

Des liens à tisser entre la prise de conscience et l'action environnementales

Creating connections between awareness and environmental action

Algunas relaciones por establecer entre la toma de conciencia y la acción sobre el medio ambiente

Marie-Ève Marleau

Volume 37, Number 2, Fall 2009

Vivre ensemble, sur Terre

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/038813ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/038813ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Marleau, M.-È. (2009). Des liens à tisser entre la prise de conscience et l'action
environnementales. *Éducation et francophonie*, 37(2), 11–32.
<https://doi.org/10.7202/038813ar>

Article abstract

Environmental education (EE), through its goals and practical foundations, invites people and communities to become aware of their relationship to the environment, and to act in ways that will produce the changes required by the current socio-ecological crisis. Despite the efforts of EE, there is a gap between awareness and coherent environmental action. Research and practice reveal the limitations of EE, due to the complexity of the process of raising awareness and taking environmental actions.

This article presents theoretical elements from interpretive and qualitative research, which contribute to defining the complex processes of becoming aware of environmental problems and taking action, and attempts to zero in on the contribution that EE can make. Many complex and dynamic links form between awareness and action, which are at the heart of the process of change and the educational process. These links can be established within the very meanings awareness and action, within conceptual networks, within processes of becoming aware and taking action in relation to the world, and also within educational proposals, particularly those of EE.

Des liens à tisser entre la prise de conscience et l'action environnementales

Marie-Ève MARLEAU

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

L'éducation relative à l'environnement (ERE), par ses fondements, ses visées et ses pratiques, invite les personnes et les collectivités à prendre conscience de leur rapport à l'environnement et à agir de façon à produire les changements qu'impose la crise socioécologique actuelle. Elle fait appel à la responsabilité humaine, sociale et individuelle, visant à assurer un environnement sain, une qualité de vie et d'être. Malgré les efforts déployés par l'ERE en ce sens, on observe un écart entre la conscience et l'agir environnemental. À travers la recherche et la pratique, on constate l'ampleur du défi que doit relever l'ERE pour faire face à la complexité des processus de prise de conscience et d'action environnementales.

Cet article présente des éléments théoriques tirés d'une recherche interprétative qualitative qui, d'une part, se propose de contribuer à définir les processus complexes de prise de conscience et d'action environnementales et, d'autre part, tente de cerner l'apport potentiel de l'ERE à ceux-ci. Des liens multiples, complexes et dynamiques se tissent entre la conscience et l'action, au cœur de processus de changement, et ils appellent une action éducative. Ces liens peuvent être mis en évidence en clarifiant les notions de conscience et d'action, leur réseau conceptuel, de même que les processus de prise de conscience et d'action au regard du rapport au monde, de façon à éclairer les choix éducatifs, en particulier en ERE.

ABSTRACT

Creating connections between awareness and environmental action

Marie-Ève MARLEAU

University of Quebec in Montreal, Québec, Canada

Environmental education (EE), through its goals and practical foundations, invites people and communities to become aware of their relationship to the environment, and to act in ways that will produce the changes required by the current socio-ecological crisis. Despite the efforts of EE, there is a gap between awareness and coherent environmental action. Research and practice reveal the limitations of EE, due to the complexity of the process of raising awareness and taking environmental actions.

This article presents theoretical elements from interpretive and qualitative research, which contribute to defining the complex processes of becoming aware of environmental problems and taking action, and attempts to zero in on the contribution that EE can make. Many complex and dynamic links form between awareness and action, which are at the heart of the process of change and the educational process. These links can be established within the very meanings awareness and action, within conceptual networks, within processes of becoming aware and taking action in relation to the world, and also within educational proposals, particularly those of EE.

RESUMEN

Algunas relaciones por establecer entre la toma de conciencia y la acción sobre el medio ambiente.

Marie-Ève MARLEAU

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

La educación relativa al entorno ecológico (ERE), a causa de sus cimientos, objetivos y prácticas, lleva a las personas y a las colectividades a tomar conciencia de su relación con el medio ambiente y a actuar de manera a provocar los cambios que exige la crisis socio-ecológica contemporánea. A pesar de los esfuerzos desplegados por la ERE, es posible constatar una distancia entre la consciencia y la acción coherente sobre el medio ambiente. La investigación y la práctica muestran los límites de la ERE provocados por la complejidad de los procesos de toma de consciencia y de acción sobre el medio ambiente. Este artículo presenta los elementos teóricos provenientes de una investigación interpretativa cualitativa que, por una parte, contribuye a identificar los complejos procesos de toma de consciencia y de acción sobre el medio ambiente, y por otra parte, trata de circunscribir la contribución de la ERE a

dichos procesos. Relaciones múltiples, complejas y dinámicas se entretajan entre la consciencia y la acción durante el proceso de educación y de cambio. Dichos lazos pueden establecerse al interior mismo del significado de las nociones de conciencia y de acción, de su red conceptual, de los procesos de toma de consciencia y de acción respecto a su relación con el mundo y al interior de las proposiciones educativas, particularmente en ERE.

Une éducation relative à l'environnement qui fait appel à une conscience et à un agir responsables

La multiplicité et la complexité des problématiques socioécologiques contemporaines interpellent l'éducation relative à l'environnement (ERE) dans son rôle d'harmonisation des relations entre les personnes, la société et l'environnement. Parmi les défis actuels de ce champ, se trouve celui de réfléchir sur « nos identités personnelles et sociales » (Sauvé, 2008), d'y repenser d'une perspective critique pour construire et reconstruire nos rapports à nos groupes d'appartenance, à la société, au milieu et à la trame de la vie pour assurer un milieu de vie sain, un environnement en santé, une qualité de vie et d'être, de même qu'un vivre-ensemble juste et harmonieux. L'ERE invite à s'interroger (d'après Sauvé, 2007) : Qui suis-je, qui sommes-nous, en relation à l'environnement, aux autres et à soi-même face à la complexité de la grave crise socioécologique contemporaine? Que puis-je, que pouvons-nous faire pour transformer cette situation? Comment est-ce que j'agis, comment agissons-nous? Quelle responsabilité adopter? Comment développer un sentiment d'appartenance à un groupe, à un lieu, à un territoire pour apprendre à vivre ensemble? Ces questionnements appellent les personnes et les collectivités à cerner et à comprendre la complexité de leur rapport à l'environnement pour en prendre conscience et agir de façon à produire les changements imposés par une réalité socioécologique critique.

Bien qu'elle ne soit pas évidente à cerner, nous avons une responsabilité partagée de savoir, d'être et d'agir (Sauvé et Villemagne, 2003), indissociable de toutes les responsabilités individuelles (Goffin et collab., 1985). La responsabilité est également associée à la cohérence entre l'être et l'agir (Sauvé, 2000). Elle évoque la conscience de son rôle d'acteur dans la société, d'un milieu particulier, pour le transformer. L'ERE invite aussi à éduquer à la responsabilité, c'est-à-dire « éduquer à la conscience, à l'autonomie, à l'authenticité, à la liberté, à la réflexivité, à la quête de savoir pertinent et de compétences appropriées, à la prise de décision, à l'engagement, à la solidarité, à la sollicitude et au courage » (Sauvé, 2001). Comme nous le verrons, ces qualités sont essentielles à la cohérence entre la conscience et l'action.

L'éducation relative à l'environnement engage à l'action collective et à la participation citoyenne en vue de se transformer soi-même, de contribuer à transformer nos sociétés et l'environnement (Sauvé, 2008). L'innovation sociale repose sur un savoir-agir, « qui intègre différents types de savoirs entre eux : savoirs, savoir-être, savoir-faire » (Sauvé et Orellana, 2008, p. 7), mais aussi un pouvoir-agir, qui permet justement de produire des changements, de surpasser les conditions d'aliénation humaine, structurelle, sociale, etc. (*ibid.*, p. 8).

Les défis de conscientisation et de mobilisation de l'ERE sont nombreux et nous amènent à nous interroger sur le développement des processus de prise de conscience et d'action environnementales. Cet article présente des éléments de réflexion relatifs à la compréhension de ces processus et de leurs liens, ce qui est l'objet d'une recherche de maîtrise en éducation (Marleau, en cours)¹. Dans un premier temps, nous présentons ce qui pose problème au développement des processus de prise de conscience et d'action environnementales. Nous poursuivons avec des éléments de définition et de caractérisation de ces processus et de leurs liens. Enfin, à partir de propositions éducatives, en particulier en ERE, nous dégagons des liens possibles à établir entre les processus qui nous intéressent.

Un écart entre la conscience et l'action environnementales

La conscience environnementale (ou écologique) est apparue, surtout dans les sociétés occidentales, comme un phénomène social associé aux cris d'alerte environnementale des années 1960-1970 avec, entre autres, la Conférence des Nations Unies sur l'environnement humain (Stockholm, 1972) et la publication de différents écrits, par exemple celui de Rachel Carson, *Le printemps silencieux* (Bozonnet, 2005; Caride et Meira, 2001; Dansereau et Lafleur, 2005, Hussey et Thompson, 2000). Cette conscience environnementale, bien que complexe à saisir et à définir, a pu être constatée chez les personnes et les populations à travers diverses études et enquêtes (Maresca, 2001). On reconnaît que nombreuses sont les personnes et les populations qui ont les connaissances (Gough, 2002), les intentions (Moreault, 2009), les valeurs (Huddart Kennedy et collab., 2009), les capacités (Verdugo, 2002) pour agir de façon responsable face à l'environnement pour le préserver, le restaurer, en prendre soin et y vivre en harmonie avec les autres êtres vivants, y compris les humains. La conscience environnementale s'avère bien répandue (Krause, 1993), du moins dans les sociétés dites occidentales, mais un écart avec un agir cohérent est toutefois constaté. Les exemples de la vie quotidienne et la littérature scientifique (Kollmuss et Agyeman, 2002, entre autres) qui en témoignent sont multiples.

Même si la prise de conscience nécessaire au changement [socio-écologique] était relativement répandue – et elle l'est beaucoup plus qu'on

1. Les choix méthodologiques de cette étude se basent sur la complémentarité d'un volet théorique et d'un volet empirique. Ils sont constitués d'une recension d'écrits et d'une étude de cas des processus de prise de conscience et d'action environnementales chez un groupe d'enseignants inscrits dans un programme d'ERE au Mexique.

le reconnaît généralement –, il est extrêmement difficile de traduire cette conscience en action [socioécologique] directe, dans un contexte où il n'existe pas, à l'intérieur de la société, de structures sur lesquelles puisse s'appuyer cette transformation – où les structures en place entravent même le changement en profondeur et reflètent, entretiennent, protègent et encouragent l'obéissance, la docilité et le fatalisme qui préservent le statu quo (Murphy, 2001, p. 43 44).

Plusieurs centaines d'études se sont attardées à comprendre et à expliquer l'écart entre la conscience et l'action environnementale (Gough, 2002; Kollmuss et Agyeman, 2002). Plus spécifiquement, certaines études se sont penchées sur l'écart entre les connaissances (Courteney-Hall et Rogers, 2002), les attitudes et les émotions (Mainteny, 2002, Lane et Potter, 2007), les intentions (Blake et collab., 1997), les valeurs (Huddart Kennedy et collab., 2009) et le comportement environnemental. Ces dernières ont permis d'identifier de nombreux facteurs, mécanismes et variables qui y sont associés. Ils sont d'ordre psychosocial, institutionnel, historique, culturel, biologique, social, économique et socioéconomique, politique, etc. Cet écart, les biologistes Maturana et Varela (1996, p. 19) l'expliquent par la tradition d'une culture occidentale qui est davantage tournée « vers l'action et non la réflexion, si bien que la vie personnelle est habituellement aveugle sur elle-même ».

La synergie et la complexité des enjeux environnementaux, sociaux, psychologiques, économiques, politiques auxquels nous sommes aujourd'hui confrontés (Boutard, 2004) creusent et alimentent cet écart. Entre autres facteurs psychosociaux, l'inertie psychologique causée par le sentiment d'impuissance, le stress, l'anxiété, l'aliénation et l'isolement empêche l'engagement dans l'action (Murphy, 2001). Le manque de confiance en soi, le désespoir et l'épuisement contribuent aussi à alimenter ce sentiment qui paralyse plusieurs personnes qui peuvent ressentir une sensation vertigineuse et adopter une vision fataliste du monde.

Même si certaines personnes peuvent s'avérer très conscientes et lucides et posséder une profonde connaissance de la complexité des choses, c'est la conscience même de la situation qui peut mener ces personnes à la démobilitation, à l'épuisement, à l'anéantissement. La réalité peut aussi être perçue comme trop douloureuse (Chawla, 2008), trop confuse, trop dure, trop déstabilisante, trop complexe; elle échappe à l'entendement. La prise de conscience ne semble pas entraîner nécessairement l'action environnementale lucide et engagée vers les changements que la situation exige, et ce, malgré les efforts de conscientisation que l'éducation relative à l'environnement a déployés au cours des dernières décennies.

La prise de conscience ne semble pas entraîner nécessairement l'action environnementale lucide et engagée vers les changements que la situation exige, et ce, malgré les efforts de conscientisation que l'éducation relative à l'environnement a déployés au cours des dernières décennies.

Des limites aux visées de l'ERE

Dès la constitution officielle de l'éducation relative à l'environnement au sein des institutions internationales, la prise de conscience et l'action environnementales sont apparues au cœur des préoccupations de ce champ. « L'ERE a d'abord été une

entreprise d'éveil, de prise de conscience » (Sauvé, 1997, p. 1) des problématiques environnementales et du rapport des personnes et des groupes à son égard. La prise de conscience est d'ailleurs un des principaux objectifs de l'éducation relative à l'environnement. Cet objectif est étroitement associé à ceux du développement de connaissances, de valeurs et d'attitudes, de compétences et il est également lié à l'engagement dans un agir cohérent et responsable à l'égard de l'environnement (Sauvé, 1997; UNESCO, 1978) par la participation à la vie démocratique (García, 2004).

Ces objectifs généraux témoignent de l'importance qu'accorde l'éducation relative à l'environnement aux processus de prise de conscience et d'engagement dans l'action environnementale. Cependant, parmi la diversité de visions adoptées en ERE², celles qui sont fragmentaires et réductionnistes, trop présentes selon Caride et Meira (2001), ne favorisent pas l'atteinte des objectifs généraux de ce champ (*ibid.*; Van Matre, 1990). D'ailleurs, l'analyse de Caride et Meira (2001) des termes *conscientisation* et *sensibilisation* dans les documents institutionnels de Belgrade (1975) et Tbilissi (1977) montre que ces processus éducatifs, qui visent la prise de conscience et l'action, correspondent à un paradigme mécaniste, c'est-à-dire que les personnes sont amenées à connaître une réalité objective et externe. Selon ces auteurs, les textes institutionnels internationaux et nationaux s'inscrivent dans une vision donnée qui reflète généralement l'héritage de la modernité et qui exclut une perspective de complexité et d'interdépendance entre les éléments qui composent la conscientisation et la sensibilisation, d'une part, et leurs visées, d'autre part.

Dans la littérature en éducation relative à l'environnement, on désigne bien souvent l'agir environnemental par les termes suivants : geste écocivique, comportement environnemental ou conduite responsable à l'égard de l'environnement, action environnementale, etc. Les auteurs ne clarifient pas toujours le sens du terme qu'ils utilisent et l'on trouve parfois l'expression *action environnementale* comme ayant une signification qui s'apparente davantage à celle de *comportement environnemental* (Hungerford et Volk, 1990; Kollmuss et Agyeman, 2002, entre autres). Il est donc essentiel de clarifier le sens de ces notions et d'établir ce qui les distingue de l'action environnementale. Selon certains auteurs, les tenants du modèle comportementaliste³ en éducation relative à l'environnement, issu du courant scientifique (Caride et Meira, 2001) et des paradigmes positiviste et béhavioriste (Emmons, 1997), adoptent des perspectives instrumentale et individualiste (Caride et Meira, 2001).

2. De plus en plus d'approches en intervention éducative et en recherche en ERE, telles que celle de la critique sociale, confrontent la rationalité économique dominante et les visions utilitariste et réductionniste (Orellana, Sauvé, Marleau et Labraña, 2008).
3. Le modèle comportementaliste en éducation relative à l'environnement est surtout issu de la psychologie environnementale, dont l'objet principal de recherche consiste dans les comportements et les conduites individuelles et collectives visant la protection de l'environnement. Ce champ de savoir a émergé dans les années 1960 aux États-Unis et cherche à comprendre pour quelles fins, quand, comment et dans quelles conditions les personnes se comporteront de manière responsable à l'égard de l'environnement et de ses ressources. Des recherches montrent que, tout comme pour les tendances destructives de la conduite humaine, il existe des dispositions, des capacités et des propensions à protéger et à s'occuper de l'environnement (Verdugo, 2002).

Les campagnes de sensibilisation au sujet des problèmes environnementaux, axées sur l'information et avec un accent mis sur la protection de l'environnement, peuvent avoir pour effet de créer de l'anxiété et de provoquer l'incapacité d'agir (Emmons, 1997) ou, encore, de faire en sorte que les personnes cherchent des causes extérieures et se sentent peu concernées par ces questions (Van Matre, 1990). De plus, Caride et Meira (2001, p. 58) soulignent qu'en réduisant l'attribution des problématiques environnementales à des comportements individuels et collectifs et en les traduisant en des programmes d'ERE qui mettent l'accent sur la modification et l'adoption de gestes écociviques et de comportements environnementaux, parfois prescrits (Jensen, 2002), ont montré des résultats très limités. Caride et Meira (2001) observent par ailleurs que ces résultats sont non transférables, peu représentatifs sur le plan macrosocial et peu significatifs au regard de la remise en question des fondements qui sous-tendent les choix dominants sociétaux qui adoptent une logique économique et de marché, qui nous ont menés à de graves problématiques socio-écologiques (Morin, 1990; Reeves, 2003). En effet, l'ERE insiste parfois trop sur l'analyse des problèmes environnementaux et moins sur les choix et les modes de vie personnels et collectifs (Van Matre, 1990).

L'éducation relative à l'environnement a certes comme finalité l'adoption de conduites et de comportements responsables et respectueux de l'environnement, mais elle devrait également poursuivre l'objectif de développer la capacité à l'action (Breiting, 1997). Jensen et Schnack (2006) ajoutent que l'*action-compétence*, « l'habileté à agir⁴ » (p. 471), devrait occuper une place centrale dans les théories et les pratiques de l'ERE⁵. Le terme « compétence » est associé à « être capable, vouloir et être qualifié comme acteur de la société⁶ » (*ibid.*, p. 473). En ERE, l'action environnementale s'inscrit bien souvent davantage dans la perspective de résolution de problèmes environnementaux. Certes, un tel choix pédagogique a sa place dans ce domaine, mais il faut reconnaître que l'action environnementale prend un sens différent en fonction des perspectives, des courants éducatifs, des approches et des stratégies pédagogiques (Sauvé, 2003) dans lesquelles elle s'inscrit.

Bien que l'on reconnaisse que la prise de conscience environnementale est déterminante pour l'action (Jensen et Schnack, 2006; Pruneau et collab., 2000, 2006), les liens entre les deux processus sont peu connus et pris en compte en ERE. Les recherches de ce champ identifient plusieurs facteurs éducatifs, pédagogiques, etc., qui contribuent au développement des processus de prise de conscience et d'action environnementales (Kollmuss et Agyeman, 2002; O'Sullivan et Taylor, 2004; Pruneau et collab., 2000, 2006). Cependant, on s'est encore trop peu attardé à cerner, à définir et à expliciter en quoi consistent ces processus et à y établir leurs liens, en particulier dans le champ de l'ERE.

4. Traduction libre.

5. Ces auteurs conduisent des recherches au Royal Danish School of Educational Studies de Copenhagen au Danemark qui portent spécifiquement sur l'étude de l'action environnementale en ERE (Breiting, 1997; Breiting et Mogensen, 1999; Jensen et Schnack, 1997, 2006).

6. Traduction libre.

Des liens à mettre en évidence entre la conscience et l'action

Les notions de conscience et d'action ont été étudiées souvent de façon séparée, au sein d'une discipline particulière. À partir des premiers résultats de notre démarche de recherche, nous pensons qu'il est souhaitable que ces notions et ces processus soient étudiés dans un contexte interdisciplinaire et dans une perspective holistique, en spirale, c'est-à-dire qu'il convient d'adopter une vision globale de l'interrelation et des interactions entre la conscience et l'action. Dans les prochaines sections, nous tenterons de mettre en lumière, à partir des champs de savoir consultés⁷, des liens théoriques qui peuvent être tissés entre la conscience et de l'action.

Des notions à clarifier

La conscience et l'action sont des notions polysémiques qui ont fait et font l'objet d'une grande diversité de théories dans différents domaines. En français, leur étymologie provient respectivement des mots latins *conscientia* et *actio*. Dans son sens général, la conscience fait référence à la connaissance relative au fait de savoir. Il s'agit de la conscience de ce que l'on sait, de ce que l'on est et de ce que l'on fait (Rodríguez Arocho, 2005). Dans la littérature (Capra, 2004; Pacherie, 2002), on distingue la *conscience primaire*, c'est-à-dire les représentations conscientes de son environnement et de son corps et les processus de base cognitifs, sensoriels, perceptuels et émotifs, de la *conscience réflexive* ou *introspective*, qui est la capacité d'examiner mentalement le cours de ses pensées et qui permet de formuler des valeurs, des croyances, des buts et des stratégies. La conscience primaire s'approche davantage de la conscience cognitive, étudiée en neurobiologie (Pacherie, 2002) qui concerne la dimension intentionnelle de la conscience, qui fait référence à quelque chose, comme un objet réel ou imaginaire. La conscience cognitive est la conscience de quelque chose (*ibid.*). Tandis que la conscience réflexive s'associe davantage à la conscience phénoménale, qui concerne des « aspects subjectifs et qualitatifs de l'expérience consciente » (*ibid.*, p. 22). Elle est du domaine privé et du ressenti personnel. La conscience est le niveau suprême de réflexion mentale de la réalité inhérente à l'être humain, interdépendante de son essence historico-sociale (Freire, 1980; Maturana et Varela, 1996; Rodríguez Arocho, 2005; Vygotski et Clot, 2003).

L'action, pour sa part, est la manifestation d'une manière d'agir (García, 2004). C'est le faire spécifique de l'être humain (Schwartz, 2001). La notion d'action est beaucoup plus riche et vaste que l'adoption de routines ou d'habitudes automatiques, qui sont plutôt liées à la notion de comportement (García, 2004; Jensen et Schnack, 2006). L'action peut être confondue avec ce dernier lorsqu'elle est considérée selon une perspective d'événements (*happenings*), mais elle se caractérise par

7. Des auteurs des champs de la psychologie environnementale, psychologie cognitive, la psychosociologie, la neurobiologie, la philosophie, la sociologie, l'éducation et l'ERE ont été consultés pour répondre aux objectifs de notre recherche, qui sont les suivants : – Contribuer à définir et caractériser les processus de prise de conscience et d'action environnementales et leurs liens ; – Cerner l'apport de l'éducation relative à l'environnement au développement de ces processus.

le fait qu'elle est accomplie de manière consciente et planifiée à partir d'intentions (Schwartz, 2001). Le tableau 1 présente les principales caractéristiques qui différencient les notions de comportement, de conduite et d'action.

Tableau 1 : **Principales caractéristiques des notions de comportement, de conduite et d'action**

Comportement	Conduite	Action
(Emmons, 1997; Kollmuss et Agyeman, 2002)	(Caride et Meira, 2001; García, 2004)	(Clover, 2002; Emmons, 1997; García, 2004)
- Vient d'une habitude. - Peut être une réponse automatique ou volontaire face à une situation quelconque. - Peut être générée par la peur d'une sanction.	- Implique une dimension temporelle. - Résulte d'un processus réflexif. - Dépend d'un contexte historico-culturel.	- Agit avec conscience et intentionnalité. - Exige le développement de compétences. - Implique un processus de prise de décision, de planification et de réflexion.

Les actions doivent donc être comprises et expliquées à partir des motivations et des intentions des acteurs, plutôt qu'à partir des mécanismes et des causes (*ibid.*). Tout comme la prise de conscience, le raisonnement, la volonté et les sentiments, l'action est ce qui distinguerait l'être humain des autres êtres vivants (Maturana et Varela, 1996; Rodríguez Arocho, 2005). Ne serait-ce pas une spécificité de l'être humain que d'être, de réfléchir et d'agir, de se définir, de se réaliser individuellement et collectivement dans un processus de changement sans fin⁸ (Murphy, 2001)?

La mise en évidence de la dimension morale de la conscience remonte à la philosophie antique et médiévale (Descartes, Kant, Hegel) (Putois, 2005). La conscience morale fait référence à la capacité individuelle de discerner entre le bien et le mal et d'assumer une responsabilité personnelle à l'égard de ses actions (*ibid.*; Searles, 1999).

Les visions personnaliste et individualiste des notions de conscience et d'action ont reçu de vives critiques. Pour le philosophe allemand Hegel (dans Schwartz, 2001), la praxis individuelle passe au second plan dans les dynamiques de construction sociale. «L'action ne peut être la manifestation d'un sujet singulier» (p. 76). Elle acquiert sa vraie signification au contact de la complexité historique et de l'altérité (*ibid.*, p. 73). Vygotski, précurseur de la psychosociologie, tentant d'éviter de simplifier la notion de conscience, considère comme fondamentale sa dimension sociale

8. Soulignons que ces spécificités ne sont pas nécessairement exclusives à l'être humain, comme être et se transformer, qui sont propres au vivant.

(Vygotski et Clot, 2003; Rodríguez Arocho, 2005). Selon cet auteur, la conscience n'est pas un phénomène seulement associé au système nerveux central et aux processus neurobiologiques de l'humain, ni au seul déploiement de l'infinité des possibilités de l'esprit individuel, mais à l'évolution historique, sociale et culturelle. Il souligne que la conscience n'existe pas comme un état mental isolé, mais comme un rapport réel avec la vie qui s'exprime par l'action et l'expérience vécues (Vygotski et Clot, 2003; Rodríguez Arocho, 2005). La conscience prend son sens au sein de l'expérience et de l'engagement dans l'action (Vygotski et Clot, 2003) et permet d'être sujets de ses actions et perceptions (Murphy, 2001, p. 90). Les humains ont évolué avec des modes de conscience et d'action particuliers qui sont fortement interactifs et imprégnés de symbolismes (Reed, 1996, dans Chawla, 2008).

Un rapport au monde intimement lié à la conscience et l'action

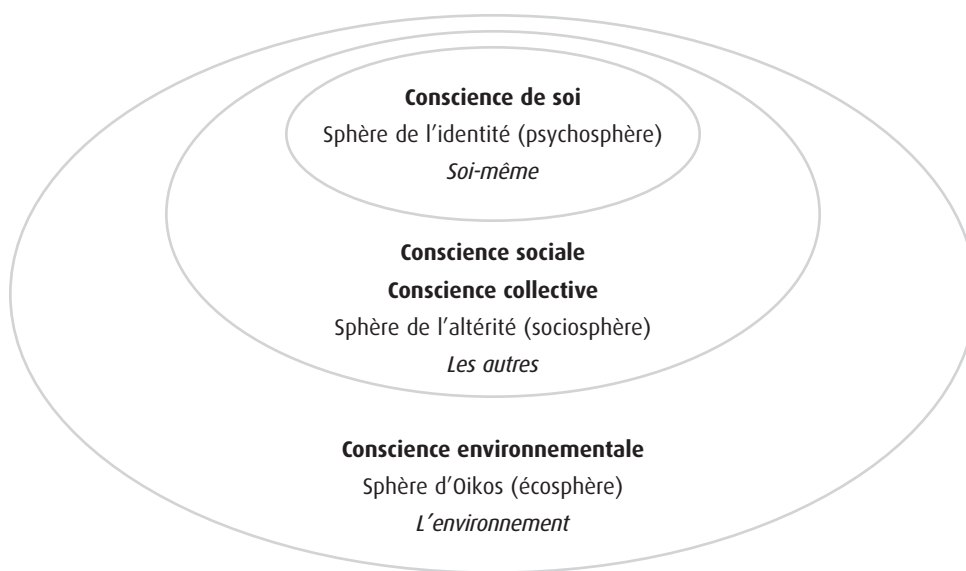
Nous passons notre vie à nous parler à nous-mêmes. C'est une longue conversation, la plus profonde et la plus intéressante qui soit. Si nous ne réussissons pas à nous parler clairement à nous-mêmes, il n'y a guère d'espoir en ce qui concerne nos rapports avec les autres (Murphy, 2001, p. 190).

Murphy (2001, p. 90-93) met en lumière les liens étroits qui existent entre la conscience et les sphères personnelle, sociale et environnementale du rapport au monde. « Nous prenons conscience de nous-mêmes, et donc de notre capacité d'agir sur nous-mêmes et sur notre environnement, par nos pensées, notre volonté et nos choix individuels [et collectifs] » (*ibid.*, p. 91). Nous avons illustré ces liens par le réseau des relations qui caractérisent notre rapport au monde (voir la figure 1), à partir d'éléments qui définissent la conscience de soi, la conscience sociale et collective et la conscience environnementale. La *conscience de soi* fait référence à la capacité de se percevoir soi-même comme une personne unique et différente des autres (Pacherie, 2002; Murphy, 2001) et se rapporte à sa propre identité sociale (Molajani, 2004). La *conscience collective* est liée au sentiment d'appartenance d'une personne à un groupe. Les repères culturels et identitaires d'un groupe donné y sont associés (Molajani, 2004). La *conscience sociale* ou conscience critique (*critical consciousness*, Clover, 2002) concerne la classe sociale, le comment et le pourquoi d'un statut au sein d'une hiérarchie sociale (Freire, 1980; Molajani, 2004). Sa finalité est la libération d'une situation oppressive (Freire, 1980; Clover, 2002). Enfin, la *conscience environnementale* (ou écologique, O'Sullivan et Taylor, 2004; Sauvé, 1992) est liée à l'appartenance à la trame de vie, en tant qu'espèce humaine (Toledo, 2007), à son interdépendance avec les êtres vivants et le milieu (Sauvé, 1992, dans Legendre, 2005, p. 282). La cosmologie autochtone est en ce sens éloquent : « Nous sommes seulement une partie du Tout qu'est l'univers, mais une partie essentielle de sa trame⁹ » (Chihuailaf, 1999, p. 13). La conscience environnementale suscite un « puissant sentiment de responsabilité [humaine] à l'égard du Tout » (Rouillard, 2001, p. 160). L'être humain est doté d'une clairvoyance qui lui permet d'être conscient de l'équilibre du

9. Traduction libre.

monde et donc de l'importance vitale de tout ce qui le compose (*ibid.*). Étant réflexive, la conscience permet d'interpréter notre monde, de se comprendre comme personne, collectivité et espèce humaine et de trouver un sens à la vie (O'Sullivan et Taylor, 2004) et d'agir en cohérence avec cette dernière.

Figure 1 : **Les composantes de la conscience socio-environnementale, à partir du réseau des relations du rapport au monde, selon Sauvé (1999)**



La prise de conscience du monde se réalise par le rapport à l'environnement. La conscience, l'action et le monde ne sont pas des entités séparées. Ils sont au contraire profondément liés.

L'action humaine, individuelle et collective, se réalise à travers des interactions sociales au sein de l'environnement. L'action permet la participation à la vie de sa communauté qui comprend les êtres vivants, les cultures et les personnes d'une localité (Chawla, 2008). Pour Dewey (1982), l'action fait partie de l'environnement : l'action dans et par l'environnement. Cet auteur signale que l'environnement est justement un dispositif d'action, ce qui la rend possible. « Il consiste en des conditions qui permettent ou empêchent, qui stimulent ou entravent l'action d'un être vivant¹⁰ » (*ibid.*, p. 20). Les croyances et les aspirations humaines interagissent avec l'environnement par le biais de l'action. La prise de conscience du monde se réalise par le rapport à l'environnement. La conscience, l'action et le monde ne sont pas des entités séparées. Ils sont au contraire profondément liés, ainsi que l'illustre le poète autochtone Chihuailaf (1999, p. 67) : « Le monde est un cercle, une globalité, un corps vivant avec une colonne vertébrale qui la meut. Les êtres humains se reconnaissent en tant qu'être dans la profondeur de la nature »¹¹.

10. Traduction libre.

11. Traduction et interprétation libres.

Des processus de changement : d'une progression linéaire à une vision holistique

L'éducation relative à l'environnement vise à engager des processus de changement, et ce, à différents niveaux : dans l'environnement, chez les personnes et les groupes sociaux, dans les systèmes éducatifs et dans les pratiques pédagogiques (Sauvé, 1997). La conscience et l'action font partie intégrante du processus de changement, ainsi que le met en évidence Roehlkepartain (2001) dans le modèle en cinq phases du processus de changement, qu'il a étudié au sein d'une communauté :

- 1) **réceptivité** (cultiver l'ouverture au changement); 2) **conscience** (souligner la possibilité de changement); 3) **mobilisation** (s'organiser pour le changement); 4) **action** (mettre en œuvre le changement); et 5) **continuité** (s'assurer que le changement devienne un mode de vie)¹².

La conscience a longtemps été considérée comme une étape préalable à l'action. « Nous sommes héritiers d'un monde et d'une culture qui croyaient fermement au fait que la conscience – ou plutôt la connaissance – était le premier pas à assurer pour décider d'une action appropriée » (Benasayag, 2006, p. 7). D'ailleurs, les premiers modèles théoriques développés en ERE, dans les années 1960, sur le processus d'adoption de comportements ou d'actions étaient linéaires et s'inscrivaient dans une perspective rationaliste (Hungerford et Volk, 1990; Kollmuss et Agyeman; 2002) : l'acquisition de connaissances environnementales permet l'adoption d'attitudes et d'une conscience environnementales pour mener à la manifestation d'un comportement responsable envers l'environnement. Rapidement, ces modèles ont été délogés par plusieurs autres qui intègrent des visions plus larges, complexes et dynamiques. Plusieurs études ont permis d'identifier et de caractériser une diversité de composantes, mécanismes et facteurs qui déterminent, favorisent ou limitent l'adoption de comportements, de conduites ou d'un agir en faveur de l'environnement (entre autres, Carrus et collab., 2008; Chawla et Flanders Cushing, 2007; Hungerford et Volk, 1990; Kollmuss et Agyeman, 2002; Pruneau et collab., 2000, 2006)¹³. Pruneau et collab. (2000) ainsi que Jensen et Schnack (2006) voient même l'impossibilité de construire un modèle théorique intégrant toutes ces dimensions qui dépendent de réalités particulières, complexes, plurielles. Stokols et collab. (2009) soulignent la nécessité de mener des recherches sur ces questions dans des perspectives interdisciplinaire, intégrante et globale.

La conscience et l'action : un réseau conceptuel commun

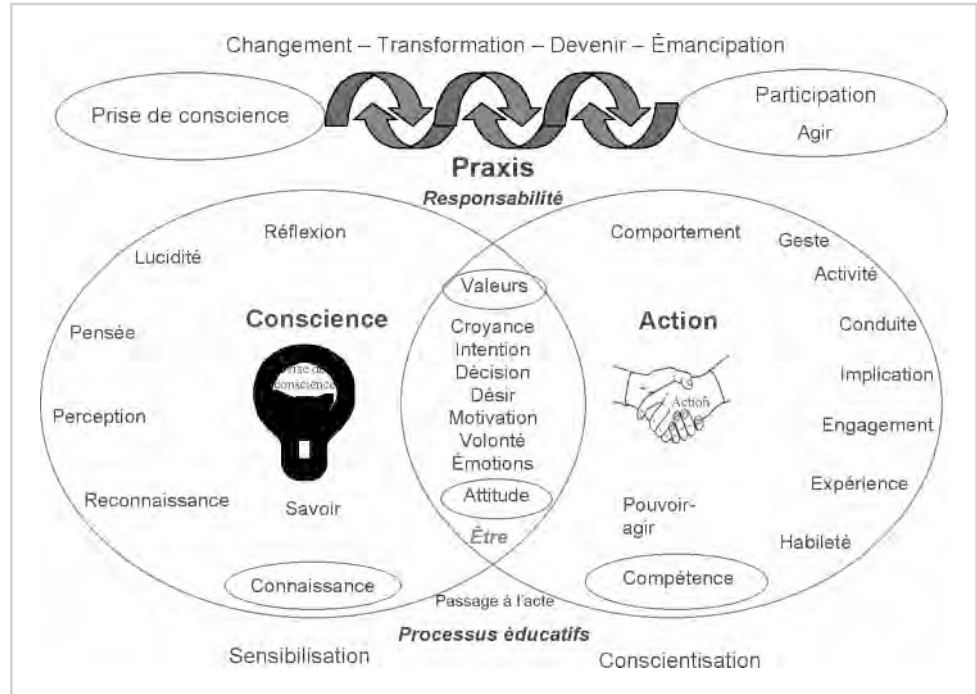
Le rapport entre les notions de conscience et d'action peut s'illustrer par un réseau très complexe qui ouvre sur un univers de concepts interreliés. À travers les

12. Traduction libre.

13. Les facteurs, variables et mécanismes qui conduisent à l'adoption de comportements en faveur de l'environnement et à l'action environnementale font l'objet d'une diversité de modèles théoriques élaborés par des auteurs, ci-dessus cités. À cet effet, Kollmuss et Agyeman (2002) présentent une synthèse de quelques modèles développés.

écrits, les concepts de conscience et d'action se retrouvent en effet au sein du même réseau notionnel (voir la figure 2).

Figure 2 : Réseau notionnel de la conscience et de l'action



À partir des éléments de définition et de caractérisation de la conscience et de l'action, que nous avons présentés ci-dessus, il se dégage, d'une part, que certains concepts sont davantage associés à la conscience, comme la réflexion, la lucidité, le savoir, la connaissance, etc. D'autre part, plusieurs concepts sont surtout associés à l'action, comme le comportement, la conduite, l'activité, la compétence, etc. Mais quelques-uns sont étroitement liés aux deux : attitude, valeurs, intention, motivation, émotions, etc. Dans certains modèles plus linéaires, ces concepts se retrouvent souvent comme une étape intermédiaire entre la conscience et l'action. Dans d'autres modèles ou propositions théoriques, ils feront partie intrinsèque du développement des processus de prise de conscience et d'action, qui sont eux-mêmes interreliés et s'alimentent l'un et l'autre. Les processus éducatifs de sensibilisation et de conscientisation (représentés au bas de la figure 2) sont étroitement associés à ce réseau notionnel. Soulignons également que les principaux objectifs généraux¹⁴ (encadrés sur la figure 2) de l'éducation relative à l'environnement se

14. Lucie Sauvé (1997, p. 81-85) présente une systématisation des objectifs généraux de l'ERE (prise de conscience, connaissance, attitudes et valeurs, compétences et participation), qui complètent ceux de l'UNESCO (1978).

retrouvent au sein de ce réseau notionnel, mettant en évidence le rôle fondamental de l'ERE dans le développement des processus de prise de conscience et d'action.

D'autres domaines de l'éducation globale, comme l'éducation à la citoyenneté, ont des liens plus explicites avec ce réseau notionnel. L'apprentissage de l'exercice de la citoyenneté, de la participation à la vie démocratique, en particulier aux sphères politiques et économiques, et du vivre-ensemble sont intrinsèquement liés à des notions, telles que participation, décision, émancipation, pouvoir-agir, responsabilité, etc., qui sont elles-mêmes associées à la conscience et à l'action.

Interrelations de la prise de conscience et de l'action au sein de propositions éducatives

Ainsi que nous l'avons mis en évidence, les processus de prise de conscience et d'action environnementales sont vécus en particulier en ERE. Dans ce champ, on trouve une diversité de courants éducatifs, d'approches et de stratégies pédagogiques (Sauvé, 2006) qui correspondent à différentes visions de l'environnement, de l'éducation et même de la société. Parmi ceux-ci, certains contribuent de façon plus explicite au développement des processus de prise de conscience et d'action environnementales où sont mis en évidence leurs liens et interactions.

La praxis : une perspective pédagogique de l'ERE

Le courant praxique en ERE s'inspire de l'éducation populaire et communautaire ainsi que de la pédagogie de la conscientisation, élaborée, entre autres par Paulo Freire, éducateur brésilien; la conscience, l'action et le changement sont au cœur de cette proposition éducative (Sauvé, 2003). La praxis, processus rétroactif et continu de réflexion et d'actions renouvelées (Freire, 1980; Murphy, 2001) et créatives (Schwartz, 2001), y est fondamentale. C'est l'engagement dans une action réflexive où la réflexion est au cœur même de l'action, en vue d'améliorer celle-ci, d'apprendre de celle-ci, de changer soi-même, et aussi comme groupe, au sein de celle-ci. C'est un aller-retour entre la réflexion et l'action sur le monde pour le transformer (Freire, 1980, p. 29). Ajoutons qu'une action avec conscience et intentionnalité exige le développement de compétences pour, par et dans l'action à travers la participation démocratique (García, 2004).

La conscientisation : une visée éducative

L'éducation, dans cette perspective, est un vecteur de conscientisation, une voie privilégiée pour développer la conscience humaine, qui permet l'engagement des personnes et des groupes sociaux dans un processus d'émancipation personnelle et collective pour une transformation des rapports sociaux (Legendre, 2005) d'oppression, de discrimination et d'aliénation (Freire, 1980). La conscientisation vise une prise de conscience critique de la réalité en l'insérant dans son contexte, ce qui amène à découvrir l'être, l'essence, la raison, le pourquoi des choses de la vie (*ibid.*). Elle place en effet « l'être humain face au miroir de sa propre essence comme

L'éducation, dans cette perspective, est un vecteur de conscientisation, une voie privilégiée pour développer la conscience humaine, qui permet l'engagement des personnes et des groupes sociaux dans un processus d'émancipation personnelle et collective pour une transformation des rapports sociaux (Legendre, 2005) d'oppression, de discrimination et d'aliénation (Freire, 1980).

être bio-social, comme entité historique, comme un élément parmi d'autres, mais significatif, de l'espace planétaire et de l'abondance du temps¹⁵ » (Toledo, 2007, p. 26). La conscientisation est ancrée dans la réalité, c'est-à-dire qu'elle se situe dans le vécu concret et dans la vie quotidienne, à partir du sens commun. Elle vise également l'alphabétisation culturelle et sociale, soit une prise de conscience de la culture partagée et de la nécessité de s'engager dans la construction collective et démocratique d'une culture et d'une histoire communes.

La conscientisation, c'est justement une des visées du travail éducatif de l'ERE (Caride et Meira, 2001; Sauvé, 1997). Il s'agit de reconnaître, de valoriser et d'alimenter le savoir et les expériences relatifs à l'environnement qui permettent de porter un regard sur les structures et les forces qui contribuent aux problématiques environnementales et qui minent la citoyenneté et le pouvoir-agir (Sauvé, Berryman et Villemagne, 2003). En ce sens, la connaissance et la compréhension critique de la réalité sont indispensables pour le développement d'une conscience qui permette de « relativiser les croyances, les idéologies, les origines, les préjugés et les modes de pensée exigus¹⁶ » (Toledo, 2007, p. 26). On aboutit à une véritable transformation du monde et de soi-même par l'insertion critique de l'action dans une réalité, c'est-à-dire d'une action éclairée par la mise au jour de sa finalité (Freire, 1980). La conscientisation conduit donc à un processus de prise de conscience qui est accompagné et se nourrit d'un agir cohérent et responsable. Dans un contexte d'ERE, elle « transcende la situation d'angoisse, de désespoir ou de paralysie vers le développement d'une solidarité profonde avec le reste du monde (êtres humains, êtres vivants, équilibre global, etc.), vers la participation sociale et politique en développant des valeurs de base comme la tolérance, la solidarité, la démocratie, la justice et le bien collectif¹⁷ » (Toledo, 2007, p. 27).

Un objet d'apprentissage dynamique

Contrairement à d'autres courants qui visent surtout le développement d'un savoir, d'un savoir-être ou d'un savoir-faire, la praxis favorise l'émergence d'un « pouvoir-agir » engagé, conscient et déterminé, qui intègre les autres types de savoirs. Dans ce contexte, l'action est source d'apprentissage (Sauvé, 2003). L'objet d'apprentissage n'est pas « [...] le but de l'acte cognitif, [mais] sert d'intermédiaire entre plusieurs sujets connaissant, l'éducateur [...] et les apprenants [...] » (Freire, 1980, p. 62). L'objet d'apprentissage n'est pas une priorité, mais une occasion de réflexion autant pour les apprenants que pour l'éducateur. Ces derniers jouent le rôle de chercheurs critiques face à l'objet dans une relation de dialogue entre eux.

Le courant praxique en éducation relative à l'environnement aborde la notion de communauté dans sa globalité et dans sa complexité comme objet et comme milieu d'apprentissage visant la transformation des situations qui posent problème au sein de la communauté. Il tient compte des interrelations des êtres humains entre

15. Traduction libre.

16. Traduction libre.

17. Traduction libre.

eux et avec leur environnement, de même que des problématiques et des controverses qui s'y rattachent (Sauvé, Berryman et Villemagne, 2003, p. 64).

Des approches et des stratégies pédagogiques significatives

La pédagogie de la conscientisation « engage dans un processus de dialogue, de discussion de groupe, l'analyse de la situation locale et l'élaboration de projets transformant leur réalité; elle vise à faire regagner aux populations concernées leur pouvoir d'expression et d'intervention » (Sauvé, Berryman et Villemagne, 2003, p. 64).

Une stratégie pédagogique qui engage de façon dynamique les processus de prise de conscience et d'action est la recherche-action qui fait appel, entre autres, à des valeurs de coopération, de créativité et d'engagement. Elle est mise en œuvre par un groupe qui se mobilise pour prendre en charge une problématique réelle identifiée par celui-ci et par la recherche collective de solutions, à travers des étapes de clarification, d'analyse et de diagnostic, d'implantation de solutions appropriées. La réflexion sous forme de rétroaction et d'évaluation est primordiale et traverse toute la démarche. Aussi, la stratégie de l'analyse réflexive, proposée par Schön (1994), favorise les interactions des processus qui nous intéressent. En ERE, cette stratégie invite les personnes à s'engager authentiquement et à faire un retour sur leurs actions, donc sur ce qui les sous-tend : les représentations, les croyances, les valeurs, les contextes particuliers et globaux, etc., puisqu'il s'agit de la reconstruction de leurs rapports à eux-mêmes, aux autres et à l'environnement.

Le dialogue est l'approche privilégiée pour développer la prise de conscience et l'action, puisqu'il permet d'entrevoir des possibilités inexplorées au-delà des limites personnelles (Murphy, 2001). Il se veut un moment où les personnes sont en démarche réflexive, prennent conscience de leur réalité, au sein même d'actions socio-environnementales (Freire, 1980). Ces personnes sont immergées dans leur propre vie, pour reprendre une expression de Freire (*ibid.*). Le dialogue avec le monde permet de construire la conscience socio-écologique et fait naître le désir de changer (Orellana, 2002, p. 122). Il est au cœur de la communication (Freire, 1980) et permet de développer le sens de la participation à la vie communautaire et la responsabilité sociale, politique et écologique, individuelle et collective.

Conclusion

À la lumière de ces éléments de réflexion qui permettent de mieux cerner en quoi consistent la prise de conscience et l'action environnementales et les liens entre eux, nous concluons qu'il n'existe pas de relations de cause à effet unidirectionnelles entre la prise de conscience et l'action. Ces processus complexes et dynamiques sont non polarisables et ils sont composés d'éléments contradictoires (Benasayag, 2006). C'est pourquoi les liens entre ces processus pourraient faire l'objet de très nombreuses études.

Les divers paradigmes sociaux et éducatifs dans lesquels s'inscrivent les processus de prise de conscience et d'action environnementales sont déterminants pour le

sens qu'ils acquièrent. Pour certains auteurs, ce sont des processus indissociables, qui s'alimentent l'un et l'autre. Pour d'autres, ils sont plutôt linéaires, dans des perspectives rationalistes, behavioristes, etc. L'éducation relative à l'environnement regroupe des propositions éducatives qui ont le potentiel de contribuer au développement de ces processus de manière dynamique, interactive et intégrée pour des changements en profondeur. Elle aurait avantage à clarifier et à mieux définir la prise de conscience et l'action, en dégagant leurs liens, pour développer des interventions éducatives appropriées. Il apparaît donc important de poursuivre les recherches en ce sens, en particulier dans le champ de l'ERE. Sauvé (2005, p. 32) nous rappelle que ce domaine de l'éducation fondamentale est :

[...] un objet de recherche primordial, l'objet d'une quête transdisciplinaire dont l'importance et l'ampleur sont celles-là même de la réflexion universelle, à travers l'espace, le temps et les diverses cultures, sur le sens de la relation des humains avec/dans la nature, au sein d'un milieu de vie partagé, et sur le rôle de l'éducation (dans le sens de « *educere* »¹⁸) à cet effet.

Ces éléments de réflexion nous ramènent à des questions d'ordre philosophique sur le devenir humain et sur la façon dont l'être humain se construit comme être social, de même que sur sa façon d'*être au monde*. L'ERE invite à porter un regard global et intégrateur sur ces processus et aussi à réfléchir aux choix structurels mêmes de la société qui ont une incidence sur ces processus et sur le défi du *vivre-ensemble*.

Références bibliographiques

BENASAYAG, M. (2006). *Connaître est agir : paysages et situations*. Paris : La Découverte.

BLAKE, D.E., GUPPY, N. et URMETZER, P. (1997). Canadian public opinion and environmental action: Evidence from British Columbia. *Canadian Journal of Political Science*, 30(3), p.450-472.

BOUTARD, A. (2004). Les problèmes environnementaux. *Notes de cours. ENV7801 : L'environnement : savoirs et stratégies*, Programme court de 2^e cycle en éducation relative à l'environnement, Montréal : Université du Québec à Montréal.

BOZONNET, J.-P. (2005). Le « verdissement » de l'opinion publique. *Sciences humaines*, Hors-série, 49, p.50-53.

18. Selon Albert Jacquart (1999, p. 81), l'étymologie des mots éduquer et éducation est à retracer non seulement dans *educare* (nourrir), mais aussi dans *educere*. Ce dernier terme évoque le sens de conduire (ducere) hors de soi-même (e). Éduquer, c'est donc « mener un enfant [une personne] hors de lui-même », l'amener à « se regarder de l'extérieur », à se construire avec les autres.

- BREITING, S. (1997). Hacia un nuevo concepto de educacion ambiental. *Carpeta informativa*. Centro Nacional de Educacion Ambiental. Valsein-Segovia (Espagne) : CENEAM. [En ligne].
<http://www.mma.es/educ/ceneam/02firmas/firmas1997/feb2.htm>.
- CAPRA, F. (2004). *Les connexions invisibles : une approche systémique du développement durable*. Monaco : Éditions du Rocher.
- CARIDE, J.A. et MEIRA, P.A. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Espagne : Ariel.
- CARRUS, G., PASSAFARO, P. et BONNES, M. (2008). Emotions, habits and rational choices in ecological behaviors: The case of recycling and use of public transportation. *Journal of Environmental Psychology*, 28, p.51-62.
- CHAWLA, L. (2008). Participation and the ecology of environmental awareness and action, dans A. Reid, B.B. Jensen, J. Nikel et V. Simovska (dir.), *Participation and Learning: Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*, New York : Springer, p. 98-110.
- CHIHUAILAF E. (1999). *Recado confidencial a los chilenos*. Santiago (Chili) : LOM.
- CHAWLA, L. et FLANDERS CUSHING, D. (2007). Education for strategic environmental behaviour. *Environmental Education Research*, 13(4), p. 437-452.
- CLOVER, D. (2002). Traversing the gap: concientización, educative-activism in environmental adult education. *Environmental Education Research*, 8(3), p. 315-323.
- COURTENNEY-HALL, P. et ROGERS, L. (2002). Gaps in mind: Problems in environmental knowledge-behaviour modelling research. *Environmental Education Research*, 8(3), p.283-297.
- DANSEREAU, P. et LAFLEUR, C. (2005). La conscience de notre environnement. *Le Devoir* (Montréal), samedi et dimanche les 26 et 27 novembre, p. G5.
- DEWEY, J. (1982). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Argentine : Cosada, p. 19-63 et p. 112-195.
- EMMONS, K.M. (1997). Perspective on environmental action: Reflection and revision through practical experience. *The Journal of Environmental Education*, 29(1), p. 34-44.
- FREIRE, P. (1980). *La pédagogie des opprimés*. Paris : La Découverte/Maspero.
- GARCÍA, J.E. (2004). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla (Espagne) : Díada.
- GOFFIN, L., BONIVER, M., MORETTE, J.M., NICOLAY, C., FOULON, F., GALLARDO, M. et MOUTON, M. (1985). *Pédagogie et recherche – Éducation environnementale à l'école : objectifs et méthodologie – Application au thème de l'eau*. Bruxelles (Belgique) : Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'organisation des études.

- GOUGH, S. (2002). Whose gap? Whose mind? Plural rationalities and disappearing academics. *Environmental Education Research*, 8(3), p. 273-282.
- HUDDART KENNEDY, E., BECKLEY, T.M., MCFARLANE, B.L. et NADEAU, S. (2009). Why we don't "Walk the talk": Understanding the environmental values/behavior gap in Canada. *Human Ecology Review*, 16(2), p. 151-160.
- HUNGERFORD, H.R. et VOLK, T.L. (1990). Changing learner behaviour through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), p. 3-9.
- HUSSEY, S. et THOMPSON, P. (dir.). (2000). *The Roots of Environmental Consciousness. Popular Tradition and Personal Experience*. Londres : Routledge.
- JENSEN, B.B. (2002). Knowledge, action and pro-environmental behaviour. *Environmental Education Research*, 8(3), p. 325-334.
- JENSEN, B.B. et SCHNACK, K. (2006). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 12(3-4), p. 471-486.
- KOLLMUSS, A. et AGYEMAN, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behaviour? *Environmental Education Research*, 8(3), p. 239-260.
- KRAUSE, D. (1993). Environmental consciousness : An empirical study. *Environment and Behavior*, 25(1), p. 126-142.
- LANE, B. et POTTER, S. (2007). The adoption of cleaner vehicles in the UK : Exploring the consumer attitude-action gap. *Journal of Cleaner Production*, 15(11-12), p. 1085-1092.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.) Coll. « Le défi éducatif ». Montréal : Guérin.
- MAINTENY, P. (2002). Mind in the gap: Summary of research exploring "inner" influences on pro-sustainability learning behaviour. *Environmental Education Research*, 8(3), p. 299-306.
- MARESCA, B. (2001). La mobilisation écologique, conscience individuelle ou collective? *Économie et Humanisme*, 357. Lyon, France : Association Économie et Humanisme, p. 33-37.
- MARLEAU, M.-È. (en cours). La prise de conscience et l'action environnementales : des processus complexes de changement. Mémoire de recherche dans le cadre de la maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Montréal.
- MATURANA, H. et VARELA, F. (1996). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid : Debate.
- MOLAJANI, A. (2004). *Dictionnaire de sociologie contemporaine*. Paris : Zagros, p. 38-41.

- MOREAULT, É. (2009). Un fossé vert profond. *Le Soleil* (Québec), le jeudi 6 août, p. 7.
- MURPHY, K.B. (2001). *De la pensée à l'action : la personne au cœur du changement social*. Montréal : Écosociété.
- ORELLANA, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux*. Thèse de doctorat. Montréal, Université du Québec à Montréal.
- ORELLANA, I., SAUVÉ, L., MARLEAU, M.-E., LABRAÑA, R. (2008). La recherche critique en éducation relative à l'environnement au sein du mouvement de résistance sociale face au projet minier Pascua Lama. *Éducation relative à l'environnement : Regard – Recherches – Réflexions*, 7, p. 23-47.
- O'SULLIVAN, E. et TAYLOR, M. (2004). *Learning Toward an Ecological Consciousness: Selected Transformative Practices*. Toronto, Ontario : The Transformative Learning Centre, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- PACHERIE, É. (2002). Les consciences. *Pour la science*, 302, p. 22-25.
- PRUNEAU, D., DOYON, A., LANGIS, J., VASSEUR, L., OUELLET, E., MCLAUGHLIN, E., BOUDREAU, G. et MARTIN, G. (2006). When teachers adopt environmental behaviors in the aim of protecting the climate. *The Journal of Environmental Education*, 37(3), p. 3-14.
- PRUNEAU, D., MUSAFIRI, J.-P., CHOUINARD, O., et ISABELLE, C. (2000). Les facteurs [socio-culturels et pédagogiques] qui influencent le désir d'action environnementale dans les communautés. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), p. 395-413.
- PUTOIS, O. (2005). *La conscience*. Paris : Flammarion.
- RODRÍGUEZ AROCHO, W.C. (2005). El tema de la conciencia en la psicología de Vygotski y en la pedagogía de Freire: Implicaciones para la educación. *Proyecto par el Desarrollo de Destrezas de Pensamiento*. Porto Rico : Universidad de Puerto Rico.
- ROEHLKEPARTAIN, E.C. (2001). *An Asset Approach to Positive Community Change*. Report ED462461. Minneapolis : Search Institute.
- ROUILLARD, É. (2001). *La philosophie et l'amérindien*. Mémoire de maîtrise. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- SAUVÉ, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement* (2^e éd.). Coll. « Le défi éducatif ». Montréal : Guérin/Eska.
- SAUVÉ, L. (2000). À propos des concepts d'éducation, de responsabilité et de démocratie, dans A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wals et P. Clarkin (dir.), *Colloquium on The Future of Environmental Education in a Postmodern World* (Whitehorse, Yukon, octobre 1998). Whitehorse (Yukon) : Yukon College et Canadian Journal of Environmental Education, p. 81-84.

- SAUVÉ, L. (2003). *Courants et modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement. Module 5. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- SAUVÉ, L. (2005). Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement, dans L. Sauvé, I. Orellana et É. van Steenberghe (dir.), *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs. Actes du colloque Le croisement des savoirs au cœur des recherches en éducation relative à l'environnement présenté dans le cadre du 72^e Congrès de l'ACFAS* (Université du Québec à Montréal, 11-13 mai 2004) Montréal : Les Cahiers de l'ACFAS, n° 104, p. 27-47.
- SAUVÉ, L. (2006). Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement. *Chemin de traverse – Revue transdisciplinaire en éducation à l'environnement*, 3, p. 51-62.
- SAUVÉ, L. (2007). L'éducation relative à l'environnement et la globalisation : enjeux curriculaires et pédagogiques. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 6, p. 13-28.
- SAUVÉ, L. (2008). Appel de contribution. Numéro thématique sur l'éducation relative à l'environnement. Vivre ensemble, sur Terre. *Éducation et francophonie*, 37(2).
- SAUVÉ, L., BERRYMAN, T. et VILLEMAGNE, C. (2003). *L'éducation relative à l'environnement : une diversité de perspectives. Module 1. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- SAUVÉ, L. et ORELLANA, I. (2008). Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour : l'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : Regard – Recherches – Réflexions*, 7, p.7-20.
- SAUVÉ, L. et VILLEMAGNE, C. (2003). *L'éducation relative aux valeurs environnementales. Module 6. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- SAUVÉ, L., VILLEMAGNE, C. et ORELLANA, I. (2003). *Éléments d'une pédagogie de l'éducation relative à l'environnement. Module 4. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Coll. « Formation des maîtres ». Montréal : Logiques.

- SCHWARTZ, Y. (2001). Théorie de l'action ou Rencontre de l'activité, dans J.-M. Baudoin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation*, Coll. « Raisons éducatives ». Bruxelles : De Boeck Université, p. 61-91.
- SEARLES, J.R. (1999). *Le mystère de la conscience*. Coll. « Philosophie ». Paris : O. Jacob.
- STOKOLS, D., MISRA, S., GOULD RUNNERSROM, M. et HIPPI, J.A. (2009). Psychology in an age of ecological crisis. From personal angst to collective action. *American Psychologist*, 64(3), p. 181-193.
- TOLEDO, V.M. (2007). La conciencia de especie como objetivo supremo de la educación ambiental, dans E. González-Gaudiano (dir.), *La educación frente al desafío ambiental global, una visión latinoamericana*. Mexico : Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe et Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- UNESCO (1978). *L'Unesco et l'éducation relative à l'environnement*. Ottawa : Commission canadienne pour l'Unesco.
- VAN MATRE, S. (1990). *Earth Education: A New Beginning*. Greenville (WV) : Institute for Earth Education.
- VERDUGO, C.V. (2002). *Conductas protectoras del ambiente. Teorías, investigación y estrategias de intervención*. Sonora (Mexique) : Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología – Universidad de Sonora.
- VYGOTSKI, L. et CLOT, Y. (2003). *Conscience, inconscient, émotions* (2^e éd.). Paris : La Dispute.