

Proposition d'un modèle d'éducation à la consommation au secondaire

Adolfo Agundez Rodriguez, Ghislain Samson et France Jutras

Volume 8, numéro 3, décembre 2008

L'Asie face au développement durable : dynamisme, enjeux et défis

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/039589ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université du Québec à Montréal
Éditions en environnement VertigO

ISSN

1492-8442 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Agundez Rodriguez, A., Samson, G. & Jutras, F. (2008). Proposition d'un modèle d'éducation à la consommation au secondaire. *[VertigO] La revue électronique en sciences de l'environnement*, 8(3), 0–0.

Résumé de l'article

L'éducation à la consommation fait partie des contenus transversaux du Programme de formation de l'école québécoise au secondaire (MEQ, 2004; MELS, 2007a et b). Bien qu'il existe diverses portes d'entrée pour faire de l'éducation à la consommation dans les matières au programme, le Ministère ne suggère que peu de pistes pour sa mise en pratique (CSÉ, 2007). En ce sens, le modèle d'éducation à la consommation au secondaire présenté dans cet article contient des éléments qui visent à soutenir la réflexion sur la consommation, sur la société qu'elle génère ainsi que sur le comportement du consommateur dans cette société. Le but pédagogique poursuivi est d'amener les élèves à adopter un modèle de consommation éthique basé sur une consommation juste, équitable, solidaire avec les autres êtres humains et visant le bien-être des personnes (Cortina, 2002).

PROPOSITION D'UN MODÈLE D'ÉDUCATION À LA CONSOMMATION AU SECONDAIRE

Adolfo Agundez Rodriguez, Ghislain Samson et France Jutras, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2500, boul. de l'Université Sherbrooke, Québec, Canada, J1K 2R1, Courriel : adolfo.agundez.rodriguez@usherbrooke.ca

Résumé : L'éducation à la consommation fait partie des contenus transversaux du Programme de formation de l'école québécoise au secondaire. Bien qu'il existe diverses portes d'entrée pour faire de l'éducation à la consommation dans les matières au programme, le Ministère ne suggère que peu de pistes pour sa mise en pratique. En ce sens, le modèle d'éducation à la consommation au secondaire présenté dans cet article contient des éléments qui visent à soutenir la réflexion sur la consommation, sur la société qu'elle génère ainsi que sur le comportement du consommateur dans cette société. Le but pédagogique poursuivi est d'amener les élèves à adopter un modèle de consommation éthique basé sur une consommation juste, équitable, solidaire avec les autres êtres humains et visant le bien-être des personnes.

Mots clés : éducation à la consommation, société de consommation, comportement du consommateur, éthique de la consommation, enseignement secondaire.

Abstract : Consumer education is part of the transversal contents of the Quebec high school education program. Although there are several ways to integrate consumer education into the curriculum, the Ministry provides few means for its practical application. Therefore, the consumer education model for high school presented in this article contains elements that support the reflection about consumption, the type of society thus being generated and the consumer behaviour it entails. The pedagogical purpose pursued by this model is to bring the students to adopt an ethical model of consumption based on a just, equitable consumption, in solidarity with other human beings, and oriented towards people welfare.

Keywords: consumer education, society of consumption, consumer's behaviour, consumption ethics, high school teaching

Resumen : La educación al consumo forma parte de los contenidos transversales contemplados en los planes de estudios de secundaria de la provincia de Québec (Canadá). Sin embargo, si bien el Ministerio presenta en estos planes variadas posibilidades pedagógicas de la educación al consumo, no proporciona, por el contrario, demasiadas pistas para su puesta en práctica en las escuelas (CSÉ, 2007). En este sentido, el modelo de educación al consumo en secundaria presentado en este artículo, contiene elementos que incitan a la reflexión sobre el consumo, sobre la sociedad que genera y sobre el comportamiento del consumidor en dicha sociedad. El objetivo pedagógico es el de conducir a los estudiantes de secundaria a adoptar un modelo de consumo ético, en el sentido de justo y solidario con los demás seres humanos, así como respetuoso de su "bien ser" (Cortina, 2002).

Palabras clave: Educación al consumo, consumo, sociedad de consumo, comportamiento del consumidor, ética del consumo.

Introduction

La société actuelle, que nous pourrions appeler société de l'information autant que société de consommation, en est une qui est soumise à des changements continus. Le développement scientifique et technologique constant, la fin de l'ère industrielle et le triomphe du néolibéralisme comme système universel génèrent une société caractérisée par la mondialisation de l'économie et de la culture ainsi que par la généralisation de la « consommation émotionnelle » (Lipovetsky, 2006) ou « expérientielle » (Heilbrunn, 2005), dans le sens où les dimensions socioaffectives de l'être humain sont interpellées. Tous ces changements dans la société ont des répercussions importantes sur l'organisation, le fonctionnement et le rôle des institutions sociales. L'école n'en fait pas exception et doit également se réajuster. Sur le plan socio-économique, par exemple, la conception actuelle du travail qui se caractérise par l'intégration des femmes au marché du travail, par des exigences

de performance à l'emploi, par l'augmentation des emplois précaires et du travail autonome, demande une grande capacité d'apprentissage et d'adaptation. Cela a rendu nécessaire une réforme des programmes scolaires quant aux visées de la formation et à son organisation. De même, la mobilité accrue des individus exige plus que jamais une école multiculturelle, respectueuse de la différence et ouverte sur une grande variété de façons de concevoir le monde. Au niveau politique, la transformation du rôle de l'État et la conséquente perte de pouvoir dérivée de sa décentralisation donne plus d'autonomie à chaque établissement. Par conséquent, le personnel enseignant est amené à s'engager dans les conseils d'établissement et à participer activement à la création d'un projet de centre par l'élaboration de plans, la formulation de lignes d'action, l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques (Lessard, 2000). Par ailleurs, le paradoxe d'un monde apparemment en paix mais empreint de multiples conflits locaux, tout comme la tendance à l'unification des nations alors qu'on assiste à la

naissance permanente de nouveaux nationalismes, rendent nécessaire la création de lieux de réflexion critique sur ce monde ambivalent. Les programmes de formation, dont celui de l'école québécoise, reflètent ce besoin que l'école soutienne « la construction d'une vision du monde » (MEQ, 2004, p. 6) de l'élève. Cela se fait au moyen des apprentissages réalisés dans les disciplines et de l'approche transversale qui propose cinq domaines généraux de formation touchant « aux problématiques contemporaines auxquelles les jeunes doivent faire face » (p. 15). Un de ces domaines généraux de formation porte sur l'environnement et la consommation. Or, un domaine général de formation est en fait un « ensemble de grandes intentions éducatives et d'axes de développement qui structurent l'action de la communauté scolaire » (p. 21). Cependant, bien que le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2004; MELS, 2007a) donne des pistes d'intervention qui font ressortir le potentiel pédagogique des domaines généraux de formation, ces pistes fournissent peu de repères pour leur mise en œuvre (CSÉ, 2007).

Pour soutenir l'exploitation du potentiel de l'éducation à la consommation à l'école, cet article propose les fondements d'un modèle éducatif visant la consommation éthique. Dans la première partie, le modèle élaboré est présenté. Dans les deuxième et troisième parties, les deux étapes de l'approche pédagogique reliée à ce modèle sont explicitées.

L'éducation à la consommation : objectifs et étapes

Selon Pujol (1996), l'éducation à la consommation comprend « l'éducation des citoyens pour en faire des consommateurs informés et capables d'analyse et de critique quant à la société de consommation, responsables dans le champ social et en relation à l'environnement, capables d'exiger des changements en considérant leurs droits et obligations » (p. 59, traduction libre). Dans cette conception, l'objectif central de l'éducation à la consommation est la transformation du modèle dominant afin d'amener l'élève à adopter un nouveau modèle personnalisé grâce à la réflexion pour orienter ses comportements. Ainsi, le modèle alternatif doit prendre en compte toute la complexité du phénomène de la consommation et son caractère ambivalent dans la société actuelle. Concrètement, éduquer le consommateur en général et le consommateur élève du secondaire suppose à la fois de lui donner accès à de l'information et d'analyser cette information avec lui de manière critique pour dégager le sens qu'elle comporte pour ses acquis, ses valeurs et son style de vie puisque tout cela forme le socle d'un projet de vie personnelle. L'éducation à la consommation qui poursuit cet objectif peut être expliquée succinctement à partir de la figure 1. Ainsi, deux étapes aux contenus interreliés permettent de mettre en relief les visées de l'éducation à la consommation à l'école secondaire.

Dans ce modèle d'éducation à la consommation, au cours de la première étape, on doit pouvoir amener l'élève à se reconnaître comme consommateur dans une société de consommation de masse. Pour ce faire, il est utile pour l'élève d'apprendre à

analyser cette société de consommation et les éléments qui régissent ses comportements de consommateur. Les théories sur la consommation et sur la société de consommation qui proviennent des sciences sociales et des études sur le comportement du consommateur tout comme du marketing, peuvent s'avérer des outils de travail très efficaces, même au secondaire pour dégager les limites du modèle dominant de la consommation. Au cours de la deuxième étape, on présente un modèle alternatif pour penser autrement la consommation dans le but de confronter cette conception avec celle de l'élève. Cela vise à lui permettre de reformuler son modèle personnel initial non seulement au niveau de la pensée, mais aussi dans ses comportements.

Ce modèle d'éducation à la consommation repose sur l'idée que, de façon générale, le modèle de consommation des élèves du secondaire est restrictif puisqu'il est basé sur une information et une expérience limitées, en plus de coïncider avec le modèle dominant de la société de consommation de masse (Pujol, 1996). Ce modèle reflète la façon d'agir de la majorité et il est perçu comme une manière d'atteindre le succès social. Le modèle proposé est un modèle alternatif : celui basé sur la consommation éthique qui postule une communication autonome, juste, équitable, solidaire et visant le bien-être (Cortina, 2002). Comme le souligne l'auteure, la consommation est un sujet qui touche le champ de l'éthique car elle implique des prises de décision d'agir qui doivent être implicitement ou explicitement justifiées. La mise en œuvre d'une telle éducation à la consommation peut être faite dans le cadre du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2004; MELS, 2007a; b). L'analyse détaillée des deux étapes permet de mettre en évidence des éléments de réflexion, tant pour les éducateurs intéressés par l'éducation à la consommation que pour les élèves du secondaire et ce, plus particulièrement ceux de la deuxième année du deuxième cycle ou quatrième secondaire qui vont travailler sur le sujet dans les classes.

Étape 1 : Se reconnaître comme consommateur dans la société de consommation de masse

Pour arriver à se reconnaître comme consommateur, il importe d'avoir accès à des réflexions sur la consommation, sur la société de consommation et sur le comportement du consommateur. Par exemple, dans *Le petit Larousse* (2007), la consommation est définie comme « l'action de consommer » (p. 284). Consommer prend le sens de « faire usage de quelque chose pour sa subsistance » ou celui plus général « d'acheter ou utiliser un bien ou un service ». Cependant, des définitions comme celles-ci réduisent la consommation à un acte d'achat et de dépense. Elles sont aujourd'hui de plus en plus remplacées par des théories où la consommation est considérée comme un élément qui participe à la construction des identités et à la production de plaisir, de sensations et d'émotions, en plus d'être un phénomène mondial dont on doit tenir compte pour analyser la société actuelle tant au niveau économique que politique.

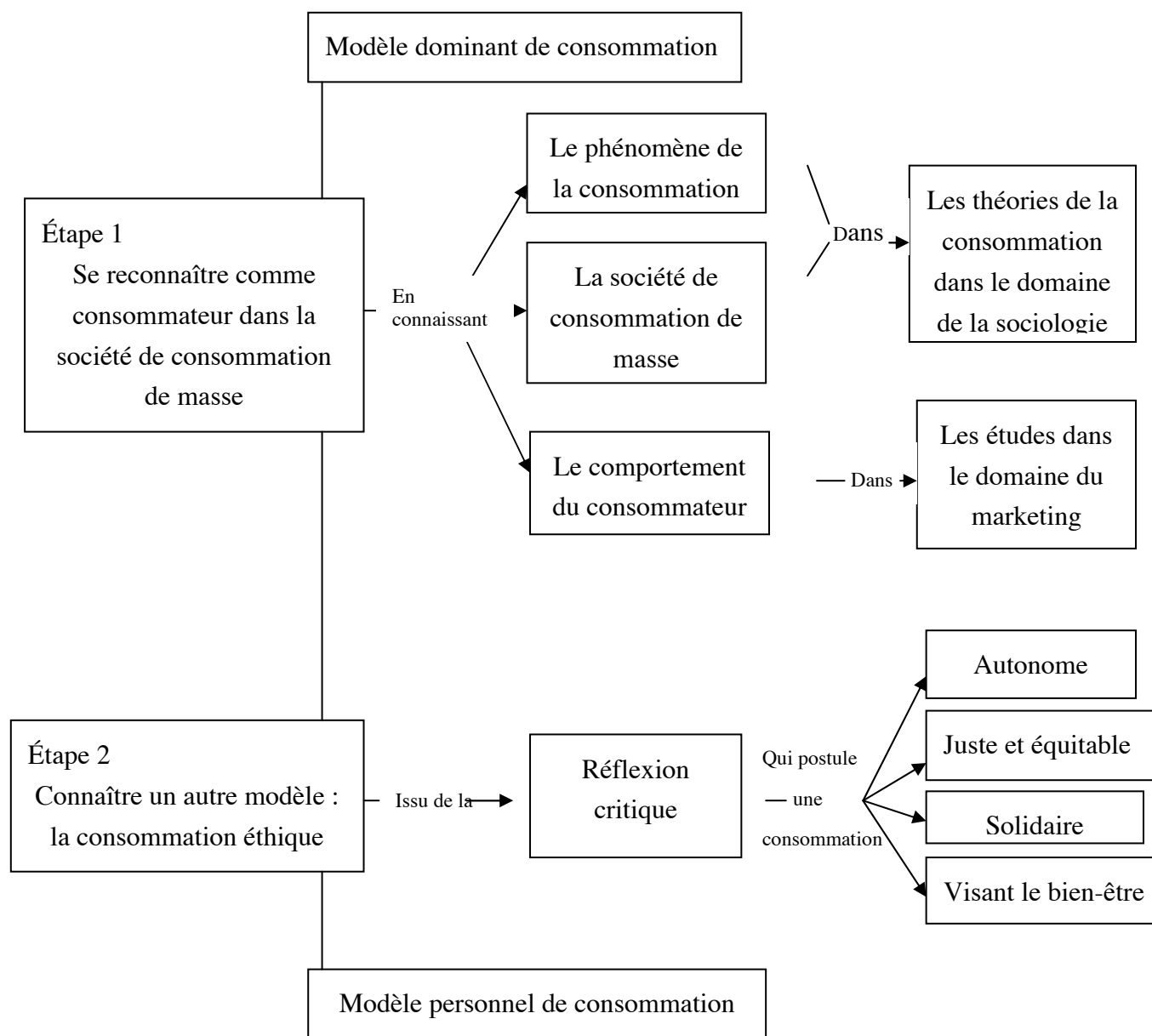


Figure 1 : Le modèle d'éducation à la consommation au secondaire

Agundez, Jutras et Samson (2007) ont déjà présenté un aperçu des différentes théories de la consommation à partir des premières élaborées par Veblen (1899) et Halbwachs (1912) jusqu'aux plus récentes, celles de Heilbrunn (2005) et Desjeux (2006). Cette analyse permet de constater que, bien que Veblen ait longtemps été la référence au moment d'expliquer et de comprendre la consommation et la société qu'elle générerait, il semble cependant que cette explication de la consommation comme forme de distinction sociale ne soit plus suffisante. Toujours est-il que pour se reconnaître comme consommateur, trois dimensions doivent faire l'objet d'analyse : le phénomène de la consommation, la société de consommation de masse et le comportement du consommateur.

Le phénomène de la consommation

Même si la peur de l'exclusion sociale et le désir d'émulation sont sans doute plus présents que jamais dans la société, la consommation ne vise plus une appartenance ou un sentiment d'appartenance dérivé de la possession d'un objet en soi, mais plutôt la conquête de ce que représente cet objet. Cette conquête exprime un statut économique, mais aussi une catégorie morale grâce à l'association entre l'objet consommé et la valeur morale qu'apporte supposément le fait de le posséder. Or, cette valeur est créée et véhiculée fondamentalement par la publicité. Selon Alonso (2006), « l'émulation et l'exclusion actuelles sont reliées aux questions de symbole, de marque, de trait, de simple élément

esthétique » (p.38, traduction libre). Pour sa part, Cortina (2002) considère quatre autres motivations qui conduiraient l'*Homo consumans* à agir ainsi : l'aspiration à l'égalité dans une société de globalisation de l'information; la recherche d'identité à travers une manière déterminée de consommer influencée par la publicité; la recherche de sécurité dans un monde dominé par les craintes et les peurs; le besoin d'expériences et de nouveautés illimitées qui rompent avec le quotidien et diminuent la routine.

Heilbrunn (2005) poursuit cette même ligne de pensée dans son ouvrage *La consommation et ses sociologies*. Il considère que la consommation est « un système par lequel les individus manipulent collectivement et individuellement du sens et des valeurs et mobilisent des ressources importantes en termes de temps, d'effort, d'énergie psychique, etc. » (Heilbrunn, 2005; p. 7). Pour l'auteur, la consommation est un processus existentiel où les dimensions affective, hédoniste, émotionnelle et symbolique de l'être humain, en somme ses dimensions socioaffectives, sont en jeu. Il s'agit d'une « consommation expérientielle » qu'il analyse sous plusieurs angles.

En premier lieu, Heilbrunn (2005.) considère la consommation comme un « système de diffusion de sens » puisqu'elle est la base même de la vie sociale, qu'elle exprime une identité propre et qu'elle agit comme médiatrice entre les êtres humains par la communication non verbale. L'objet consommé prend un sens et en donne un à la vie grâce à une série de rituels de consommation présents dans la société. Ces rituels vont, à leur tour, déterminer la forme et l'essence des relations sociales. McCracken (1988, dans Heilbrunn, 2005) identifie les types de rituels de consommation suivants dans les sociétés modernes : les rituels d'échange (un exemple typique est d'offrir un cadeau dans différentes situations comme à Noël ou à un anniversaire); les rituels centrés sur la possession (collectionner des objets ou décorer une pièce de la maison); les rituels pour se départir d'un objet ou de la signification qui lui est attribuée (jeter à la poubelle ou brûler un objet plutôt que de le donner pour que quelqu'un d'autre s'en serve, par exemple). Découvrir les liens entre la consommation et le sens que nous donnons à notre propre vie, s'avère important dans l'éducation à la consommation auprès des élèves de secondaire. Réfléchir sur les façons dont la consommation intervient dans les modes de communication avec autrui, est aussi une partie fondamentale du processus de prise de conscience de notre « être consommateur en relation sociale ». Le domaine des langues dans le programme de secondaire (MEQ, 2004; MELS, 2007a), centré sur la façon de communiquer adéquatement, est propice pour intégrer cet aspect fondamental de l'éducation à la consommation.

En deuxième lieu, Heilbrunn (2005) aborde la consommation sous l'angle des valeurs. Inspiré par les travaux de Floch (1989, dans Heilbrunn, 2005), Heilbrunn dégage quatre types de valeurs associées à l'acte de consommer : 1) les valeurs pratiques et utilitaires (la recherche de la qualité, de la rapidité ou du confort); 2) les valeurs critiques (l'efficacité, le rapport qualité-prix et la sécurité); 3) les valeurs utopiques (la sociabilité, la convivialité et

la complicité); 4) les valeurs hédonistes et ludiques (l'émotion, la séduction, la diversion, la provocation). On peut remarquer que les valeurs utilitaires et hédonistes sont incompatibles entre elles, de même que le sont aussi les valeurs critiques et utopiques, alors que les valeurs utilitaires complètent les critiques et qu'il existe aussi des liens entre les valeurs utopiques et les valeurs hédonistes. C'est ainsi que quatre types de consommateurs peuvent être définis selon les valeurs en jeu au moment de consommer, à savoir : a) les stratégiques qui priorisent le gain de temps au moment de consommer; b) les sociables qui valorisent les relations, la découverte et les émotions que peut leur procurer l'activité de consommer; c) les critiques qui se concentrent sur la recherche du meilleur rapport qualité-prix et désirent économiser; d) les hédonistes qui abordent la consommation comme une activité véritablement ludique. La réflexion sur ces quatre types de consommateurs et la reconnaissance de celui auquel chacun s'identifie davantage peuvent constituer un exercice pour amener les élèves de secondaire à mieux reconnaître leurs caractéristiques personnelles en tant que consommateurs. Cela peut également les conduire à une analyse critique des principales raisons qui les incitent à consommer de manière responsable ou pas.

En troisième lieu, Heilbrunn (2005) suivant la voie de Veblen (1899) et Halbwachs (1912), considère la consommation comme un système de classification sociale qui impose certaines obligations et restrictions et qui conditionne en même temps l'appartenance à un groupe social déterminé selon des modes et des possibilités de consommer. Bourdieu (1978, dans Desjeux, 2006) avait d'ailleurs déjà mis en relief jusqu'à quel point les choix de consommation sont influencés par le groupe de référence et par la classe sociale. Il a démontré, à la suite d'une enquête, que le goût, et par conséquent la consommation, est le produit d'un héritage socioculturel plutôt qu'un choix individuel. Pour Heilbrunn (2005) la consommation est aussi un système d'interactions entre le consommateur « officiel » (celui qui consomme vraiment) et d'autres individus qui interviennent de façon indirecte dans l'acte de consommer. Ces autres protagonistes de la consommation peuvent prendre diverses figures : 1) l'initiateur qui introduit le besoin de consommer (le fils qui, par ses intérêts personnels, influence les décisions de son père, par exemple); 2) l'informateur qui, comme expert dans un certain domaine, influence la consommation de biens déterminés (le vendeur de nos jours se présente comme l'« expert » du produit ou des services qu'il vend); 3) le décideur (celui qui fait les comptes et contrôle les dépenses dans la famille, par exemple); 4) l'utilisateur qui consomme le bien qu'il n'a pas acquis lui-même et qui va pourtant en profiter et l'évaluer (l'usage que les jeunes font des appareils électroménagers achetés par leurs parents, par exemple). Évidemment, il se peut que tous les rôles qui viennent d'être mentionnés soient joués par la même personne. Mais, il n'en est pas nécessairement ainsi. Ces différents rôles ouvrent la porte à une série d'interactions sociales qui conditionnent l'action de consommer. Dans le cas d'une famille, ces interactions sont déterminées par le rôle de consommateur de chacun (sans exclure les enfants et les

adolescents dont le rôle de consommateurs est central aujourd'hui) ainsi que par les dynamiques de négociation et de décision au sein de la famille. En ce qui concerne les amis, l'autre groupe de référence principal des jeunes de secondaire, les rôles de l'initiateur et du décideur sont fréquemment exercés par les pairs.

En dernier lieu, Heilbrunn (2005) considère la consommation comme un processus de construction d'une identité dialogique (parce que négociable), temporelle (puisque'elle peut changer dans un laps de temps assez court) et différentielle (basée sur la différence). Cette identité est de plus influencée par le besoin de faire partie d'un groupe d'appartenance (la famille fondamentalement) et de référence (le groupe d'amis, par exemple). Par ailleurs, puisque l'être humain a tendance à consommer des produits qui sont en accord avec l'image qu'il se fait de lui-même, l'objet de consommation s'est converti en une façon d'exprimer son identité personnelle, sa personnalité et son individualité. En même temps, l'objet de consommation se voit attribuer un pouvoir exceptionnel : « L'être humain a tendance à prolonger son propre corps dans des objets » (Heilbrunn, 2005; p. 101). L'objet consommé devient un élément central dans la formation et le renforcement de l'identité, comme peuvent l'être les personnes qui nous entourent ou les lieux que l'on fréquente. James (1980, dans Heilbrunn, 2005) en arrive même à affirmer « qu'entre ce qu'un homme appelle mien et ce qu'il appelle moi la ligne est parfois ténue et difficile à circonscrire. Nous pensons et agissons à l'égard de certaines choses qui sont nôtres de la même façon que nous pensons et agissons à l'égard de nous-mêmes » (p.103). Étant donné que la structuration de l'identité est l'une des visées de la formation des élèves dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2004 ; MELS, 2007a ; b), la consommation, puisqu'elle fait partie du processus de construction de l'identité, doit être traitée de manière transversale et occuper une place centrale au secondaire.

À la fin de son analyse de la consommation, Heilbrunn (2005) conclut que le champ de la consommation semble recouvrir celui du social. La logique de l'acte de consommer régit aussi bien la politique et l'école que l'ensemble des activités qui structurent la société. La conception de la consommation décrite par Heilbrunn s'insère dans une société de consommation de masse.

La société de consommation de masse

Afin de comprendre en profondeur la consommation de masse, Desjeux (2006) l'analyse selon quatre niveaux, le macrosocial, le mesosocial, le microsocial et le microindividuel. Or, il apparaît clairement que « nos sociétés entretiennent avec la consommation une relation ambivalente. Elle est à la fois perçue comme source de désir, de réalisation de soi, de positionnement statutaire et de développement économique et comme cause d'aliénation, de gaspillage, de perte de valeurs et de dissolution de la culture ».

Le niveau macrosocial fait le lien entre la consommation et le sentiment d'appartenance à la société. Pour expliquer cette relation, Desjeux (2006) a d'abord recours aux écrits de certains auteurs classiques comme Veblen (1899), Halbwachs (1912) et Bourdieu (1978, dans Desjeux, 2006). Desjeux (2006) aborde également les nouveaux facteurs qui, de nos jours, influencent l'inclusion/exclusion sociales en fonction de la consommation. Les différences vécues actuellement en matière de consommation ne peuvent être expliquées seulement par la classe sociale d'appartenance. Elles sont aussi liées aux différences de sexe (Chauvel, 2001, dans Desjeux, 2006), aux cycles de vie (Herpin et Verger, 2000, dans Desjeux, 2006) et aux générations (Préel, 2004, dans Desjeux, 2006). Par exemple, Chauvel (Desjeux, 2006) montre qu'une des différences les plus notables quant à la consommation en fonction du sexe est le temps. Par exemple, les femmes passent beaucoup de temps à nettoyer la maison alors que les hommes vont bricoler davantage. Herpin et Verger (Desjeux, 2006) montrent certaines tendances chez les hommes atteignant l'âge de la retraite : l'augmentation des pratiques culturelles ou le pourcentage de ceux qui possèdent une voiture. Préel (Desjeux, 2006), pour sa part, a comparé les différentes habitudes de consommation selon quatre générations qu'il qualifie de mutantes, à savoir celle de la Belle Époque des années 1900, celle du Krach boursier des années 1930, celle de Mai 1968 et celle d'Internet depuis 1995. Les modalités de consommation créées par ces générations ont eu des retombées importantes sur les générations suivantes. Cette forme d'analyse macrosociale de la consommation rejoint pleinement les contenus du domaine d'apprentissage de l'univers social (géographie, histoire et éducation à la citoyenneté) dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2004 ; MELS, 2007a). Ils peuvent alors largement être mis à contribution pour faire de l'éducation à la consommation (Agundez, soumis). D'abord, le Ministère mentionne qu'à travers la géographie, l'élève est appelé « à prendre conscience des aspects sociaux de la consommation et des conséquences de la mondialisation sur la culture des sociétés, la répartition des richesses et la distribution des ressources » (p. 304), notamment grâce au développement de la compétence *construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire*. Quant au programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, les trois compétences proposées peuvent être directement liées à l'éducation à la consommation. D'un côté, des activités qui visent à développer les compétences *interroger les réalités sociales dans une perspective historique* et *interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* peuvent donner lieu à un travail d'analyse pour comprendre l'origine et le développement de la société de consommation actuelle et ainsi pour pouvoir analyser la réalité de la consommation dans toute sa complexité. D'un autre côté, la compétence *construire et exercer sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire* est en relation étroite avec celle de *construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire* en géographie. Des activités pédagogiques liées à l'ensemble de compétences rattachées au domaine de l'univers social peuvent aussi servir à une analyse mesosociale de la consommation.

Le niveau mesosocial fait référence aux forces politiques autour du contrôle et de la régulation du marché, du pouvoir d'achat et de la qualité des biens et des services. Desjeux (2006) signale qu'avant les années 1960, la consommation demeurait « comme un objet infrapolitique » (p. 72). Par exemple, Meynaud (1964, dans Desjeux, 2006) entrevoyait déjà à ce moment le besoin de défendre le consommateur contre le gaspillage et les dangers de la consommation, objectif auquel ont adhéré également les mouvements consuméristes représentés surtout par les associations de consommateurs qui commençaient à voir le jour à cette époque. Grâce aux actions de ces associations centrées principalement sur l'information du consommateur et sa défense légale, l'idée que le consommateur a le pouvoir de consommer à sa façon commence à se généraliser. Le consommateur n'est plus l'esclave du marché, il est plutôt le maître de ses décisions et de ses actions de consommation. Consommer devient dès lors proche de l'exercice de son droit de vote. C'est en ce sens que notre manière d'agir comme consommateurs rejoint dans une certaine mesure notre façon d'être citoyens. Or, s'il est vrai que le fait de consommer représente un acte de citoyenneté significatif puisque quotidien (Cortina, 2002), il est tout aussi vrai que le consommateur est beaucoup moins libre qu'il ne le croit. Face aux théories qui postulent l'existence d'un consommateur souverain, d'autres, au contraire, proclament une ère marquée par la dictature du producteur. Selon Cortina (2002), la réalité se situe à mi-chemin entre ces deux explications. Même si les producteurs dominent le processus de production et de consommation, le consommateur pourrait adopter une posture beaucoup plus engagée que celle qu'on observe actuellement. En fait, l'auteur met de l'avant l'autonomie économique du citoyen, c'est-à-dire que ce dernier choisit qui, comment et pour qui se fait la production, et quoi, pourquoi et qui consomme.

Le niveau microsocial d'analyse de la consommation proposé par Desjeux (*Ibid.*) a trait aux interactions à l'intérieur de la famille, du groupe d'amis ou du groupe professionnel. Le niveau microindividuel tient compte des variables individuelles telles que l'histoire personnelle, la personnalité et les motivations conscientes et inconscientes, ainsi que les variables de situation comme l'humeur et le climat. Cet ensemble de variables du niveau microsocial et microindividuel sont les mêmes que celles qu'on retrouve dans les études sur le comportement du consommateur que nous verrons à la section suivante. Comme nous pouvons le constater, le comportement du consommateur peut être analysé sous différents angles. Or, cette analyse constitue un élément essentiel à la réflexion des élèves du secondaire pour les aider à se reconnaître comme consommateurs dans la société actuelle et leur faire prendre conscience de leurs caractéristiques personnelles et de leur pouvoir en tant que consommateurs.

Le comportement du consommateur

Duhaime et al. (1996) étudient le comportement du consommateur du point de vue du marketing : ils analysent le processus décisionnel qui amène un individu à consommer et les

variables qui entrent en jeu dans ce processus. La figure 2 présente le processus décisionnel du consommateur selon les composantes Déclenchement, Recherche et évaluation, Intention, Décision et enfin Consommation.

L'analyse du comportement du consommateur faite par Duhaime et al. (1996) correspond en fait aux niveaux microsocial et micro individuel de l'analyse de la consommation proposée par Desjeux (2006). Alors que les influences environnementales, circonstancielles et motivationnelles pourraient être des variables micro individuelles, le processus décisionnel s'apparente à la méthode d'itinéraires décrite par Desjeux (2006) pour réaliser l'analyse microsociale. Cette méthode d'itinéraires, qui s'avère un exercice très intéressant pour l'éducation à la consommation au secondaire, « est une approche interactionniste à la fois symbolique et utilitariste qui traite du jeu entre parents, enfants et grands-parents, de la gestion du réseau amical [...] et de la mobilité des acteurs vers les lieux de consommation de loisir, de courses, de santé, de formation ou de services » (Desjeux, 2006 ; p. 90). Il s'agit de mettre en évidence ce qui pousse le consommateur à acheter et les conditions dans lesquelles le processus décisionnel amène l'individu à consommer. Pour ce faire, on peut suivre l'itinéraire d'un produit à partir du moment où la décision de consommer est prise jusqu'à son usage et à son abandon. Cette méthode se base sur l'hypothèse « qu'il y a un écart entre ce que les personnes disent, ce qu'elles pensent et ce qu'elles font, c'est-à-dire entre leurs intentions et leurs actions. Cet écart vient du jeu social dans lequel les acteurs sont insérés et des normes sociales incorporées qu'ils suivent sans en être toujours vraiment conscients » (Desjeux, 2006, p. 93). Desjeux (2006) a utilisé sa méthode d'itinéraires pour suivre la route de produits alimentaires afin d'arriver à définir, par exemple, les stratégies de contrôle des enfants ou des adolescents sur les décisions d'achat d'aliments par les parents. Au Québec, on peut viser une consommation de jus de pomme plutôt que de jus d'orange, par exemple. De la même façon, les enseignants de secondaire pourront faire un exercice similaire pour amener les élèves à analyser leurs propres comportements en tant que consommateurs. Ainsi, dans le domaine d'apprentissage de la mathématique et de la science et technologie, par exemple, l'élève de secondaire pourra « mettre à profit les connaissances qu'il a acquises [...] pour effectuer des choix judicieux et agir en consommateur averti » (MEQ, 2004, p. 270). Suivant l'itinéraire d'un produit quelconque, il pourra comprendre la signification des pourcentages, des taux et des indices et ainsi interpréter et juger les taxes, les modalités de paiement et les rabais qui lui sont offerts.

Le comportement du consommateur analysé par Duhaime et al. (2006) et par Desjeux (2006) est aussi décrit par Lipovetsky (2006) dans son essai intitulé *Le bonheur paradoxal*. Dans cet ouvrage, Lipovetsky aborde ce qu'il appelle la troisième phase de l'ère de la consommation de masse, celle de la société d'hyperconsommation. Pour comprendre comment on en est arrivé à la société d'hyperconsommation actuelle, l'auteur situe la première phase, celle de la naissance des marchés de masse,

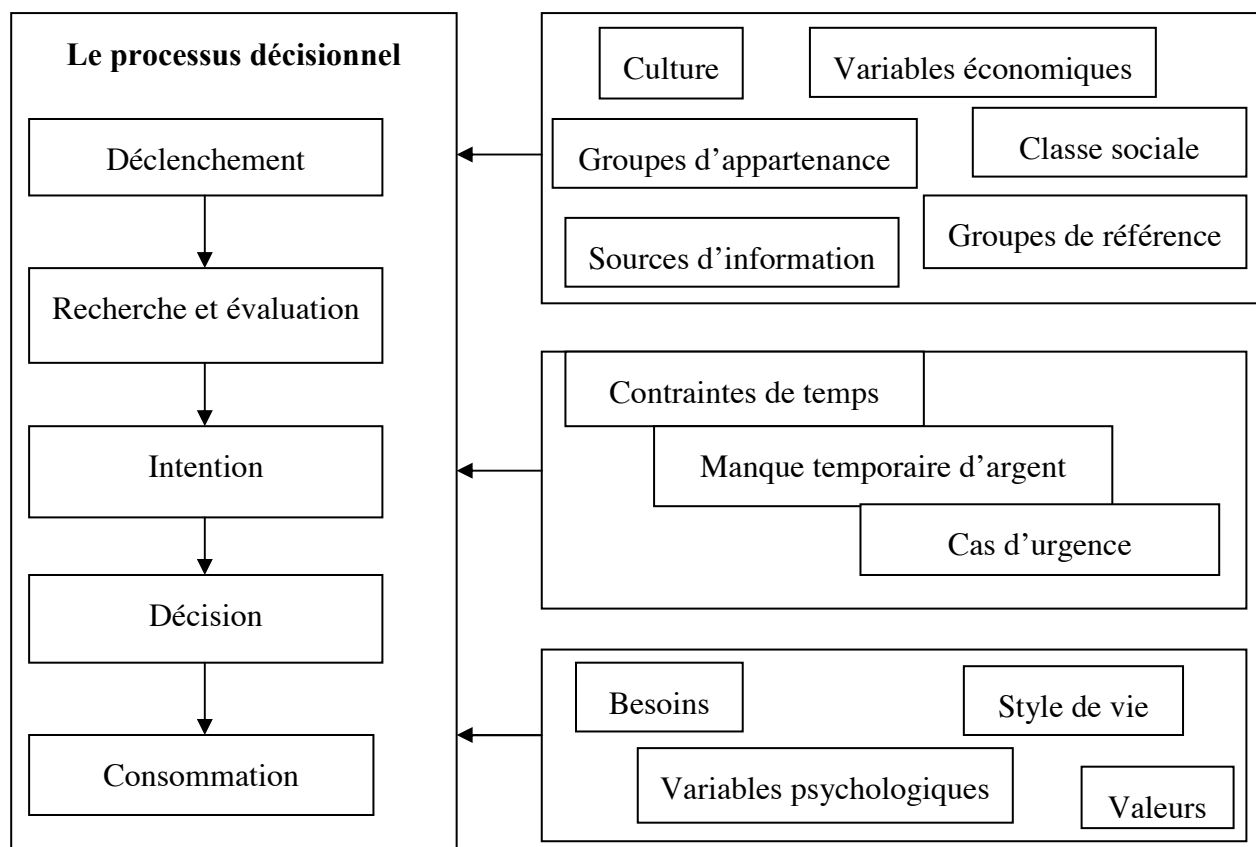


Figure 2. Les composantes du processus décisionnel du consommateur selon Duhaime et al. (1996)

entre 1880 et 1950, comme une étape caractérisée par la production de masse et son expansion grâce à l'invention du marketing et de la publicité. L'idée que consommer est une activité agréable se généralise peu à peu et la consommation de loisirs et de produits qui étaient réservés auparavant à la bourgeoisie se répand. Cette première phase a débouché sur la deuxième, entre 1950 et 1980, dominée par l'économie fordienne et représentée par la société de l'abondance. C'est l'étape du foisonnement des grands supermarchés qui mettent à la disposition du public une immense quantité d'objets de longue durée reliés à la qualité de vie. L'augmentation des salaires et la généralisation du crédit comme mode de paiement rendent ces produits accessibles à la majorité dans les sociétés industrialisées.

Or, pour Lipovetsky (2006), depuis le début des années 1980, « une nouvelle phase du capitalisme de consommation s'est mise en place : elle n'est autre que la société d'hyperconsommation » (p. 10). Face au matérialisme qui caractérisait les deux premières étapes de l'ère de la consommation de masse, celle de l'hyperconsommation serait représentée par « l'expansion du marché de l'âme, de l'équilibre et de l'estime de soi, alors même qui prolifèrent les pharmacies du bonheur » (p. 13). La consommation, ajoute Lipovetsky (2006) ne peut plus être expliquée exclusivement à partir des idées de Veblen : « Des choses, nous attendons moins qu'elles nous classent vis-à-vis des autres, qu'elles nous permettent d'être plus indépendants et plus mobiles, de ressentir des sensations, de vivre des expériences,

d'améliorer notre qualité de vie, de conserver jeunesse et santé » (p. 38). L'hyperconsommateur d'aujourd'hui ne consomme pas seulement par démonstration et distinction sociale, sinon surtout pour lui-même et son bien-être personnel. Le désir illimité de confort tant physique que psychique se convertit en un moteur d'action pour cet hyperconsommateur hyperindividualiste, « mobile et flexible, largement affranchi des anciennes cultures de classe, imprévisible dans ses goûts et ses achats [...] à l'affût d'expériences émotionnelles et de mieux-être, de qualité de vie et de santé, de marques et d'authenticité, d'immédiateté et de communication [...] informé et infidèle, réflexif et esthétique » (p. 12).

L'*Homo consumans* habite une société hyperconsommeriste caractérisée par des possibilités de consommation sans limites. Il n'y a pas de limite de temps puisque nous pouvons consommer à toute heure du jour et tous les jours de la semaine (guichet automatique, achat en ligne, etc.). Il n'y a pas de limite d'espace non plus puisque ce n'est plus le consommateur qui doit chercher les biens à consommer, mais plutôt ceux-ci qui viennent à lui non seulement dans tous les espaces qu'il fréquente, incluant les sorties en milieux naturels qui se transforment en de nouvelles occasions de consommer, mais aussi dans la résidence-même grâce à la généralisation de l'usage de l'Internet. L'âge n'est plus une limite non plus puisqu'on consomme de la naissance jusqu'à la mort et même après. C'est ainsi que la société de

« consommation émotionnelle et créative » remet à l'objet le pouvoir de construire l'identité personnelle. C'est une société marquée par la fin de l'économie fordienne où l'hégémonie de l'offre a été remplacée par la demande et l'hégémonie des biens matériels, par des services. C'est donc une société où la nouveauté et le désir d'expériences n'ont plus de limites, provoquant ainsi le passage d'un marché largement diversifié à un marché infiniment hyperspécialisé, permettant de faire des choix quasiment à la carte. Or, et c'est là peut-être où Lipovetsky signale le plus grand paradoxe de cette société d'hyperconsommation, l'hyperconsommateur déteste les pertes de temps et consomme fondamentalement pour lui-même. Ainsi, une réflexion sur les caractéristiques de l'hyperconsommation actuelle et de son impact sur chaque être humain pourrait amener les élèves de secondaire à se demander si l'hyperconsommateur pourrait également être défini comme un hyperconsommateur éthique. Ce questionnement sur les comportements en matière de consommation éthique nous amène à la deuxième étape du modèle d'éducation à la consommation illustré à la figure 1.

Étape 2: connaître un modèle de consommation éthique

Même si la consommation de produits comportant certains critères de justice (produits équitables) ou de respect pour l'environnement (produits verts) est de nos jours encore limitée, elle est de plus en plus connue et presque personne n'est indifférent à cette forme de consommation éthique dans les sociétés industrialisées dont le Québec fait partie. La consommation éthique s'est convertie, à tout le moins, en motif de débat et de discussion pour le nouveau « consommateur engagé friand de labels éthiques et de produits de sens associés à la défense des enfants, des affamés, des animaux, de l'environnement, des victimes de tout genre » (Lipovetsky, 2006, p. 122). Lipovetsky pose que, dans la société actuelle, l'antagonisme traditionnel entre l'hédonisme et le désintéressement, l'individualisme et l'altruisme, le consumérisme et la générosité n'a plus cours. Dans le même sens, Gabriel et Lang (1996, dans Pujol, 1996) mentionnent que « dans le monde occidental un nouveau type de consommateur s'est développé, préoccupé par des questions éthiques, mais avec des goûts et des appétits imprévisibles » (p. 24, traduction libre). Il est toutefois pertinent de se demander si ce nouveau consommateur capable de réflexion sur ses achats, tel que le décrivent Lipovetsky (2006) et Gabriel et Lang (1996, dans Pujol, 1996), peut faire preuve d'éthique dans son hyperconsommation hyperindividualiste. Comment un consommateur peut-il agir en fonction de critères éthiques tout en faisant preuve de jugement critique ? Quels pourraient être ces critères ? La figure 3 illustre les critères que Cortina (2002) énonce pour passer d'une consommation de masse à une consommation éthique, selon l'analyse d'Agundez, Jutras et Samson (2007).

Dans l'optique de Cortina (2002) pour qu'une forme de consommation soit vraiment digne de l'humain, elle doit être

accessible à tous les habitants de la Terre sans exception. Elle va même jusqu'à penser que toute forme de consommation qui ne respecte pas la liberté de tous de pouvoir consommer de la même façon, ni la Terre comme habitat, ne pourra être considérée humaine – voire éthique – puisqu'elle est injuste, ni valide parce qu'elle transgresse le droit à la liberté. Agundez, Jutras et Samson (2007) en arrivent à penser que « la caractéristique première, non négociable et minimale d'une consommation éthique qui respecte la dignité humaine est qu'elle soit juste et solidaire, et la caractéristique souhaitable, maximale, voire logique, est qu'elle mène au bien-être, voire au bonheur » (p.11).

La priorité éducative des institutions sociales devrait être de rendre ces caractéristiques minimales partagées par tous les citoyens. Les questions relatives au bien-être et au bonheur devraient aussi être considérées, même si personne ne peut être forcé d'être heureux, encore moins d'une façon prédéterminée. L'éducation à la consommation dans les écoles vise des buts bien différents de ceux du marketing : le développement de l'esprit critique et réflexif. Ainsi, elle peut et doit traiter des manières de consommer qui, en plus d'être autonomes, pourraient être justes et solidaires. Bien que le fait d'agir selon des critères de justice n'apporte guère le bien-être ou le bonheur en soi, il peut toutefois en être une composante importante. En effet, le fait de baser nos comportements non seulement selon la norme, mais aussi selon une orientation morale peut être une source considérable de cohérence et de satisfaction personnelle. C'est pourquoi dans les écoles, l'éducation à la consommation devrait mettre en valeur la consommation éthique, rejoignant de ce fait les intérêts du domaine de l'univers social et du programme d'éthique et culture religieuse (MELS, 2007a ; b).

À ce titre, dans le programme de géographie, la compétence *construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire* comporte la visée de former des citoyens du monde, intéressés par ce qui se passe ailleurs et capables de prendre des décisions non seulement en vertu de bénéfices d'ordre personnel voire national, mais aussi de caractère commun, voire mondial. À travers le développement de cette compétence, le Ministère propose la formation d'un citoyen, et même d'un consommateur, orienté vers la justice (Westheimer et Kahne, 2004, dans Bolivar, 2007). Ce citoyen qui tend vers la justice devrait être capable de réfléchir et d'analyser la société de consommation et de devenir conscient de son pouvoir de la transformer. Bien que ce citoyen consommateur se sache appartenir à une communauté humaine empreinte d'injustices et d'inégalités en matière de consommation, il doit devenir conscient d'être acteur dans un habitat à protéger pour pouvoir survivre. De plus, le programme d'éthique et culture religieuse (MELS, 2007b) contient certains éléments fondamentaux pour éduquer à la consommation (Agundez, soumis). En effet, il « vise l'approfondissement de questions éthiques permettant à l'élève de faire des choix judicieux basés sur la connaissance des valeurs et des repères présents dans la société [et] (...) offre aux élèves de tous horizons les outils nécessaires à une meilleure compréhension de

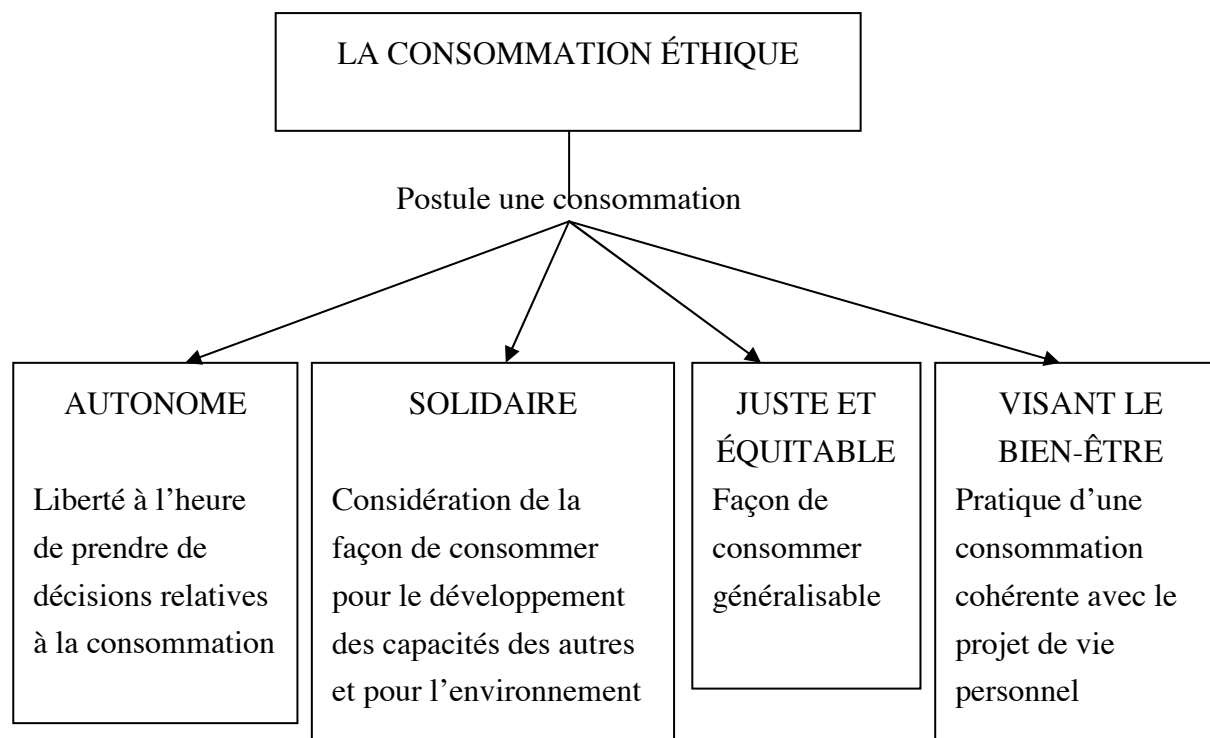


Figure 3 : Les critères de la consommation éthique selon Cortina (2002)

notre société » (p.6). Or, la société qui nous entoure se caractérise principalement par la façon de consommer. Pour atteindre ce but, le programme d'éthique et culture religieuse propose trois compétences à développer, dont les deux suivantes : *réfléchir sur des questions éthiques* et *pratiquer le dialogue*. Il s'agit de compétences nécessaires à l'éducation à la consommation réflexive et critique. En ce qui concerne la réflexion sur des questions éthiques, on peut analyser des situations où un conflit de valeurs existe afin d'examiner différentes façons de concevoir la situation, d'évaluer diverses réactions possibles et de choisir des actions qui favorisent la cohabitation entre êtres humains. Le travail sur cette compétence peut s'avérer très pertinent au moment d'analyser des problèmes liés à la consommation. Cette réflexion pourrait même conduire certains élèves à refuser le modèle dominant de consommation pour privilégier plutôt le modèle de la consommation éthique. En ce qui concerne la pratique du dialogue, selon le MELS (*Ibid.*), il « mène à l'adoption d'attitudes et de comportements favorables au vivre-ensemble [et comporte] deux dimensions interactives: la délibération intérieure et l'échange d'idées avec les autres (...). C'est à l'intérieur de ces deux dimensions du dialogue qu'un point de vue se modifie, se consolide et se valide » (p. 40). Une telle pratique semble nécessaire pour l'éducation à la consommation. Pareillement, des approches pédagogiques qui privilégient le dialogue pour traiter de thèmes éthiques, comme la philosophie pour enfants de Lipman (1998), paraissent appropriées pour éduquer à la consommation (Agundez, Jutras, Samson, 2007). Maintenant, pour revenir à l'hyperconsommateur éthique tel que décrit par Lipovetsky (2006) et Gabriel et Lang (1996, dans

Pujol, 1996) et évaluer si on en est vraiment un, on doit analyser les visées de l'éducation à la consommation et aussi celles de l'éducation relative à l'environnement qui lui sont reliées. On pourra alors poser certaines questions. Constituent-elles « un contre-pouvoir à l'économie marchande » (Lipovetsky, 2006 ; p. 128) ? Fonctionnent-elles comme instruments « de son recyclage, vecteur d'une offre plus respectueuse des grands équilibres de la nature » ? Le fait de consommer des produits équitables aide-t-il à rendre la consommation plus juste ? Jusqu'à quel point est-il seulement une manière d'apaiser les consciences dans le but de continuer à hyperconsommer, mais de le faire avec plus de tranquillité d'esprit ? Il ne faudrait oublier que : « dans les sociétés industrialisées, on voit apparaître un type d'individu capable de défendre la planète, mais incapable de solidarité par rapport aux autres êtres humains; un type d'individu préoccupé par la défense des animaux et des plantes, mais incapable de voir la misère de sa propre espèce » (Gabriel et Lang, 1996, dans Pujol, 1996, p. 24, traduction libre). Cortina (2002) se demande d'ailleurs comment l'être humain peut prétendre aimer la Terre, ce qui semble un concept abstrait, mais ne pas se préoccuper des autres êtres humains très concrets qu'il voit pourtant de manière directe aussi bien qu'au moyen des médias de communication. En tout cas, lorsque nous regardons le monde actuel rempli d'inégalités à tous les niveaux de la consommation (consommation de biens matériels, de santé, d'éducation, de culture et de loisirs), nous pouvons penser qu'un des plus grands défis à relever pour l'humanité continue d'être le souci de l'Autre au sens large.

Conclusion

L'éducation à la consommation, comme toute autre forme d'éducation, ne consiste pas simplement à offrir aux élèves de l'information nouvelle, mais elle exige d'apporter quelque chose de plus qui permette une compréhension du sens de la consommation dans la société actuelle. Or, le Programme de formation de l'école québécoise (2004; MELS, 2007a et b) contient des portes d'entrée pour mettre en œuvre des pratiques d'éducation à la consommation, mais donne peu de pistes pratiques (CSÉ, 2007). C'est pourquoi l'éducation à la consommation à l'école secondaire a été explorée à l'aide du modèle d'éducation à la consommation proposé. Ce modèle vise à provoquer la réflexion critique des jeunes sur le phénomène de la consommation, sur la société qu'elle génère et sur leurs propres comportements comme consommateurs. Ce modèle ouvre, de plus, de nouveaux horizons pour la recherche sur l'éducation à la consommation éthique, un monde encore quasi inexploré. La prochaine démarche à entreprendre est d'élaborer du matériel didactique visant le développement de la pensée réflexive chez les élèves, c'est-à-dire une pensée qui « s'articule notamment autour d'une pensée critique et créative, des compétences argumentatives et des habitudes métacognitives » (Pallascio et Lafortune, 2000, p. 3). Pour ce faire, le recours au programme de philosophie pour enfants de Lipman (1998) peut s'avérer pertinent puisque cette approche amène les élèves à s'exprimer, à se questionner, à discuter, en définitive à « philosopher » sur la consommation et ses enjeux, plutôt que de suivre des cours de consommation éthique dans un style plus traditionnel.

Remerciements

La réalisation de cet article a été possible grâce à des bourses d'études du Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) à la maîtrise et au doctorat (Agundez, 2007-2011).

Bibliographie

- Agundez, A., soumis, L'éducation à la consommation: visées et composantes du programme de formation de l'école québécoise, Enjeux de l'univers social.
- Agundez, A., F. Jutras et G. Samson, 2007, Enseigner les sciences par l'éducation à la consommation. In Potvin, P., Riopel, M. et Masson, S. (Dir.), Enseigner les sciences : regards multiples, Québec, Multimondes, p. 1-16.
- Alonso, L.E., 2006, Politizar el consumo, Ladinamo, 21, 38-39.
- Bolívar, A., 2007, Educación para la ciudadanía, Algo más que una asignatura, Barcelona: GRAO, 216 p.
- Conseil supérieur de l'éducation, 2007, Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation, Québec : Gouvernement du Québec.
- Cortina, A., 2002, Por una ética del consumo, Madrid: Taurus, 356 p.
- Desjeux, D., 2006, La consommation, Coll. Que sais-je? Paris, PUF, 128 p.
- Duhaime, C.P., G.S. Kindra, M. Larocque et E.T. Muller, 1996, Le comportement du consommateur, Montréal, Gaëtan Morin, 560 p.
- Halbwachs, M., 1912, La classe ouvrière et les niveaux de vie. Recherches sur la hiérarchie des besoins dans les sociétés industrielles contemporaines, Paris, Alcan, 495 p.
- Heilbrunn, B., 2005, La consommation et ses sociologies, Paris, A. Colin, 128 p.
- Larousse, 2007, Le Petit Larousse Illustré, Paris, Larousse.
- Lessard, C., 2000, Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation, Recherche et formation, 35, 91-116.
- Lipman, M., 1998, Pensamiento complejo y educación, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Lipovetsky, G., 2006, Le bonheur paradoxal : essai sur la société de la hyperconsommation, Paris, Gallimard, 348 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004, Programme de formation de l'école québécoise, Premier cycle de secondaire, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007a, Programme de formation de l'école québécoise, Deuxième cycle de secondaire, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007b, Programme d'éthique et culture religieuse, Québec, Gouvernement du Québec.
- Pallascio, R. et L. Lafortune, 2000, Pour une pensée réflexive en éducation, Québec, Presses de l'Université du Québec, 370 p.
- Pujol, R.M., 1996, Educacion y consumo, Barcelone, Horsori, 217 p.
- Veblen, T., 2004, Teoria de la clase ociosa, Madrid, Alianza, (1^{re} éd. 1899), 392 p.