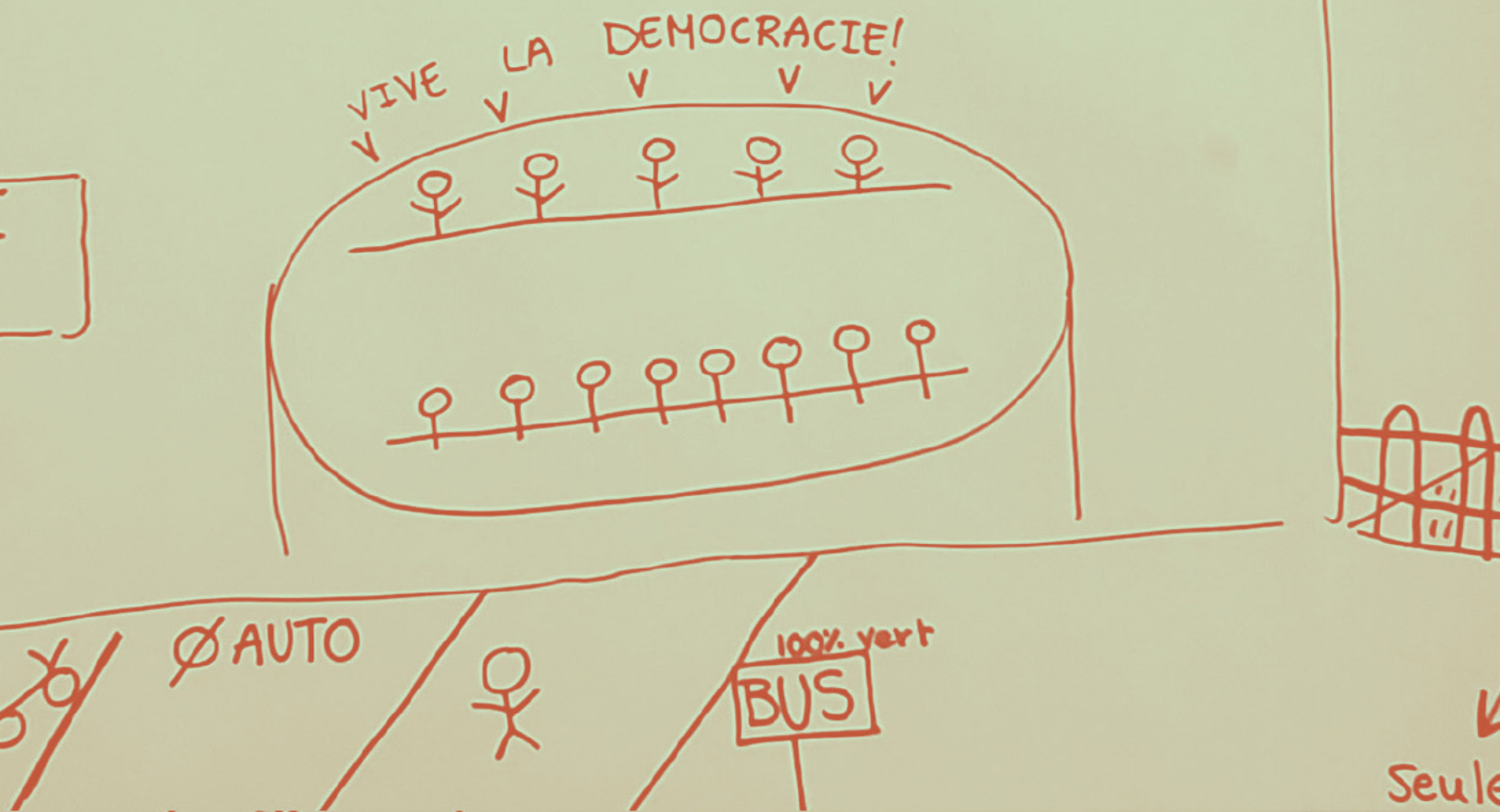


Le levier d'action **(A) exiger du ministère de l'Enseignement supérieur et des établissements universitaires le développement d'au moins un cours obligatoire sur les enjeux socioécologiques et de transition** arrive en première position tant chez les étudiant-es (30 %) que chez les enseignant-es (23 %). Il est cependant important de rappeler que les répondant-es au sondage soutiennent également fortement un apprentissage *transversal* des enjeux socioécologiques (Fig. 10).

Par ailleurs, il faut noter que, malgré le fait que le manque de connaissances a été identifié par les enseignant-es comme un frein à l'écologisation de leur enseignement (Fig. 8), et en dépit d'un très fort soutien à l'enseignement obligatoire des enjeux socioécologiques dans la formation continue des enseignant-es (Fig. 9), les Figures 13, 14 et 15 montrent que le développement d'une formation de perfectionnement et l'obtention d'un congé avec salaire pour la suivre ont été placés en dernière position des objectifs prioritaires – tant par les étudiant-es que par les enseignant-es. Il conviendra donc d'interroger collectivement la pertinence de développer une telle offre de formation, ainsi que les éléments susceptibles de bloquer ou de faciliter sa mise en œuvre.

Quelques questions pour poursuivre la réflexion :

- Quels sont selon vous les objectifs prioritaires pour développer un enseignement supérieur porteur de transition socioécologique? Voyez-vous d'autres objectifs prioritaires que ceux déjà proposés (Fig. 13)?
- Parmi les objectifs proposés (Fig. 13), y en a-t-il pour lesquels vous seriez susceptible de vous investir durant la phase de mise en œuvre?
- Voyez-vous d'autres leviers d'action possibles que ceux déjà envisagés (Fig. 14 et 15)?
- Quel cadre de référence devrait selon vous guider l'écologisation des enseignements? L'éducation au développement durable (EDD) est-elle un référentiel désirable? Si oui, pourquoi? Si non, comment composer avec les plans d'action ministériels qui adoptent le cadre de l'EDD?
- Existe-t-il dans votre établissement des initiatives en matière d'écologisation que vous aimeriez voir développées davantage? Quelles autres initiatives devraient selon vous être développées dans votre établissement?
- Quelles sont les personnes de votre établissement susceptibles de soutenir la mise en œuvre de projets éducatifs porteurs de transition socioécologique? Qui devrait être impliqué dans ce processus?



Références citées :

- Andreotti, V. D. O. (2021). The task of education as we confront the potential for social and ecological collapse. *Ethics and Education*, 16(2), 143-158.
- Apple, M. W. (1993). The Politics of Official Knowledge : Does a National Curriculum Make Sense? *Teachers College Record*, 95(2), 222-241.
- Arseneau, I., & Pouliot, C. (2022). Agir pour la qualité de l'air : Capacités citoyennes de production de savoirs. Dans S. Larochelle & J. Guillarmou (Éds.), *L'état du Québec 2023. Urgence climatique : Agir sur tous les fronts*. SOMME TOUTE / INM.
- Barthes, A. (2025). A quelles conditions les éducations environnementales peuvent-elles être transformatrices ? Dans *L'école écologique : S'ajuster ou transformer ?* (p. 29-54). ENS Éditions.
- Barthes, A., Lange, J.-M., & Wagnon, S. (2025). Écologisation de l'éducation et de la formation : Quels changements de paradigmes et perspectives ? *Éducation relative à l'environnement*, Volume 20.1.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education : Nourishing the learning spirit*. Purich publishing limited.
- Betasamosake Simpson, L. (2014). Land as pedagogy : Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), 1-25.
- Borrows, J. (2016). Outsider education : Indigenous Law and land-based learning. *Windsor Yearbook of Access to Justice*, 33(1), 1-27.
- Bureau de coopération interuniversitaire. (2016). Mécanisme et procédures d'évaluation des projets de programmes.
- Bussièrès McNicoll, F. (2025, mai 8). Séisme dans les finances universitaires. *Radio-Canada*.
- Carrier, L. (2025, mai 12). Compressions « historiques » dans les cégeps. *La Presse*.
- Champagne St-Arnaud, V., Labonté, K., Olivier, A., & Vincent, S.-J. (2024). Baromètre de l'action climatique : Disposition des Québécoises et des Québécois envers les défis climatiques. Groupe de recherche sur la communication marketing climatique, Université Laval.
- Chrona, J. (2022). *Wayi wah! Indigenous pedagogies : An act for reconciliation and anti-racist education*. Portage & Main Press.
- CMED – Commission mondiale sur l'environnement et le développement. (1988). Notre avenir à tous (Rapport Brundtland).
- Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques. (2024). Déclaration sur le programme commun pour l'éducation et le changement climatique lors de la COP 28.
- Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques. (2015). Accord de Paris. Nations Unies.
- Cote-Meek, S., & Moeke-Pickering, T. (Éds.). (2020). *Decolonizing and indigenizing education in Canada*. Canadian Scholars.
- De Schutter, O. (2024). Éliminer la pauvreté en regardant au-delà de la croissance (Rapport du Rapporteur spécial sur les droits de l'homme et l'extrême pauvreté A/HRC/56/61). Nations Unies.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Gallimard.
- Environnement et Changement climatique Canada. (2024, novembre 18). Points saillants de la mobilisation des jeunes : Vers un cadre national pour l'apprentissage environnemental.

- Environnement et Changement climatique Canada. (2025, mars 3). *Vers un cadre national pour l'apprentissage environnemental – Rapport sur ce que nous avons entendu*.
- Fédération des cégeps. (2024). *Écologisation de la formation : Une recette gagnante pour une approche transversale*.
- Field, E., Spiropoulos, G., Nguyen, A. T., & Grewal, R. K. (2023). *Climate Change Education within Canada's Regional Curricula : A Systematic Review of Gaps and Opportunities*. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 202, 155–184.
- Freeland Ballantyne, E. (2014). *Dechinta Bush University : Mobilizing a knowledge economy of reciprocity, resurgence and decolonization. Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), 67–85.
- Freire, P. (2021). *La pédagogie des opprimé-es*. (Ouvrage original publié en 1968). Éditions de la rue Dorion.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture & the process of schooling*. Temple University Press.
- Gouvernement du Québec. (2025a). *Procédures liée à l'examen d'opportunité des projets de programmes conduisant à un grade présentés au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport aux fins de financement et Critères d'opportunité utilisés par le Comité des programmes universitaires*.
- Gouvernement du Québec. (2025b). *Programmes d'études nouveaux ou modifiés dans les universités*.
- Grosfoguel, R. (2013). *The Structure of Knowledge in Westernized Universities : Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century. Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 6(1), 73–90.
- Hervé, N. (2022). *Penser le futur : Un enjeu d'éducation pour faire face à l'anthropocène*. Le Bord de l'eau.
- Hickel, J. (2018). *The divide : Global inequality from conquest to free markets*. W.W. Norton.
- hooks, bell. (2019). *Apprendre à transgresser : L'éducation comme pratique de la liberté*. M EDITEUR.
- Hutchinson, Y., Cortez Ochoa, A. A., Paulson, J., & Tikly, L. (Éds.). (2025). *Decolonizing education for sustainable futures*. Bristol University Press.
- IPBES. (2024). *IPBES Transformative Change Assessment : Summary for Policymakers*.
- Kagawa, E. F., & Selby, D. (Éds.). (2010). *Education and climate change : Living and learning in interesting times*. Routledge.
- Kimmerer, R. W. (2021). *Tresser les herbes sacrées : Sagesse ancestrale, science et enseignements des plantes*. Le Lotus et l'éléphant.
- Klein. (2025, novembre 8). *NDP Government adds climate change lessons to schools*. *WinnipegSun*.
- Kopnina, H. (2020). *Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals. The Journal of Environmental Education*, 51(4), 280–291.
- Lafitte, J., & Sauvé, L. (2024). Les initiatives d'institutionnalisation d'une éducation en matière d'environnement dans différents contextes nationaux : Constats et perspectives. Dans I. Orellana, L. Brière, H. Asselin, & A. Agundez-Rodriguez (Éds.), *Éducation relative à l'environnement : Trajectoires, perspectives et défis contemporains* (p. 257–284). Presses de l'Université du Québec.
- Lange, J.-M. (2020). *Repères pour l'enseignement et la formation des enseignants à l'ère de l'anthropocène*. Dans F. Drouilleau-Gay & A.

- Legardez (Éds.), *Travail, formation et éducation au temps des transitions écologiques*. Octarès éditions.
- Leterme, F., Barthes, A., & Mencacci, N. (2025). Une méthode pour évaluer les curricula d'éducation au changement climatique dans une visée transformative. *Éducation et socialisation*, 76.
- Léveillé, J.-T. (2019a). Première grève scolaire pour le climat à Montréal. *La Presse*.
- Léveillé, J.-T. (2019b, septembre 28). Grève mondiale pour le climat : Foule record à Montréal. *La Presse*.
- Lotz-Sisitka, H., Wals, A. E., Kronlid, D., & McGarry, D. (2015). Transformative, transgressive social learning : Rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16, 73–80.
- LST – L'éducation au service de la Terre. (2023). Perspectives des Canadiens sur les changements climatiques et l'éducation : Rapport provincial du Québec.
- Maltais, M. (2023). Rapport de consultation : L'inclusion des enjeux environnementaux dans les milieux scolaires. *Spectre*, 52(3).
- Marouli, C. (2021). Sustainability Education for the Future? Challenges and Implications for Education and Pedagogy in the 21st Century. *Sustainability*, 13(5), 2901.
- McGregor, D. (2021). Indigenous Environmental Justice and sustainability. Dans S. A. Atapattu, C. G. Gonzalez, & S. L. Seck (Éds.), *The Cambridge handbook of environmental justice and sustainable development* (p. 58–71). Cambridge University Press.
- Meadows, D., Meadows, D., & Randers, J. (2013). Les Limites à la croissance (dans un monde fini). *Le Rapport Meadows, 30 ans après*. Écosociété.
- MECCE – Monitoring and Evaluating Climate Communication and Education Project. (2025). *Global CCE Blog*.
- Merchant, C. (1980). *The Death of Nature : Women, Ecology, & the Scientific Revolution*. Harpercollins.
- Mercier-Ross, L. (2025, août 27). 1509 postes d'enseignants sont toujours à pourvoir au Québec. *Le Devoir*.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (s. d.- a). Chapitre 6 : Science et technologie. *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle*.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (s. d.- b). Domaines généraux de formation, PFEQ, Deuxième cycle.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006a). Chapitre 2. Domaines généraux de formation. *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle*.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006b). Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante (Deuxième édition).
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). Révision des programmes d'études en science et technologie—Le ministre Drainville annonce que les programmes de science et technologie seront révisés.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2024a). Programme Culture et citoyenneté québécoise. *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement primaire*.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2024b). Programme Culture et citoyenneté québécoise. Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2025). Plan d'action de développement durable 2023-2028.
- Ministère de l'Environnement, de la Lutte contre les changements climatiques, de la Faune et des Parcs. (2023). Stratégie gouvernementale de développement durable 2023-2028.
- Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A., & Chaves, W. A. (2017). Identifying effective climate change education strategies : A systematic review of the research. *Environmental Education Research*, 25(6), 791-812.
- Moore, J. W. (2016). *Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism.* PM Press/Kairos.
- Morin, É. (2021). *L'étude du sentiment de pouvoir agir de jeunes du Québec face aux changements climatiques : Dimensions et conditions favorables à son développement à l'école secondaire* [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Rimouski.
- Morin, É., Therriault, G., Lebel, J.-M., & Simard, C. (2024). Les besoins de formation en contexte de changements climatiques à l'école au Québec. Dans I. Orellana, L. Brière, H. Asselin, & A. Agundez-Rodriguez (Éds.), *Éducation relative à l'environnement : Trajectoires, perspectives et défis contemporains* (p. 201-227). Presses de l'Université du Québec.
- Nations Unies. (s. d.). Objectifs de développement durable.
- Nations Unies. (1973). Rapport de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement, 5-16 juin 1972 (A/CONF.48/14/Rev.1).
- Orr, D. (1991). *What Is Education For ? Six myths about the foundations of modern education, and six new principles to replace them.* *The Learning Revolution*, 27.
- Orr, D. (1994). *Earth in Mind : On Education, Environment, and the Human Prospect.* Island Press.
- Programme des Nations Unies pour l'environnement. (1987). L'action du Programme international d'éducation relative à l'environnement UNESCO-PNUE (1975-1987) (ED.87/Conf.402/COL.6, ED.87/Conf.402/6).
- Renouard, C., Brossard Børhaug, F., Le Cornec, R., Dawson, J., Federau, A., Ries, D., Vandecastelle, P., & Wallenhorst, N. (2023). Pedagogy of the Anthropocene Epoch for a Great Transition : A Novel Approach of Higher Education. Springer International Publishing.
- Rousell, D., & Cutter-Mackenzie-Knowles, A. (2020). A systematic review of climate change education : Giving children and young people a 'voice' and a 'hand' in redressing climate change. *Children's Geographies*, 18(2), 191-208.
- Sanson, A. V., & Burke, S. E. L. (2020). Climate change and children : An issue of intergenerational justice. Dans N. Balvin & D. Christie (Éds.), *Children and Peace* (p. 343-362). Springer.
- Santos, B. de S. (2016). *Epistemologies of the South : Justice against epistemicide.* Routledge.
- Sauvé, L. (1997). Pour une éducation relative à l'environnement : Éléments de design pédagogique. Guérin.
- Sauvé, L. (1998). L'éducation relative à l'environnement – Entre modernité et postmodernité : Les propositions du développement durable et de l'avenir viable. Dans A. Jarnet, B. Jicking, L. Sauvé, A. Wals, & P. Clarkin (Éds.), *A colloquium on the future of environmental education in a postmodern world ? Proceedings of an online colloquium held on October 19th 1998* (p. 57-70).

- Sauvé, L. (2017). Une diversité de courants en éducation relative à l'environnement. Dans A. Barthes & J. M. Lange (Éds.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des Éducatons* à (p. 113-124). L'Harmattan.
- Sauvé, L., & Asselin, H. (2024). Vers une politique nationale d'éducation relative à l'environnement au Québec. Dans I. Orellana, L. Brière, H. Asselin, & A. Agundez Rodriguez (Éds.), *Éducation relative à l'environnement : Trajectoires, perspectives et défis contemporains* (p. 229-256). Presses de l'Université du Québec.
- Sauvé, L., Asselin, H., Robitaille, J., & Marcoux, C. (2024). *Stratégie québécoise d'éducation relative à l'environnement : Pour une écocitoyenneté* (2^e édition). Les Éditions du Centr'ERE, Université du Québec à Montréal.
- Sauvé, L., & Lafitte, J. (2024). Les initiatives d'institutionnalisation d'une éducation en matière d'environnement dans différents contextes nationaux : Constats et perspectives. Dans I. Orellana, L. Brière, H. Asselin, & A. Agundez Rodriguez, *Éducation relative à l'environnement. Trajectoires, perspectives et défis contemporains* (p. 257-283). Presses de l'Université du Québec.
- Sauvé, L., Orellana, I., Villemagne, C., & Bader, B. (Éds.). (2017). *Éducation, environnement, écocitoyenneté : Repères contemporains*. Presses de l'Université du Québec.
- Shiva, V. (1993). *Monocultures of the mind : Perspectives on biodiversity and biotechnology*. Zed Books.
- Stein, S. (2024). *Making Space for Critical Climate Education. About Campus: Enriching the Student Learning Experience*, 29(5), 4-13.
- Styres, S. D. (2011). *Land as first teacher : A philosophical journeying*. *Reflective Practice*, 12(6), 717-731.
- Tuck, E., & Gaztambide-Fernández, R. A. (2013). *Curriculum, replacement, and settler futurity*. *Journal of Curriculum Theorizing*, 29(1), 72-89.
- UNESCO. (2020). *L'éducation au développement durable : Feuille de route*.
- UNESCO. (2021a). *Repenser nos futurs ensemble : Un nouveau contrat social pour l'éducation*.
- UNESCO. (2021b). *Apprendre pour la planète : Une étude mondiale de l'intégration des questions environnementales dans l'éducation*.
- UNESCO-PNUE. (1977). *Colloque international sur l'éducation relative à l'environnement. Rapport final*.
- UNESCO-PNUE. (1978). *Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, Tbilissi, URSS, 14-26 octobre 1977 : Rapport final* (ED/MD/49).
- Urgelli, B. (2025). *Éduquer à la transition écologique : Quelques balises pour une pédagogie transformative*. Dans *L'école écologique : S'ajuster ou transformer ?* (p. 45-54). ENS Éditions.
- Wals, A. E. (2020). *Transgressing the hidden curriculum of unsustainability : Towards a relational pedagogy of hope*. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 825-826.
- Wilson, S. (2008). *Research is ceremony: Indigenous research methods*. Fernwood Publishing.