

Urgence climatique :

La réponse de l'enseignement supérieur est-elle à la hauteur?

Face à la question climatique, les étudiants et étudiantes interpellent les établissements d'enseignement supérieur. Ils et elles veulent que leurs études les préparent aux défis du présent et de l'avenir, mais réclament aussi que les institutions d'enseignement supérieur jouent un plus grand rôle dans la transition écologique de nos sociétés.

Alors que le dérèglement climatique met aujourd'hui « la vie sur la planète en état de siège » (AFP, 2023), les jeunes générations se trouvent devant un avenir sombre et incertain. Selon un sondage récent, près de 80% des jeunes Canadiennes et Canadiens âgés de 16 à 25 ans disent que les changements climatiques ont un impact sur leur santé mentale (Galway et Field, 2023). L'anxiété et les sentiments de colère, d'injustice et d'impuissance amènent même certains jeunes à remettre en question jusqu'à leurs projets d'études. Les émotions climatiques peuvent aussi être un grand moteur d'action pour le changement (Rossato, 2023).

L'engagement des établissements d'enseignement supérieur en matière environnementale est une question qui vous préoccupe? Les pistes de réflexion ci-dessous sont issues d'une sélection d'articles scientifiques parus récemment sur le sujet. De différentes disciplines, ils offrent des points de vue complémentaires sur les enjeux institutionnels (1), curriculaires (2), et sur les liens entre éducation et action climatique (3).

1. UN ENGAGEMENT INSTITUTIONNEL RÉEL OU DE FAÇADE ?

Synthèse des réflexions de :

- **Alaina Kinol et collègues**, de la Northeastern University School of Public Policy and Urban affairs (Boston) (Kinol et al., 2023)
- **Sharon Stein**, spécialiste des sciences de l'éducation au Centre for Climate Justice, Université de Colombie-Britannique (Stein, 2023)

De nombreux établissements d'enseignement supérieur ont accéléré leurs engagements environnementaux au cours des dernières décennies, les rattachant dans plusieurs cas aux [objectifs de développement durable de l'ONU](#). Ces engagements sont-ils suffisants? Répondent-ils adéquatement aux défis posés par le problème ultra-pernicieux que sont les changements climatiques?

Stein explique qu'un **problème ultra-pernicieux** (*super wicked problem*) « est un problème pour lequel : le temps presse ; ceux qui en sont la cause sont aussi ceux qui proposent des façons de le résoudre ; il n'existe aucune autorité centrale pour y remédier, ou bien celle-ci est faible ; et de nombreuses réponses font fi des impacts qu'elles engendrent » (traduction libre)

Les critiques formulées aux établissements d'enseignement supérieur

Les établissements d'enseignement supérieur font face à des critiques à plusieurs niveaux quant à leurs engagements en matière climatique. Stein identifie trois angles critiques émergents :

Écoblanchiment : actions superficielles et symboliques destinées à donner une bonne image à l'institution, et qui ne remettent nullement en question les façons de faire qui sont à la source du problème.

Stein rappelle que les universités elles-mêmes tirent profit d'une économie basée sur la croissance infinie de la production et de la consommation, en contradiction avec les limites de la planète. Bien qu'étant impliquées dans la recherche sur les changements climatiques, elles sont aussi impliquées dans le développement technologique et scientifique qui permet de poursuivre dans la voie des hydrocarbures. Par ailleurs, s'il est vrai que les établissements ont accentué leurs engagements en matière de carboneutralité, leurs plans sont souvent basés davantage sur la compensation que sur la réduction, ce qui ne contribue pas à la diminution globale des émissions à l'échelle planétaire.

Colonialisme climatique : solutions qui font fi des racines coloniales du problème climatique et des inégalités globales accentuées par la crise.

Les changements climatiques s'accompagnent d'une augmentation des inégalités socio-économiques et d'une concentration accrue de la richesse, à l'échelle globale comme à l'intérieur des pays. L'injustice climatique fait en sorte que les populations qui ont le moins contribué aux changements climatiques sont aussi celles qui en subissent le plus les conséquences. Stein explique que la stratégie de compensation sous forme d'achat de crédits carbone non seulement ne contribue pas au changement des modes de production et de consommation dans les pays riches, mais est aussi à l'origine de déplacements forcés et de dépossession pour les populations locales dans les pays du Sud, notamment indigènes.

Solutionnisme technologique : approche qui tend à « réduire les changements climatiques à un problème purement technique », ce qui laisse dans l'ombre les structures sociales, politiques et économiques qui causent et maintiennent le problème (Stein, 2023 traduction libre).

Les politiques institutionnelles, y compris en enseignement supérieur, se concentrent trop souvent sur une approche technocratique centrée sur les solutions technologiques (captage et séquestration du carbone, véhicules électriques, hydrogène vert, etc.). Basée sur la croyance simpliste que chaque problème a une solution, cette vision, bien que réconfortante, est absolument inappropriée pour appréhender un problème aussi complexe que les changements climatiques. Kinol et ses collègues mettent d'ailleurs en lumière le grand déséquilibre des investissements en faveur de la recherche en sciences physiques et dans l'innovation technologique, au détriment de la recherche, de l'innovation et des infrastructures sociales, ainsi que des mesures de justice climatique.

Un nouveau paradigme est nécessaire... mais lequel?

Pour Kinol et ses collègues, les établissements d'enseignement supérieur doivent reconnaître que la crise climatique est « le symptôme d'un dysfonctionnement socio-économique et politique global », et réfléchir en termes de « justice climatique ». Leur article présente deux cadres existants et bien documentés, susceptibles d'inspirer les établissements d'enseignement supérieur dans le développement de leur programme institutionnel : le « Green New Deal » et la « démocratie énergétique ». Il offre aussi de nombreux exemples de la manière dont plusieurs établissements concrétisent leurs engagements à l'intérieur de ces deux cadres.

Le « Green New Deal » : cette expression est inspirée de la politique du « New Deal » adoptée par le gouvernement des États-Unis pour sortir de la Grande Dépression des années 1930. Selon Kinol et ses collègues, un tel programme de justice climatique articule cinq grandes visées, qui trouvent différentes applications pour les établissements d'enseignement supérieur :

- réduction des émissions de GES (p. ex. éliminer l'utilisation des combustibles fossiles sur les campus);
- transition économique juste (p. ex. favoriser la requalification des travailleurs et des travailleuses vers des emplois verts);
- investissements dans les infrastructures vertes (ex. offrir à la population étudiante l'accès à des espaces naturels);
- amélioration de la santé des populations (p. ex. développer un programme d'alimentation saine et locale au sein de l'établissement);
- réduction des inégalités (p. ex. s'impliquer dans le développement des communautés tout en évitant la gentrification).

La « démocratie énergétique » : cette approche s'attaque aux inégalités de pouvoir autour des enjeux énergétiques. Toujours selon Kinol et son équipe, cette approche visant la justice climatique est basée sur trois axes :

- résister au pouvoir de l'industrie des combustibles fossiles en enseignement supérieur (p. ex. refuser les fonds de recherche en provenance du secteur des énergies fossiles);
- exiger une participation démocratique aux décisions institutionnelles (p. ex. mettre en place des mécanismes de reddition de comptes transparents);
- restructurer l'enseignement supérieur (particulièrement dans son financement) pour prioriser le bien public et la justice climatique (p. ex. renforcer les liens avec les communautés et les groupes qui défendent la justice climatique).

Pour mener à bien un programme structurant visant la justice climatique en enseignement supérieur, Kinol et son équipe affirment qu'un rehaussement substantiel du financement public est nécessaire de même qu'une gouvernance institutionnelle démocratique et inclusive.

Stein, quant à elle, déplore que l'approche dominante dans les établissements d'enseignement supérieur soit toujours à l'écoblanchiment, au colonialisme climatique et au solutionnisme technologique. Elle plaide pour une transformation plus radicale qui nous amènerait au-delà de la « soutenabilité » ou du « développement durable », et qui viserait l'exclusion complète de la notion de profit dans notre rapport à la nature et au vivant. Pour elle, l'urgence actuelle est de développer notre capacité collective à appréhender le changement et l'incertitude, de réparer les erreurs du passé, et d'apprendre à construire des relations basées sur la réciprocité, la confiance, le respect et la responsabilité.

Comment peuvent s'incarner ces approches dans la mission d'enseignement des universités et des cégeps?

2. QUELLE PLACE POUR LES QUESTIONS ENVIRONNEMENTALES DANS LES CURRICULUMS?

Une synthèse des réflexions de :

- **Angela Barthes**, économiste à l'Université d'Aix-Marseille, membre du Centre de recherche en éducation et formations relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Université du Québec à Montréal –UQAM) (Barthes, 2022)
- **Tristan McCowan**, de l'Institute of Education, University College London (Grande-Bretagne) (McCowan, 2023)

Les enjeux climatiques requièrent une pensée transdisciplinaire, mais les établissements d'enseignement supérieur sont fortement structurés disciplinairement, tant dans l'enseignement que dans la recherche. Quelles postures et pratiques éducatives les personnes enseignantes peuvent-elles adopter pour faire avancer une compréhension globale des défis que posent les changements climatiques?

Des questions fondamentales qui traversent les disciplines

Barthes, qui a observé l'évolution de l'éducation relative à l'environnement depuis les années 1960, constate qu'une « large majorité des étudiants [et étudiantes] du supérieur n'est toujours pas bien formée à ces enjeux en dépit de la généralisation affichée de la transversalité des objectifs de développement durable dans les formations universitaires ». Dans une perspective plus philosophique, McCowan prétend pour sa part que les enjeux climatiques renvoient à des questionnements existentiels fondamentaux, qui peuvent être abordés dans différents contextes disciplinaires :

Qui sommes-nous? (questionnement ontologique) L'éducation doit permettre de réfléchir à la notion d'interdépendance entre l'être humain et le monde naturel et le reste du vivant, de questionner le dogme occidental moderne basé sur la domination de la nature et d'ouvrir l'esprit à des ontologies alternatives (p. ex. le « buen vivir », issu de la pensée autochtone andine).

Que savons-nous? (questionnement épistémologique) Dans un contexte de surabondance d'informations, il importe selon McCowan de renforcer la littératie scientifique, d'apprendre à décoder les idées en matière de changements climatiques (dépouiller les faits des valeurs), et surtout d'entamer une démarche de décolonisation épistémologique, en s'ouvrant notamment aux savoirs autochtones et non-occidentaux.

Qu'est-ce qu'une vie bonne? (questionnement axiologique) Les injustices climatiques sont des faits, mais les implications qu'elles entraînent mettent en jeu des valeurs. Quel modèle d'organisation sociale devrait-on privilégier? Quelles restrictions aux libertés individuelles sont acceptables? Est-il juste de prioriser le maintien du mode de vie d'une minorité privilégiée de la population ? Selon McCowan, ces discussions éthiques ne doivent pas avoir lieu seulement dans les sciences humaines et sociales, mais aussi en sciences et technologies.

Développer la pensée critique

Barthes s'intéresse aux pratiques éducatives qui peuvent mener à une « posture réflexive potentiellement mobilisatrice ». Constatant que plusieurs approches éducatives actuelles ne permettent pas une compréhension des enjeux climatiques et mènent à « l'impolitisme », l'autrice plaide pour l'intégration intentionnelle et explicite d'une éducation au politique dans l'éducation relative à l'environnement.

Selon Barthes, le fait d'aborder les problèmes sans les inscrire dans leur contexte social et politique mène à l'**impolitisme** des personnes apprenantes, c'est-à-dire à l'incapacité de comprendre les enjeux et de « se positionner, voire de se défendre face à des situations d'injustice » (Barthes, 2022). L'« éducation au politique » dans les questions environnementales vise au contraire à susciter l'engagement et la mobilisation.

Elle propose une grille pour évaluer le potentiel de socialisation politique des différentes approches éducatives. Le curriculum permet-il aux personnes étudiantes de développer leur capacité à :

- Décoder les différents types de savoirs et réfléchir aux critères qui déterminent leur validité?
- Reconnaître les points de vue des divers acteurs et les enjeux politiques liés à leur positionnement?
- Identifier les problèmes à partir de leurs causes et de leurs conséquences?
- Décoder les rapports de pouvoir et d'injustice en jeu?

Pour sa part, McCowan croit que la pratique d'enseignement traditionnelle, axée sur la transmission de connaissances, est insuffisante pour appréhender un problème complexe et pernicieux comme les changements climatiques. Il suggère aux personnes enseignantes d'intégrer en classe deux principes inspirés des pédagogies émancipatrices : le **questionnement critique et la délibération**.

En enseignement supérieur, **adopter une approche pédagogique résolument politisante signifie souvent être à contre-courant**. Les mouvements militants exercent certes une influence sur l'éducation à l'environnement, mais Barthes fait remarquer que leur message politique tend à être neutralisé dans le processus

d'institutionnalisation. Néanmoins, malgré le caractère limité des engagements institutionnels en matière environnementale, McCowan croit qu'il y a encore au sein des universités des espaces d'autonomie où une pensée critique peut se développer. Pour lui, la responsabilité des personnes enseignantes ne fait pas de doute : « il n'est plus possible de demeurer neutre : par leur enseignement, les personnes enseignantes contribuent soit à libérer les esprits, soit à les domestiquer. De la même façon, elles ne peuvent (plus) éviter d'inclure les changements climatiques dans leur enseignement » (McCowan, 2023, p. 947, traduction libre).

De leur côté, comment les personnes étudiantes transforment-elles leurs apprentissages en leviers pour l'action?

3. DE L'ÉDUCATION À L'ACTION, ET DE L'ACTION À L'ÉDUCATION

Synthèse des réflexions de :

- **Clément Mangin et Anne-Sophie Gousse-Lessard**, de l'Institut des sciences de l'environnement de l'UQAM (Mangin et Gousse-Lessard, 2022)
- **Benjamin Bowman et Chloé Germaine**, du Manchester Center for Youth Studies (Grande-Bretagne) (Bowman et Germaine, 2022)

Partout dans le monde, la jeunesse étudiante se mobilise pour le climat. À travers cet engagement, les étudiantes et étudiants composent leur propre équation entre la théorie et la pratique, entre savoirs et action climatique.. Comment l'enseignement supérieur peut-il répondre aux aspirations des populations étudiantes, alors que « les jeunes sont conscients que les anciennes promesses de l'éducation ne tiennent plus » (Bowman et Germaine, 2022, p. 82, traduction libre) ?

Comprendre les causes de l'inaction climatique

L'éducation relative à l'environnement a pour visée le développement d'une « culture de l'engagement écosocial » (Mangin et Gousse-Lessard, 2022). Face à un problème ultra-pernicieux comme les changements climatiques, elle doit cependant composer avec **des obstacles cognitifs qui empêchent le passage à l'action, et confortent plutôt l'inaction ou le déni.**

Les sciences du comportement nous permettent d'identifier certaines barrières psychologiques, et proposent aux éducateurs et éducatrices des pistes pour favoriser les changements de comportements. Elles tendent cependant à **renvoyer à l'individu seul la responsabilité de son inaction, plutôt que de viser le contexte socioculturel dans lequel ces comportements s'inscrivent.** Mangin et Gousse-Lessard s'inquiètent du fait que la lunette des sciences comportementales, inspire

grandement la conception des politiques publiques à l'heure actuelle. Pour ces spécialistes, l'éducation relative à l'environnement doit absolument :

- Éviter de « pathologiser » le déni climatique : cette attitude accentue la polarisation sociale et la « méfiance entre les négationnistes et la communauté scientifique »;
- Se méfier de l'approche du « marketing social » : chercher à influencer les comportements à l'insu des personnes est une approche qui va à l'encontre des valeurs de prise de conscience et d'action volontaire au cœur de l'éducation relative à l'environnement;
- Résister aux tendances « post-démocratiques » : dans le contexte de la crise climatique, plusieurs voix mettent en doute la capacité des personnes à participer rationnellement à la délibération démocratique. Pourtant, pour Mangin et Gousse-Lessard, la réponse à l'inaction climatique n'est ni l'adoption de « politiques furtives » ni « l'écoautoritarisme », qui sont deux raccourcis trompeurs.

« [L']impasse entre négationnistes et environnementalistes n'émerge pas d'un trop-plein de démocratie, mais plutôt d'un déficit de celle-ci » (Mangin et Gousse-Lessard, 2022).

Pour Mangin et Gousse-Lessard, l'éducation relative à l'environnement doit « entretenir le dialogue » et, en amont, travailler à la « formation d'une identité citoyenne et d'une culture environnementale solides ». De leur côté, Bowman et Germaine constatent que les jeunes militantes et militants climatiques bousculent actuellement nos façons même de concevoir l'éducation à la citoyenneté.

Les vertus pédagogiques de la dissidence

Les grèves étudiantes sont depuis longtemps une façon pour les jeunes d'affirmer leur agentivité politique. Dans le cas des grèves pour le climat, Bowman et Germaine y voient non seulement un mouvement de protestation, mais également une démarche qui vise à transformer l'éducation elle-même, de même que l'ensemble du système social, politique et économique. À travers leur engagement, les étudiantes et les étudiants brisent la vision traditionnelle et paternaliste de l'apprentissage de la citoyenneté, selon laquelle les jeunes sont a priori désengagés, et que l'éducation les amène à s'impliquer dans les cadres de participation civique existants.

Bowman et Germaine considèrent au contraire que les jeunes activistes inventent leur propre manière d'appréhender l'incertitude générée par les changements climatiques. En dehors des cadres narratifs imposés par les générations précédentes, **leur mobilisation est à la fois un mode de revendication et un mode d'expression**. Ils construisent à travers elle une « littératie transformatrice » du changement climatique.

Le concept de « **littératie transformatrice** » décrit la « capacité à comprendre les processus de changement social et à situer ses propres actions au sein de ces processus » (Schneidewind, 2013). Pour Bowman et Germaine, les « littératies transformatrices » visent à transformer la société plutôt qu'à la maintenir, en favorisant la participation et la solidarité (Bowman et Germaine, 2022, p. 71).

Bowman et Germaine invitent à **considérer l'action de la jeunesse comme une forme d'éducation au changement climatique**, un lieu où ils et elles réalisent des apprentissages et construisent un savoir. Aux personnes enseignantes, Bowman et Germaine conseillent d'adopter des approches qui valorisent le processus davantage que le résultat, de favoriser les démarches participatives, de faire une place aux émotions, négatives comme positives, et d'assumer que créativité et politique vont ensemble.

« Les nouvelles finalités de l'éducation devront être élaborées avec les jeunes eux-mêmes » (Bowman et Germaine, 2022, p. 82, traduction libre)

Références

- AFP. (2023, 24 octobre). La vie sur Terre est «en état de siège», avertissent des scientifiques de renom. *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/environnement/800591/vie-terre-est-etat-siege-avertissent-scientifiques-renom>
- Barthes, A. (2022). Quels curricula d'éducation au politique dans les questions environnementales et de développement ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (63). <https://doi.org/10.4000/edso.18744>
- Bowman, B. et Germaine, C. (2022). Sustaining the old world, or imagining a new one? The transformative literacies of the climate strikes. *Australian Journal of Environmental Education*, 38(1), 70-84. <https://doi.org/10.1017/ae.2022.3>
- Galway, L. P. et Field, E. (2023). Climate emotions and anxiety among young people in Canada: A national survey and call to action. *The Journal of Climate Change and Health*, 9, 100204. <https://doi.org/10.1016/j.joclim.2023.100204>
- Kinol, A., Miller, E., Axtell, H., Hirschfeld, I., Leggett, S., Si, Y. et Stephens, J. C. (2023). Climate justice in higher education: a proposed paradigm shift towards a transformative role for colleges and universities. *Climatic Change*, 176(2), 15. <https://doi.org/10.1007/s10584-023-03486-4>
- Mangin, C. et Gousse-Lessard, A.-S. (2022). Les sciences cognitives face aux changements climatiques : apports et limites pour l'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, (Volume 17-1). <https://doi.org/10.4000/ere.8307>

- McCowan, T. (2023). The climate crisis as a driver for pedagogical renewal in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(5), 933-952.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2197113>
- Rossato, A. (2023). Faut-il s'inquiéter de l'écoanxiété des jeunes? – Québec Science. *Québec Science*. <https://www.quebecscience.qc.ca/societe/ecoanxiete-des-jeunes/>
- Schneidewind, U. (2013). Transformative Literacy: Gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstehen und gestalten/Transformative Literacy. *Understanding and Shaping Societal Transformations*, 22(2), 82-86.
- Stein, S. (2023). Universities confronting climate change: beyond sustainable development and solutionism. *Higher Education*.
<https://doi.org/10.1007/s10734-023-00999-w>

Pour poursuivre la réflexion

- ▶ Le [Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté](#), situé à l'UQAM, offre de nombreuses ressources documentaires, en plus de publier la seule revue scientifique francophone spécialisée sur l'éducation relative à l'environnement, la revue [ERE](#).
- ▶ Dans son essai publié en 2023, l'étudiante à la maîtrise en environnement à l'Université de Sherbrooke Rosalie Dallaire explore les [enjeux et opportunités d'intégration de l'éducation à l'environnement au niveau collégial](#). Sa démarche d'expérimentation l'amène à formuler plusieurs recommandations concrètes à l'intention du gouvernement québécois, des établissements collégiaux et des départements.
- ▶ Le site français [ESResponsable.org](#), créé par le Collectif pour l'intégration de la Responsabilité Sociétale et du développement durable dans l'Enseignement supérieur (CIRSES), est dédié à la mise en réseau des initiatives, idées, débats entourant la responsabilité sociétale et le développement durable dans l'écosystème de l'enseignement supérieur et de la recherche francophone.
- ▶ La [Fresque du climat](#) est un outil sous forme d'activité collaborative qui permet « aux individus et organisations de s'approprier le défi de l'urgence climatique ». Elle peut être intégrée à différents contextes pédagogiques.
- ▶ Le projet Construire l'avenir durablement (CLAD), du Laboratoire d'innovation de l'Université de Montréal, a mis en place [LA REE](#), une plateforme qui rassemble des ressources écoresponsables pour la formation.
- ▶ Le projet CLAD propose aussi une [série de balados](#) sur l'écoanxiété.