

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN LOISIR, CULTURE ET TOURISME

PAR  
DANIEL MASSON

REGARD DES PROFESSEURS DES CÉGEPS DE L'ENSEIGNEMENT  
DU DÉVELOPPEMENT DURABLE DU TOURISME  
À PARTIR D'UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES :  
APPORTS, LIMITES, ENJEUX

AVRIL 2018

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MAÎTRISE EN LOISIR, CULTURE ET TOURISME (MA.)

Programme offert par l'Université du Québec à Trois-Rivières

REGARD DES PROFESSEURS DES CÉGEPS DE L'ENSEIGNEMENT  
DU DÉVELOPPEMENT DURABLE DU TOURISME  
À PARTIR D'UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES :  
APPORTS, LIMITES, ENJEUX

PAR

DANIEL MASSON

## Sommaire

Le tourisme est une activité humaine pouvant être dommageable pour les milieux et sociétés où il se déroule. C'est par la mise en place du développement durable du tourisme que ces effets peuvent être à tout le moins diminués. Au Québec, dès 2005, le gouvernement a adopté une politique en ce sens. Un élément clé de la mise en place de cette politique, passe par les ressources humaines des attraits et services touristiques. Au Québec, une majorité de ces ressources a été formée dans les Cégeps. Les techniques de tourisme forment depuis déjà plusieurs décennies, un vaste nombre de ces ressources pouvant être des ambassadeurs du développement durable du tourisme dans les attraits ou services qui les emploient.

Cette étude regarde de quelle façon les enseignants des techniques en tourisme abordent le développement durable du tourisme dans un contexte d'approche par compétences et permet d'identifier le modèle de développement durable utilisé par les professeurs. À travers une étude exploratoire, le chercheur principal a rencontré quatre participants afin d'effectuer des entretiens semi-dirigés. La transcription des entretiens a été confrontée au cadre de références tel que décrit par Van der Maren (1996a) dans sa technique d'analyse interprétative.

Les principaux résultats montrent que bien que les professeurs indiquent utiliser le modèle de développement durable de Jacob et Sadler (1990). Mais l'analyse de leur discours tend à démontrer que c'est plutôt le modèle de développement durable de Gendron et Revéret (2000) qui ressort le plus. De plus, la présente étude tend aussi à démontrer que

les professeurs utilisent en partie l'approche par compétences et connaissent peu le concept de compétence, bien qu'ils en énumèrent plusieurs composantes. Encore, cette recherche met en lumière l'importance de l'engagement des professeurs dans la mise en place du développement durable du tourisme. Finalement, l'illustration de la tendance de l'adoption de la compétence du développement durable du tourisme dans un paradigme d'apprentissage a été créée.

## Table des matières

Sommaire.....	i
Liste des tableaux .....	vi
Liste des Figures .....	vii
Liste des symboles et acronymes.....	viii
Remerciements .....	ix
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Problématique .....	5
1. Le tourisme et son portrait au Québec.....	6
1.1 La capacité de charge.....	9
1.2 Le développement durable du tourisme .....	11
1.2.1 Le développement durable du tourisme au Québec .....	12
1.3 Formations des ressources humaines en tourisme .....	15
1.4 Passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage.....	18
1.5 L'approche par compétences .....	18
1.6 Question de recherche.....	20
Chapitre 2 : Cadre de références .....	23
2. Le développement durable .....	24
2.1 Origines du concept .....	25
2.2 Les sphères du développement durable .....	29
2.2.1 Buts économiques .....	31
2.2.2 Buts sociaux .....	32
2.2.3 Buts environnementaux.....	33
2.2.4 La sphère culturelle.....	33
2.2.5 La gouvernance .....	35
2.3 Le flou et la critique du développement durable.....	39
2.4 Évolution des modèles du Développement durable.....	41
2.4.1 Le modèle de Passet .....	42
2.4.2 L'écodéveloppement de Sachs et Strong .....	43
2.4.3 La fleur du développement durable.....	44
2.4.4 Le modèle Gendron et Revéret .....	45
2.4.5 Éléments essentiels et retenus des différents modèles. ....	47

2.5	Du tourisme durable au développement durable du tourisme.....	49
2.6	La compétence et l'approche par compétences.....	53
2.6.1	La compétence .....	53
2.6.2	Paradigme d'apprentissage et approche par compétences .....	59
3.	Question de recherche et objectifs.....	66
3.1	Objectifs de recherche .....	67
Chapitre 3 : Méthodologie .....		69
4.1	Stratégie de recherche : la recherche exploratoire. ....	70
4.2	Approche préconisée : l'approche qualitative .....	72
4.3	Sélection, méthodes de recrutement et description des participants. ....	73
4.4	Collecte de données .....	76
4.4.1	L'entretien semi-dirigé .....	76
4.4.2	Le journal de bord .....	81
4.5	Analyse des résultats .....	82
4.5.1	La codification.....	82
4.5.2	Méthodes d'analyse des données .....	84
4.6	La certification éthique.....	85
4.7	Critères de scientificité.....	86
Chapitre 4 : Les résultats .....		88
5.1	De la provenance des notions en développement durable .....	89
5.2	De l'intérêt face au développement durable .....	91
5.3	De la définition du développement durable et son but .....	94
5.4	Du modèle de développement durable et ses dimensions.....	97
5.5	Des caractéristiques des jeunes de la technique de tourisme.....	99
5.6	De l'enseignement du développement durable du tourisme et ses exemples..	101
5.6.1	Application pratique du développement durable dans leur enseignement. 101	
5.6.2	Types d'enseignement.....	102
5.6.3	De l'importance de développement durable du tourisme dans la demande touristique .....	103
5.7	De l'approche par compétences et ses caractéristiques.....	105
5.8	De la compétence et ses caractéristiques.....	108

5.9	De la compétence en développement durable .....	112
5.10	De l'engagement.....	114
5.11	Résumé des résultats .....	115
Chapitre 5 : Discussion .....		123
6.1	Le modèle, la définition et le but du développement durable .....	125
6.2	Approche par compétences ou paradigme de l'apprentissage ? .....	128
6.3	La compétence, sa définition et ses caractéristiques .....	135
6.4	L'engagement des professeurs envers le développement durable .....	138
6.5	Illustration de la tendance de l'adoption de la compétence du développement durable du tourisme dans le paradigme de l'apprentissage .....	139
Conclusion .....		143
Les forces et les limites de la recherche et sa pertinence.....		145
Les Références .....		148
Annexes .....		162



## Liste des tableaux

Tableau 1 Éléments importants des différents modèles de développement durable.....	47
Tableau 2 Caractéristiques des participants.....	74
Tableau 3 Opérationnalisation des dimensions et présentation des questions liées.....	78
Tableau 4 Résumé des résultats.....	115

## Liste des Figures

Figure 1 Les trois sphères du développement durable de Jacob et Sadler (1990) .....	30
Figure 2 Modèle de Passet 1983 .....	42
Figure 3 Modèle du développement durable de Sachs.....	43
Figure 4 Modèle du développement durable de Jégou 2007.....	44
Figure 5 Modèle du développement durable de Gendron et Réveret.....	46
Figure 6 Comparaisons entre les propos des participants et le modèle de Gendron et Réveret .....	128
Figure 7 Illustration de la tendance de l'adoption de la compétence du développement durable dans le paradigme d'apprentissage.....	140

## Liste des symboles et acronymes

AEC	Attestation d'études collégiales
BNQ	Bureau de normalisation du Québec
DEC	Diplôme d'études collégiales
COP 11	11 <sup>e</sup> Conférence des parties de la Convention-cadre des Nations unies sur les changements climatiques
OMT	Organisation mondiale du tourisme
WWF	Fonds mondial pour la nature (World Wide Fund for Nature)
SEPAQ	Société des établissements de plein air
PSIE	Programmes de suivi de l'intégrité écologique
ITHQ	Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec
RREC	Règlement sur le régime des études collégiales
UICN	Union Internationale pour la Conservation de la Nature
PNUE	Programme des Nations Unies pour l'environnement
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
FAO	Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture
CGLU	Cités et Gouvernements Locaux Unis
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement

## Remerciements

Ce mémoire est le point final de neuf années de travail. Je suis entré à la maîtrise en septembre 2008 grâce, entre autres, à la lettre de recommandation de M. Daniel Loupret, un professeur extraordinaire qui a marqué mon parcours universitaire, mais aujourd'hui décédé. Il n'aura donc pas la chance de lire le fruit de cette recherche. J'ai toujours voulu qu'il soit le premier lecteur sans le lui dire. Sachez, M. Loupret, qu'il y a une petite partie de vous dans cette recherche !

Je ne peux m'empêcher de souligner le travail de longue haleine de mes deux codirectrices. Comme moi, elles sont de véritables marathoniennes. Sans leurs conseils, leur remise en question, leur encadrement, et leur « respire Daniel », ce mémoire n'aurait jamais pu voir le jour. Louise et Sylvie, c'est avec une très grande gratitude que je vous dis un gigantesque merci !

Aux amis du lab, merci d'avoir été là. Votre présence bienveillante et humoristique fut très appréciée et m'a poussé dans la bonne direction. Un merci particulier à Marie-Michèle Duquette pour me ramener les pieds sur terre une fois de temps en temps, pour les encouragements et les bons conseils !

Un dernier merci à Olivia Juneau. Sans tes conseils dès le début de mon parcours de maîtrise je ne l'aurais probablement pas terminé.

Merci aux participants. Sans nos rencontres et nos échanges, le présent document n'aurait pas pu naître. Merci à Caroline Voyer, du Réseau des femmes en environnement pour la passe sur la palette.

Je ne peux passer sous silence la contribution de ma merveilleuse amoureuse Sophie ! Ton support indéfectible et tes encouragements m'ont permis de passer à travers les moments où j'ai voulu tout laisser tomber. Je voudrais aussi remercier mes trois p'tits cocos. (dont deux nés au cours de mon programme de maîtrise !) Éléonore, Noé et Anaïs, chacun à votre manière, vous avez su contribuer à ce travail par l'exemple de persévérance que vous êtes chacun à votre propre façon. J'espère vous avoir démontré qu'il n'est jamais trop tard pour apprendre et poursuivre nos rêves !

MERCI !

## Introduction

L'année 2017 fut décrétée comme étant l'année internationale du tourisme durable pour le développement par l'ONU reconnaissant ainsi l'importance du tourisme durable à travers le monde. Ce n'est pas sans raison puisque le tourisme de masse détruit l'environnement, est source d'inégalités sociales et culturelles, enrichit souvent des multinationales au profit des producteurs locaux, etc. Plus près de nous, au Québec, la politique touristique *Vers un tourisme durable-Politique touristique du Québec* a été publiée en 2005. Un des éléments clés de la mise en place de cette politique est la formation des intervenants touristiques au tourisme durable dont un grand nombre sont formés dans les Cégeps. Bien qu'évidemment tous les intervenants touristiques ne sont pas nécessairement formés en tourisme, il n'en demeure pas moins que plusieurs formations dans tous les différents secteurs touristiques sont offertes dans les Cégeps : Diplôme d'études collégiales (DEC) en techniques de tourisme, DEC en techniques de gestion hôtelière, DEC en gestion d'un établissement de restauration, DEC en tourisme d'aventure, attestation d'études collégiales (AEC) en organisation de voyages nationaux et internationaux, AEC en tourisme d'aventure et écotourisme, AEC en coordination d'événements d'affaires, AEC en agents de voyage pour ne nommer que les plus populaires. Dans ces programmes collégiaux, les enseignants s'inspirent de l'approche par compétences comme méthode pédagogique afin de transmettre les connaissances nécessaires à l'exercice des différents métiers du tourisme. Cependant, aucune

compétence des différents référentiels ministériels de compétences n'est directement liée au tourisme durable. En regardant de plus près le descriptif de ces programmes ou encore les plans de cours disponibles, force est de constater que le tourisme durable est tout de même enseigné dans ces techniques ou attestations. Dans ce cas, comment le tourisme durable est-il enseigné par l'approche par compétences ? L'enseignement des professeurs permet-il l'appropriation du tourisme durable ?

Les cinq prochains chapitres de cette recherche exploratoire présentent la vision d'enseignants collégiaux concernant le développement durable appliqué au tourisme ainsi que la méthode pédagogique utilisée : l'approche par compétences. Le premier chapitre présente la problématique et le contexte de la recherche. La définition du tourisme et son portrait au Québec y sont présentés, le développement durable du tourisme y est exposé ainsi que l'approche par compétences et un portrait de la formation des ressources humaines œuvrant dans le secteur touristique. Ce chapitre se termine par la présentation de la question de recherche. Le deuxième présente le cadre de références qui sera utilisé dans la présente recherche. Il est divisé en trois parties : le développement durable, la compétence et l'approche par compétences, le cadre conceptuel et les objectifs de recherche. Le chapitre suivant expose la méthodologie employée pour la collecte et l'analyse des données, les considérations éthiques mises en place et présente finalement un portrait global des participants. Le quatrième chapitre détaille les résultats. Divisé en onze sections, il expose une synthèse des résultats des participants dans chacun des éléments découverts tout au long de la recherche. Enfin, ce chapitre se termine par une synthèse des principaux résultats. Le dernier chapitre porte sur la discussion des résultats



et les liens qui sont possibles d'établir avec le cadre d'analyse conceptuelle. Par la suite, un schéma du modèle d'adoption du développement durable du tourisme utilisé par les professeurs est présenté. Finalement, une conclusion exposant les forces, les limites et les retombées de cette recherche viendra clore le présent mémoire.

## Chapitre 1 : Problématique

Le présent chapitre a pour objectif de présenter le contexte de notre recherche. Dans un premier temps, différentes définitions du tourisme ainsi que son portrait au Québec seront exposés. Un exemple illustrant les conséquences du tourisme y est aussi traité. Puis, dans une deuxième partie, le développement durable du tourisme mondial et particulièrement celui du Québec est développé. Un résumé et l'analyse de la politique touristique y sont aussi effectués. Ensuite, un court exposé de la formation collégiale des employés du secteur touristique est réalisé ainsi qu'une analyse des sites internet des Cégeps offrant la technique de tourisme afin de déterminer la présence ou non du développement durable du tourisme. Enfin, dans une dernière partie, la méthode pédagogique utilisée dans les Cégeps : l'approche par compétences est exposée pour par la suite présenter la question de recherche.

## 1. Le tourisme et son portrait au Québec

Le chapitre débute en définissant ce qu'est le tourisme afin de mieux cerner le rôle, les effets de ce dernier et également la transition vers un tourisme durable. Cependant, définir le tourisme n'est pas chose facile. Déjà en 1981, Jafari et Ritchie l'indiquaient dans leur article *Toward a framework for Tourism Education : Problems and Prospects*. Dans cet article, les auteurs définissent le tourisme comme « (...) une étude de l'homme loin de son habitat habituel, de l'industrie qui répond à ses besoins, et des impacts que lui et l'industrie ont sur les environnements socioculturels, économiques et physiques de la société d'accueil. » [traduction libre] (Jafari & Ritchie J. R., 1981, p. 15). Encore selon Jafari

(2000), pendant les années soixante, bien des définitions du tourisme étaient associées au secteur économique. Petit à petit, ces définitions ont laissé place à des définitions plus holistiques. Maintenant, elles traitent pour la plupart de l'industrie et du phénomène touristiques. Ainsi, Jafari améliore sa définition de 1981 en définissant le tourisme par « l'étude de l'homme (le touriste) loin de son habitat habituel, de l'appareil touristique et ses réseaux répondant aux différents besoins du touriste, et l'ordinaire (d'où le touriste vient) et l'extraordinaire (où le touriste va) et la relation dialectique entre ces deux lieux. » [traduction libre] (2000, p. 585). De nombreux autres auteurs se sont aussi attaqués à définir le tourisme. Par exemple, Hunziker (1973) le définit comme « l'ensemble des rapports et des phénomènes résultant du voyage et du séjour dans une localité donnée de personnes qui lui sont étrangères, le séjour ne motivant aucun établissement permanent principal et n'étant, en règle générale lié à aucune activité lucrative. (p. 1) » Plus tard, Goeldner et Ritchie définissent le tourisme comme étant « La somme des phénomènes et les relations découlant de l'interaction entre les touristes, les fournisseurs d'affaires, les gouvernements hôtes et les communautés d'accueil dans le processus d'attirer et accueillir ces touristes et d'autres visiteurs. » [traduction libre] (2009, p. 4). Tous ces auteurs mettent en lumière l'état extérieur du visiteur ainsi que l'industrie répondant à ces besoins. Certaines définitions soulignent aussi que le tourisme peut avoir des impacts.

Cependant, dans la plupart des pays, c'est la définition de l'Organisation mondiale du tourisme (OMT) qui est utilisée. Adoptée en 1993, la définition met en lumière une vision plus statistique du tourisme qu'une vision de vacances en tant que telle. (Goeldner & Ritchie, 2009) et elle se présente ainsi : « les activités déployées par les personnes au

cours de leur voyage et de leurs séjours dans les lieux situés en dehors de leur environnement habituel pour une période consécutive qui ne dépasse pas une année, à des fins de loisirs, pour affaires et autres motifs (Goeldner & Ritchie, 2009, p. 7). » Ainsi, la présente recherche utilise cette définition puisque c'est celle que l'organisme recommande à ses pays membres afin de standardiser ses statistiques mondiales. C'est d'ailleurs en utilisant cette définition que le gouvernement du Québec calcule ses statistiques touristiques. Bien qu'elle semble plus économique qu'holistique, elle permet tout de même d'illustrer la pression que les touristes mettent dans le milieu dans lequel ils évoluent.

Au Québec, le tourisme est une industrie importante. Il est responsable de 2,8 % du PIB, il est le troisième produit d'exportation et il est responsable de 133 500 emplois à temps plein, partiel ou saisonnier (Couture & Lavigne, 2005 ; Tourisme Québec, 2015). Encore, le tourisme québécois a aussi généré 3,4 milliards de dollars en salaire brut à ses salariés, des revenus de 301 millions aux propriétaires d'entreprises individuelles, 1,3 milliard de dollars en recettes fiscales pour le gouvernement du Québec et 665 millions de dollars pour le gouvernement du Canada (ministère du Tourisme du Québec, 2011). En 2014, le Québec a aussi été parcouru par un peu plus de 90 millions de visiteurs dont près de 10 % provenaient de l'extérieur de la province. Tous ces visiteurs produisent des recettes touristiques de près de 12,8 milliards de dollars (Direction des connaissances stratégiques en tourisme, Tourisme Québec, & ministère des Finances et de l'Économie, 2014 ; Tourisme Québec, 2015). En 2007, près de 62 millions de visiteurs avaient parcouru le Québec. Ainsi sur une période de sept ans, c'est 28 millions de visiteurs de

plus qui ont exploré la province. Cette augmentation s'explique entre autres par la démocratisation du tourisme. Du Grand Tour, qui permettait déjà à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle aux jeunes gens des hautes classes européennes de parcourir l'Europe et d'effectuer un voyage d'éducation aristocratique, au tourisme de masse d'aujourd'hui, c'est cette démocratisation du tourisme qui a rendu le tourisme plus abordable. Cette démocratisation fut possible par la révolution industrielle, l'augmentation des revenus et des congés payés et la création des grands empires hôteliers. Ainsi, le tourisme a connu un essor indéniable depuis le milieu du XX<sup>e</sup> siècle (Battilani, 2007 ; Budowski, 1976 ; Mesplier & Bloc-Duraffour, 2009 ; PARC CANADA, 2009).

### 1.1 La capacité de charge

Au-delà des impacts économiques, environnementaux et sociaux, qui peuvent être positifs ou négatifs, le meilleur exemple qui illustre la pression que peuvent mettre les touristes sur les milieux demeure la capacité de charge (ou capacité de support selon différents écrits). En effet, dans l'environnement touristique, la capacité de charge demeure un élément crucial afin de déterminer le nombre maximal de personnes pouvant visiter un site tout en préservant son intégrité. D'autant plus que « l'environnement est la ressource clé du tourisme — en détruisant un environnement sain et une biodiversité riche, on détruit également le tourisme (UNEP, 2007) ». Wagar fut le premier à théoriser le concept de capacité de charge en 1964 (Cole, 2004). Selon lui, elle doit être considérée « un moyen d'atteindre un but, pas une limite absolue qui est inhérente à chaque zone. La capacité de charge est le niveau d'utilisation au cours de laquelle la qualité reste constante

[traduction libre] (Wagar, 1964, p. 5). » Ainsi, le gestionnaire d'un attrait touristique peut déterminer le nombre de visiteurs pouvant être accueillis en déterminant trois paramètres : le renouvellement naturel du lieu visité, l'efficacité des méthodes afin de garder ce lieu authentique et finalement le degré de solitude et le besoin de se retrouver en nature souhaités par les visiteurs ainsi que les coûts engendrés et les sacrifices pour maintenir ces deux dernières conditions (Wagar, 1964).

Pour illustrer cette capacité de charge et démontrer les impacts, la Société des établissements de plein air du Québec (SÉPAQ) a mis en place en 2003 les programmes de suivi de l'intégrité écologique (PSIE). Un PSIE est un regroupement d'indicateurs permettant d'évaluer et analyser l'état des changements en fonction de l'influence des activités humaines, qui sera jugée et qualifiée comme positive ou négative. Les données de la SÉPAQ indiquent que la fréquentation des parcs est en augmentation depuis plusieurs années et c'est le besoin de se retrouver dans un environnement authentique qui peut expliquer, entre autres, cette hausse. Si cette augmentation se maintient et que la « capacité de support des territoires venait à être atteinte ou dépassée, la pression sur les écosystèmes des parcs pourrait ainsi augmenter et avoir des impacts négatifs (Société des établissements de plein air du Québec, 2014c, p. 2). » Haut lieu de l'observation des mammifères marins, et possédant une notoriété internationale, le Parc marin du Saguenay–Saint-Laurent près de Tadoussac peut être un exemple afin d'illustrer la pression touristique. En regardant de plus près le PSIE du Parc marin du Saguenay–Saint-Laurent, parmi les indicateurs retenus, il y en a un particulièrement lié à l'activité humaine touristique : concentration des bateaux sur les sites d'observation. Cet indicateur part du

postulat suivant : l'observation des mammifères marins peut occasionner du dérangement néfaste pour ces espèces fauniques. Une augmentation des bateaux de croisière et de plaisancier peut indiquer une détérioration de la qualité des habitats et être indicatrice d'une baisse de l'intégrité écologique du parc (Société des établissements de plein air du Québec, 2014b). Dans les plus récents résultats, cet indicateur est en baisse. De 0,87 navire dans un rayon de 400 mètres autour des mammifères en 2005, il y avait en 2011, 1,27 navire dans le même rayon (Société des établissements de plein air du Québec, 2014a). Afin de minimiser les impacts qu'une telle activité touristique peut avoir sur le milieu où elle se déroule, une option est à souhaiter. Cette solution de rechange peut être la mise en place du développement durable du tourisme.

## 1.2 Le développement durable du tourisme

Comme indiqué tout au début du chapitre, bien que l'industrie touristique puisse être un vecteur de changement positif en permettant une croissance, cette croissance peut créer des impacts négatifs sur l'environnement, la culture et l'économie, nécessitant ainsi la mise en place de possibilités plus environnementales et plus respectueuses des sociétés d'accueil. (Botti, 2011 ; Delisle & Jolin, 2007) Le développement durable du tourisme peut être cette option.

Au niveau mondial, le terme de tourisme durable fait son apparition dans la documentation de l'OMT en 1993 (Boyer, 1999) dans le *Guide à l'intention des autorités locales — développement durable du tourisme*. Deux ans plus tard, une charte du tourisme durable de l'OMT voit le jour avec la participation de l'UNESCO, PNUE, et la



Commission européenne. Plusieurs auteurs se sont attardés à définir le tourisme durable.

Dans le tout premier numéro de la revue scientifique *Journal of Sustainable Tourism*, Bramwell et Lane définissent ce type de tourisme comme

« une approche positive visant à réduire les tensions et les frictions créées par les interactions complexes entre l'industrie du tourisme, les visiteurs, l'environnement et les communautés qui sont l'hôte de visiteurs (...) une approche qui implique de travailler pour la viabilité et la qualité des ressources naturelles et humaines (1993, p. 2). »

Dans leur article *Must Tourism Destroy its Resource Base?* les auteurs Cater et Goodall (1992) expliquent que le développement durable du tourisme permet de répondre aux besoins des populations locales en augmentant leur niveau de vie à court et à long terme ; est capable d'absorber l'augmentation du nombre de touristes tout en sauvegardant l'environnement permettant ainsi d'atteindre ces deux buts. Puisqu'encore une fois la définition de l'OMT est celle qui est la plus utilisée dans de nombreux écrits, la présente recherche se basera donc sur cette dernière. Ainsi, l'OMT définit le tourisme durable par « un tourisme qui tient pleinement compte de ses impacts économiques, sociaux et environnementaux actuels et futurs, en répondant aux besoins des visiteurs, des professionnels, de l'environnement et des communautés d'accueil (OMT & PNUE, 2006, p. 12) ».

### 1.2.1 Le développement durable du tourisme au Québec

Au Québec, le développement durable du tourisme devient une priorité à compter de 2005. En effet, le ministère du Tourisme publie, à ce moment, sa politique touristique : *Vers un tourisme durable, politique touristique du Québec ; un nouveau partenariat*

*industrie-gouvernement*. Cette politique touristique du Québec marque un changement de vision face au tourisme. En effet, il est inscrit « que le tourisme devienne durant toute l'année, une source de richesses économique, sociale et culturelle pour toutes les régions du Québec et ce, dans le respect des principes du développement durable (Couture & Lavigne, 2005, p. 11) ».

De cette vision, trois objectifs de développement durable du tourisme sont mis de l'avant dans la politique : 1 — économique (augmenter les recettes touristiques du Québec de 9 milliards en 2003 à 13 milliards en 2010). 2 — augmenter le nombre de propriétaires et de touristes sensibilisés au développement durable du tourisme. 3 — favoriser une offre touristique locale développée et exploitée dans le respect de la population. De plus, la politique propose que la responsabilité d'informer et de sensibiliser les exploitants et les communautés locales au développement durable du tourisme soit du ressort du Ministère du Tourisme, et de

« a) confier au ministère du Tourisme le mandat d'informer et de sensibiliser l'industrie touristique et les communautés aux principes et pratiques du tourisme durable ; b) de développer une démarche et de proposer des outils d'accompagnement aux communautés désireuses de s'engager sur la voie du tourisme durable. (Couture & Lavigne, 2005, p. 17) ».

Le deuxième objectif est l'élément clé de la mise en place du développement durable du tourisme. En augmentant le nombre de touristes et de propriétaires sensibilisés au développement durable du tourisme, ce dernier ne peut que finir par s'implanter. Cependant, comment les éduquer au développement durable du tourisme ? C'est à travers les sept domaines d'intervention de la politique touristique que l'implantation du

développement durable du tourisme pourra se faire. Voici la liste de ces domaines d'intervention : 1 — la connaissance et la recherche ; 2— la qualité (qualité basée sur le développement durable et implantée dans l'industrie touristique par des certifications reconnues et l'implantation de ces dernières.) ; 3— les ressources humaines ; 4— l'accès et transport ; 5— le développement de l'offre touristique (attrayante, de qualité, authentique, durable et novatrice par des plans intégrés d'intervention pour les principaux produits du Québec) ; 6— la promotion dynamique et innovante sur les marchés les plus porteurs ; et finalement 7 — l'accueil et les renseignements touristiques. Puisque le développement durable du tourisme est une alternative au tourisme de masse ; et afin d'atteindre le deuxième objectif c'est-à-dire d'augmenter le nombre de propriétaires et de touristes sensibilisés au développement durable du tourisme, l'éducation de ceux-ci est la voie à privilégier. Cette éducation peut se faire entre autres à travers la formation des ressources humaines.

En effet, c'est ce domaine d'intervention qui pourrait permettre de sensibiliser le plus efficacement les propriétaires et les visiteurs des attraits touristiques. Les ressources humaines agiraient alors comme un catalyseur du développement durable auprès de ces deux groupes. Des employés formés au développement durable du tourisme peuvent ainsi implanter des politiques et des pratiques du développement durable dans les attraits où ils travaillent. De plus, « point de contact entre l'offre et la demande, mais trait d'union entre le visiteur et le visité, la main-d'œuvre joue un rôle essentiel en tourisme (...) c'est à travers les travailleurs qu'emploie l'industrie que se concilient connaissance, compétence

et convivialité (Couture & Lavigne, 2005, p. 25). » Donc c'est à travers les ressources humaines que l'on peut éduquer le visiteur, le sensibiliser au développement durable du tourisme. De plus, la politique touristique du Québec propose de « promouvoir l'importance des ressources humaines auprès de l'industrie touristique comme facteur stratégique de rentabilité, de qualité et de durabilité de la destination (Couture & Lavigne, 2005, p. 26). » Ainsi, le gouvernement reconnaît déjà que les ressources humaines peuvent être un élément clé de la mise en place du développement durable du tourisme au Québec. D'ailleurs, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport est responsable avec d'autres partenaires (le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et ainsi que des comités en ressources humaines et en formations touristiques) de ce domaine d'intervention de la politique touristique. C'est sur des bases solides d'apprentissage de ce qu'est le développement durable du tourisme que les ressources humaines du secteur touristique peuvent en saisir toute la complexité. Ainsi, c'est entre autres à travers les formations liées au tourisme que ces ressources humaines peuvent être formées au développement durable.

### 1.3 Formations des ressources humaines en tourisme

Dans le *diagnostic sectoriel de la main d'œuvre en tourisme Édition 2010*, le Québec compte 24 793 entreprises touristiques réparties en cinq sous-secteurs d'activités : restauration, hébergement, transport, loisirs et divertissement et services de voyages. Toutes ces entreprises donnaient du travail à 352 285 personnes en 2006. Dans ces entreprises, près de 19 % de la main-d'œuvre possède un diplôme d'études collégiales. Outre le diplôme d'études secondaires ou ceux qui ne possèdent pas de diplôme, qui

représentaient 52 % de la main-d'œuvre touristique, le diplôme d'études collégiales est le diplôme le plus présent chez ces travailleurs, dépassant les diplômes d'études professionnelles (DEP) en lien avec le tourisme (cuisine, vente de voyage ou réception en hôtel) ou universitaires. Certains sous-secteurs du tourisme atteignent même plus de 35 % de travailleurs possédant un DEP ou DEC spécialisés en tourisme : 43,5 % dans le secteur des transports et 41,4 % dans les services de voyages, 39,4 % dans le secteur de l'hébergement et 35,2 % dans le secteur des loisirs et divertissements. Il n'y a que le secteur de la restauration où seulement 28,9 % possèdent de tels diplômes. En moyenne, dans tous les secteurs c'est un peu plus du tiers (33,8 %) des travailleurs qui ont été formés, soit dans un établissement offrant l'un des trois DEP en lien avec le tourisme ou encore le DEC en tourisme (CQRHT, 2010).

Au Québec, une partie de ces ressources humaines en tourisme est donc formée dans les techniques de tourisme des Cégeps. Ordre d'enseignement supérieur, les Cégeps sont une invention typiquement québécoise. En effet, suite à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec et le rapport Parent qui a suivi, les Cégeps sont créés en septembre 1967. Dans les années qui suivent, le gouvernement met en place 48 Cégeps dans la province. Le Cégep offre deux types de formation : préuniversitaire et technique. Bien que divers programmes puissent revendiquer de former de futurs travailleurs en tourisme (Diplôme d'études collégiales [DEC] en loisir, Attestation d'études collégiales [AEC] en tourisme d'aventure, DEC en Hôtellerie, etc.), la présente recherche se concentrera sur la technique de tourisme. La technique de tourisme est offerte

dans 11 Cégeps<sup>1</sup>. Trois voies de spécialisation sont disponibles : 1 — accueil et guidage touristique ; 2 — mise en valeur de produits touristiques et 3 — développement et promotion de produits du voyage. Pour chacune de ces voies de spécialisation, la formation spécifique en tourisme est de 1860 heures pour un total de 2520 heures de formation réparties généralement sur trois ans.

Aussi, en regardant de plus près les sites internet et les grilles de cours de chacun des 11 Cégeps, il est possible de remarquer que l'enseignement du développement durable du tourisme est déjà présent. Dans quatre Cégeps, il est une préoccupation globale du programme. De plus, dans chacun de ces Cégeps, le tourisme durable fait l'objet de cours spécifiques ou optionnels. À ces quatre Cégeps s'ajoutent deux autres dont l'offre de cours compte au moins un cours en lien avec le tourisme durable. Ces cours peuvent être directement liés au tourisme durable (Tourisme durable et qualité, Intervention en développement touristique durable, Identifying Sustainable Tourism Best Practices) ou encore le tourisme durable s'inscrit dans le plan de cours de ces six Cégeps sans pour autant être dans le titre du cours (Portraits touristiques des Amériques, portrait touristique de l'Europe et de l'Asie, Éléments juridiques et réglementation en tourisme, Analyse touristique des régions du Québec). Finalement, cinq Cégeps ne font aucune mention du développement durable du tourisme sur leur site internet. Le développement durable du tourisme fait donc déjà l'objet de cours, se retrouve en filigrane de certains autres cours

---

<sup>1</sup> Cégep de Matane, Cégep de St-Félicien, Cégep de Limoilou, Cégep de Granby-Haute Yamaska, Cégep de Montmorency, Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec (ITHQ) Collège LaSalle, Collège Mérici, Collège Laflèche, et du côté anglophone : Heritage College et Champlain Regional College

ou vient teinter le programme de 6 des 11 Cégeps qui offrent la technique de tourisme. Mais comment le tourisme durable est-il enseigné dans ces cours ? Quelle est la méthode pédagogique employée ? En 1993, Lucienne Robillard met en place le Renouveau pédagogique dans les Cégeps. Avec ce Renouveau pédagogique, l'approche par compétences est mise en place comme méthode d'enseignement.

#### 1.4 Passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage

Cette réforme, proposée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en 1993, fait passer l'enseignement vers un nouveau paradigme : celui de l'apprentissage (Tardif, 2006). Auparavant, les professeurs s'appuyaient sur le paradigme de l'enseignement où les étudiants étaient plutôt passifs, et recevaient des connaissances en vase clos. Dans le paradigme de l'apprentissage, l'étudiant prend part à ses apprentissages. Ceci est motivant pour lui et lui permet de construire ses compétences avec les professeurs et à travers la mise en commun, la synthèse et l'analyse d'informations issues de situations authentiques et complexes. Finalement, le paradigme d'apprentissage, la coopération, la collaboration et le soutien sont mis de l'avant afin de faciliter les apprentissages (Leroux, 2010 ; Leroux & Bigras, 2003).

#### 1.5 L'approche par compétences

L'approche par compétences s'inscrit dans le paradigme de l'apprentissage (St-Germain, 2007). Subissant plusieurs critiques, ce n'est qu'au tournant des années 2000 que l'approche par compétences sera finalement adoptée par les enseignants collégiaux. En effet, pour plusieurs auteurs, l'approche par compétences promeut le néolibéralisme et

les formations en lien avec les besoins du marché du travail. Selon ces derniers, elle réduit les apprentissages au profit de compétences manuelles, ne favorise pas la culture générale, transforme le rôle des enseignants en accompagnateur, et elle empêche le développement de la pensée critique et citoyenne (Tardif, Désilets, Paradis, & Lachiver, 1992 ; Tremblay, 2008). Malgré ses détracteurs, l'approche par compétences voit le jour et elle se caractérise par

« des objectifs formulés en fonction de compétences (habiletés, connaissances, attitudes et comportements) que l'on doit atteindre et des standards liés à ces objectifs au collégial ; des buts généraux formulés selon les macrocompétences attendues chez l'élève ; des activités d'apprentissage qui servent à assurer l'atteinte des objectifs et des standards prédéfinis ; une confirmation de la maîtrise de la compétence par l'élève. La compétence est jugée maîtrisée par l'élève quand l'objectif et les standards sont atteints ; elle renvoie à une activité mesurable et observable recherchée par l'université ou le marché du travail (résultat d'un processus d'intégration) (Raymond & Chevrier, 2000, p. 2) ».

Le tronc commun de la technique de tourisme est composé de seize compétences. À ces seize compétences, s'ajoutent celles des voies de spécialisation. La voie de spécialisation d'accueil et guidage touristique compte six compétences de plus ; celle de mise en valeur de produits touristiques regroupe trois compétences ; et finalement, celle de développement et promotion de produits du voyage ajoute quatre compétences. La technique de tourisme avec ses trois voies de spécialisation compte donc vingt-neuf compétences différentes. Dans le Règlement sur le régime des études collégiales (RREC), ces compétences sont déterminées à travers le devis ministériel (Raymond & Chevrier, 2000). Datant de l'an 2000, les compétences inscrites dans le devis ministériel sont le résultat de consultations entre le milieu du travail et le milieu éducatif. La liste des



compétences se trouve à l'annexe A. À la lecture du devis ministériel, on constate toutefois qu'il n'y a aucune mention du développement durable du tourisme. Pourtant, comme la problématique l'a démontré, le concept du tourisme durable est mentionné à divers niveaux, dans six des onze Cégeps offrant la technique de tourisme au Québec.

### 1.6 Question de recherche

Dans le monde, l'enseignement du tourisme durable dans les programmes d'études postsecondaires a fait l'objet de quelques recherches. Par exemple, certaines s'attardent sur la vision qu'ont les étudiants du développement durable du tourisme ou les valeurs nécessaires de leur part pour sa mise en place (Benckendorff, Moscardo, & Murphy, 2012 ; Busby, 2003 ; McKercher & Prideaux, 2010). Une autre étude regarde la vision du développement durable du tourisme qu'ont les professeurs et les leaders et de la place de l'enseignement du développement durable du tourisme dans les programmes de ce secteur. De plus, cette étude essaie d'expliquer comment la vision des enseignants et des leaders est différente et comment le développement durable du tourisme peut être enseigné d'un point de vue théorique et pratique (Deale & Barber, 2012). Encore, une étude australienne s'arrête sur les barrières empêchant la mise en place de l'enseignement du développement durable du tourisme efficacement (Wilson & von der Heide, 2013). Dans toutes ces recherches, aucun lien entre l'approche par compétences et le développement durable du tourisme n'a été étudié. Au Québec, deux recherches récentes ont étudié le lien entre le tourisme durable et l'enseignement. Roy-Cullen (2012) a étudié l'éducation au développement durable dans les secteurs de l'hôtellerie, la restauration et le tourisme sans

y regarder le lien qu'il pouvait y avoir avec l'approche par compétences. De plus, l'auteur a choisi d'étudier deux niveaux d'enseignement : soit celui du Diplôme d'études professionnelles et le Diplôme d'études collégiales. Lusignan (2013) quant à elle, étudie spécifiquement la question de l'éducation au développement durable au collégial. Spécifiquement, elle présente les différents éléments mis en place afin d'intégrer le tourisme durable dans le programme de la technique de tourisme du Cégep de Granby-Haute-Yamaska. Elle expose les différents moyens que le département de tourisme a pris afin d'enseigner le développement durable du tourisme : intégration de la notion du développement durable du tourisme dans les plans de cours, mise en place de voyages internationaux conformément aux principes du développement durable, théorie et mise en œuvre d'événements écoresponsables. Cependant, comme Roy-Cullen, elle ne fait pas de liens entre l'approche par compétences et le tourisme durable.

Comme indiqué auparavant, c'est à travers les ressources humaines du secteur touristique que le développement durable peut s'implanter efficacement au Québec. Ces ressources sont, pour une grande partie, formées à la technique de tourisme des Cégeps qui utilisent l'approche par compétences comme méthode pédagogique. Pour les enseignants, quel est le modèle du développement durable du tourisme qui est utilisé ? Quels sont les moyens pédagogiques mis de l'avant par ceux-ci dans l'apprentissage du développement durable du tourisme ? Considérant l'utilisation de l'approche par compétences comme méthode d'enseignement au collégial, comment cette approche se traduit-elle dans l'enseignement du développement durable du tourisme ? Les compétences mises de l'avant à la technique de tourisme des CÉGEPS permettent-elles

aux étudiants de répondre aux besoins en développement durable du tourisme ?

Spécifiquement, notre question de recherche est : de quelle façon les enseignants des techniques en tourisme abordent-ils le développement durable du tourisme dans un contexte d'approche par compétences ?

## Chapitre 2 : Cadre de références

Dans ce chapitre, les différents concepts de la recherche seront explorés. Tout d'abord, le concept du développement durable sera présenté avec différentes définitions, ses sphères et l'évolution de différents modèles de développement durable. Quelques critiques viendront terminer cette section du chapitre. Par la suite, le tourisme durable fera l'objet d'une courte section du chapitre. Finalement, les concepts de compétence et ce qui en découle c'est-à-dire l'approche par compétences seront présentés.

## 2. Le développement durable

La mise en place du développement durable dans le monde a été effectuée par les gouvernements dans le but de répondre aux enjeux et défis de la croissance démographique mondiale ; de la quantité limitée de ressources que la terre peut produire ; des inégalités sociales ; du respect de la nature et l'exploitation optimale de ses ressources et finalement d'un développement qui bénéficie à tous et non à seulement une partie de la population (Allain, 2011). Ainsi, à la lumière de ces défis et constats, les buts du développement durable sont de « répondre aux besoins fondamentaux de l'humanité en matière de bien-être matériel, maintenir l'intégrité écologique des systèmes naturels et assurer l'équité, la justice sociale et la liberté de choix du style de vie (Jacobs & Sadler, 1990). »

## 2.1 Origines du concept

Afin de bien comprendre le concept de développement durable et le flou qu'il crée, il est important d'en retrouver l'origine. Concept acquis pour plusieurs, les auteurs s'attardent souvent à critiquer la sémantique du concept au lieu de s'attarder aux fondements. Déjà en 1992, Pezzey pour le compte de la Banque Mondiale, identifie des dizaines de définitions différentes du développement durable en indiquant de quel domaine d'étude les auteurs proviennent démontrant ainsi à quel point le développement durable est important, mais chacun retenant ce qui lui convient le mieux. Quatre ans plus tard, Dobson (1996) quant à lui recense plus de trois cents définitions. Ainsi, le développement durable « devient une “chose” acquise dont on oublie aisément la genèse (Sauvé, 2011b, p. 21). » C'est à travers son historique onusien que Sauvé (2011b) et Villemagne (2010b) proposent de démontrer l'adoption internationale du concept du développement durable ainsi que la critique de son évolution.

Bien que ce concept apparaisse pour la première fois en 1980, dans *La stratégie de conservation mondiale*, il est défini pour la première fois dans le *Rapport Brundtland* en 1987. Cependant, la naissance de ce concept débute près de 20 ans auparavant avec le Club de Rome. En 1968, cette organisation se penche sur la croissance mondiale. Ceci amène la publication en 1972 du rapport *Halte à la croissance ? Rapport sur les limites de la croissance*. Dans cet ouvrage, les auteurs soulignent les dangers de la croissance économique et démographique et mettent en lumière l'accélération du processus d'industrialisation, l'augmentation rapide de la population mondiale, la malnutrition liée à la pauvreté, la dépendance aux ressources naturelles non renouvelables et la perte de

l'environnement. En 1980, l'Union Internationale pour la Conservation de la Nature (UICN), le Fonds mondial pour la nature (WWF – World Wide Fund for Nature), le Programme des Nations Unies pour l'environnement (PNUE), l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) et Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO), publient *La stratégie mondiale de la conservation* (PNUE 2009). Ici, la définition du développement durable en est à ses balbutiements. On remarque la notion d'équité entre les personnes et la protection de l'environnement. Les auteurs présentent donc le développement durable comme :

« C'est un type de développement qui prévoit des améliorations réelles de la qualité de la vie des hommes et en même temps conserve la vitalité et la diversité de la Terre. Le but est un développement qui soit durable. À ce jour, cette notion paraît utopique, et pourtant elle est réalisable. De plus, nombreux sont ceux qui sont convaincus que c'est notre seule option rationnelle (Stratégie mondiale de la conservation, 1980) ».

Cette stratégie mène à la création de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement en 1983. Créée par les Nations Unies, cette Commission a pour mandat de donner des avis à la communauté internationale sur les moyens de préserver l'environnement. En 1987, la Commission mondiale sur l'environnement et le développement publie son premier rapport : *Notre avenir à tous* communément appelé le *Rapport Bruntland*. Ce dernier essaie de définir le concept de développement durable :

« (...) un mode de développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs.

Deux concepts inhérents à cette notion : Le concept de besoin et plus particulièrement des besoins essentiels des plus démunis, à qui il convient d'accorder la plus grande priorité, et l'idée des limitations que l'état de nos techniques et de notre organisation sociale impose sur la capacité de l'environnement à répondre aux besoins actuels et à l'avenir. » (Commission mondiale sur l'environnement et le développement, 1987)

Définition de référence, elle est la plus utilisée dans la majorité des ouvrages de vulgarisation du développement durable. Cependant, plusieurs auteurs indiquent que la définition est plutôt floue (Brunel, 2012 ; Pellaud, 2011 ; Sauvé, 2011b ; Verchère, 2011). Pour certains de ces auteurs, ce flou autour de la définition est entre autres entretenu par le fait que cette dernière est souvent amputée de la deuxième partie. Malheureusement, cette deuxième partie soulève deux aspects majeurs intéressants : les besoins des êtres humains et la notion de capacité de charge des écosystèmes. Ainsi, en plus de la notion d'équité entre les personnes, cette définition vient ajouter les notions d'équité intergénérationnelle et intragénérationnelle. Il est donc important de laisser aux générations futures les ressources nécessaires afin de combler leurs besoins. Pour d'autres, ce flou a permis une large diffusion du concept de développement durable et le rend malléable et propice à différentes interprétations. (Auclair & Vaillancourt, 1992 ; Daly, 1990 ; Gendron & Revéret, 2000)

En 1992, le Sommet de la Terre est tenu à Rio. Les nations s'entendent pour la création de l'Agenda 21 et donnent naissance à la Déclaration de Rio. C'est à cette occasion que la définition du développement durable devient un concept à trois dimensions : soit les dimensions économique, sociale et environnementale. D'après Sauvé, l'apparition de la dimension économique, sous l'influence possible du *Rapport Brundtland*, provoque la dilution de l'importance de l'environnement. De plus, l'apparition du mot développement dans le nom de la conférence fait en sorte qu'il y ait un glissement des questions environnementales vers des questions de développement économique (Sauvé, 2011b). En



effet, avant Rio, la principale préoccupation du développement durable semblait être principalement l'environnement.

Ce glissement vers le développement économique s'accroît dix ans plus tard. En effet, à Johannesburg en Afrique du Sud, le Sommet mondial sur l'environnement et le développement, est le moment de renouveler pour les nations du monde leur engagement envers le développement durable.

« Au Sommet de Johannesburg (...) nous estimons que l'élimination de la pauvreté, l'adaptation des modes de consommation et de production, ainsi que la protection et la gestion viable du stock de ressources naturelles nécessaires au développement économique et social sont des objectifs primordiaux de développement durable et en sont aussi des conditions préalables » (extrait de la Déclaration de Johannesburg, UN, 2002).

Cet extrait permet ainsi de voir toute l'évolution du concept de développement durable. De la protection de l'environnement, on passe au développement économique et social.

Le glissement s'accroît encore 10 ans plus tard. En 2012, l'ONU organise une nouvelle Conférence des Nations Unies sur le développement durable et cette conférence est communément appelée Rio+20. À ce moment, le glissement de la sphère environnementale vers les sphères économique et sociale se poursuit. En effet, au Sommet de Rio+20, c'est l'économie verte qui est mise de l'avant afin de promouvoir un développement économique durable et combattre la pauvreté. Ce glissement est particulièrement critiqué par les pays latino-américains (Sauvé & Isabel, 2014).

De *Halte à la croissance* au sommet de Rio+20, l'évolution du concept du développement durable a retenu le principe d'équité qui doit permettre de maintenir tous

les êtres humains dans un niveau de vie permettant à ceux-ci de répondre à leurs besoins de base. Rapidement, ce même principe d'équité s'est étendu aux générations futures (Commission mondiale sur l'environnement et le développement, 1987). L'évolution démontre aussi un principe de croissance qualitative du développement permettant le maintien de l'intégrité de l'environnement. Cette intégrité n'est pas statique. Elle évolue au gré de la technologie. Aussi, il faut que les pays développés partagent leur technologie avec ceux en émergence et sous-développés. Finalement, le concept évoque le principe de pérennité des ressources c'est-à-dire que l'on doit faire une utilisation des ressources permettant à ces dernières de se renouveler (Commission mondiale sur l'environnement et le développement, 1987). Bien que les principes d'équité et de croissance qualitative fassent l'objet de quelques écrits, ce sont surtout les trois sphères du développement durable qui sont utilisées pour illustrer et comprendre le concept. Certains modèles du développement durable seront présentés plus en détail dans les prochaines sections du chapitre.

## 2.2 Les sphères du développement durable

Il est généralement admis que le développement durable possède trois sphères (Van Duysen & Jumel, 2008) et que ce sont Jacobs et Sadler (1990) qui ont été les premiers à l'illustrer par le triptyque reconnu à travers le monde. Il y a donc la sphère sociale, la sphère économique et la sphère environnementale. L'intégrale de l'illustration de Jacobs et Sadler est présentée à la figure 1.

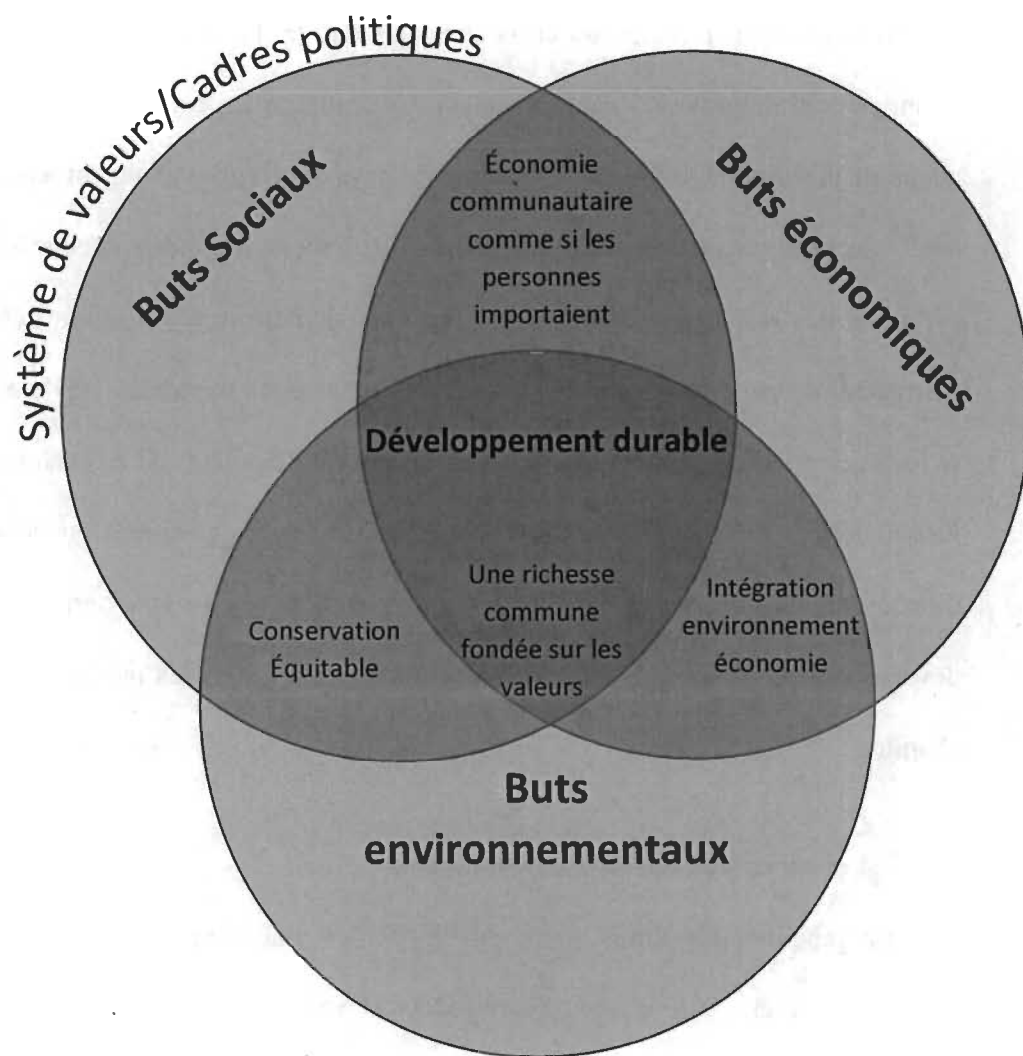


Figure 1 Les trois sphères du développement durable de Jacob et Sadler (1990)

Chacune de ces sphères fera l'objet d'un survol. Par la suite, la sphère culturelle ainsi que la gouvernance viendront s'ajouter puisque de nombreuses représentations et modèles comptent sur ces sphères pour expliquer et définir le développement durable ; modèles qui seront aussi examinés plus tard dans le présent chapitre.

### 2.2.1 Buts économiques

Depuis la fin de la 2<sup>e</sup> Guerre mondiale, le développement est principalement synonyme de développement économique. La croissance d'un pays passerait donc par l'augmentation de la production et la croissance de la consommation. À cause de cette vision du développement, tous les pays se sont mis à produire des biens et services. La production d'un bien allant dans les endroits du globe où cela s'avère le moins cher à produire, et ce souvent au détriment de l'environnement (Massiera, 2009 ; Riondet, 2004 ; Van Duysen & Jumel, 2008). En contrepartie, les buts économiques du développement durable sont de permettre une juste répartition de la richesse entre les gens et les peuples. Aussi, dans l'économie du développement durable, « l'environnement a rang de priorité et détermine les activités économiques. (...) Le fonctionnement des marchés est considéré externe au milieu naturel et apparaît comme socialement construit (Bürgeinmeier, 2004, p. 23). » De plus, dans le concept du développement durable, les buts économiques visent la gestion optimale de différentes ressources (humaines, matérielles et financières) afin de répondre aux besoins du plus grand nombre possible d'individus. Ainsi le bien ou le service produit permet de répondre adéquatement aux besoins de ceux-ci tout en utilisant efficacement les matériaux, l'énergie et les ressources humaines nécessaires à sa production. Ceci peut être atteint entre autres par la responsabilisation des entreprises et

des consommateurs, ainsi que par l'adoption de politiques gouvernementales appropriées (principe du pollueur/utilisateur-payeur, internalisation des coûts environnementaux et sociaux, écofiscalité, etc.) (Massiera, 2009).

### 2.2.2 Buts sociaux

Dans le rapport Brundtland, les buts sociaux sont clairement identifiés : poursuivre le développement des communautés tout en favorisant l'équité entre les hommes (Commission mondiale sur l'environnement et le développement, 1987). De plus, « la première préoccupation des acteurs du développement durable est d'optimiser les conditions de vie et d'utilisation de l'espace (Mancebo, 2006, p. 135). » Dans le *Guide de l'utilisateur de l'outil d'analyse de projet pour le développement durable des collectivités*, il est indiqué que les buts sociaux visent la satisfaction des besoins essentiels des collectivités présentes et futures et l'amélioration de la qualité de vie (satisfaction des besoins en matière de santé, d'éducation, d'aspirations individuelles et de sécurité d'une population). La dimension sociale promeut aussi les saines habitudes de vie et la compréhension de l'autre à travers le dialogue et le partage culturel favorisant ainsi un sentiment de liberté individuelle et de responsabilité collective. (Conseil fédéral du Québec, 2005). Cependant, pour plusieurs ce but n'est pas atteint particulièrement dans les pays développés où le développement durable n'a pas permis de diminuer la croissance de la pauvreté et a permis de mettre en place plutôt des mesures écologiques occultant ainsi la dimension sociale. (Veyret, 2011)

### 2.2.3 Buts environnementaux

La mise place du développement durable et sa prise de conscience se sont certainement effectuées par les buts environnementaux (Sauvé, 2011b). Déjà dans l'Antiquité, Platon évoque la déforestation et la désertification (Riondet, 2004). C'est la Révolution industrielle qui a amené certaines personnes à se préoccuper de l'environnement et de l'épuisement des ressources naturelles. Par la suite, c'est le mouvement de création des parcs nationaux (surtout aux États-Unis) et la création du Sierra Club qui ont mené l'humanité à réfléchir à l'environnement (Riondet, 2004). Les buts environnementaux visent le maintien de l'intégrité des ressources naturelles et l'utilisation durable de l'ensemble de ces ressources. Ils visent aussi le maintien de la diversité biologique et celle des écosystèmes. En outre, ils traitent de la satisfaction des besoins du milieu naturel, par une utilisation judicieuse des ressources pour en préserver la pérennité. Encore, la dimension environnementale comprend la compréhension et l'utilisation de la capacité de charge d'un milieu afin de déterminer une saine gestion des activités humaines à l'intérieur de celui-ci (Conseil fédéral du Québec, 2005).

### 2.2.4 La sphère culturelle

C'est en 1992 au sommet de Rio que le développement durable est consacré comme un concept de développement. En 2002, à Johannesburg en Afrique du Sud, au le Sommet mondial sur l'environnement et le développement, une quatrième sphère est ajoutée au développement durable : la sphère culturelle. C'est par la mise en place des Agendas 21, que la culture s'est finalement invitée dans le concept du développement durable. En effet,

pour certains, la culture constitue une dimension incontournable de toute politique de développement durable d'un point de vue méthodologique, « c'est le sens de la durabilité dans les différents contextes dans lesquels elle est appliquée qui devrait être l'objet de préoccupation principale. [traduction libre] (Jacob, 1997, p. 241) ». Mais cette sphère n'est pas reconnue par plusieurs comme étant une partie intégrante du développement durable. Par exemple, depuis 2011, l'organisation des Cités et Gouvernements Locaux Unis (CGLU) essaie de faire inclure officiellement la culture dans le modèle du développement durable. La sphère culturelle suggère aussi que la valorisation de la diversité culturelle soit un élément important du développement durable (Jégou, 2007). De plus, pour plusieurs gouvernements de différents paliers, le choix de placer la culture au cœur du développement durable demeure un excellent moyen de réaffirmer que le dialogue interculturel et l'ouverture sur l'autre constituent un gage de paix. La culture serait un facteur de créativité, de la qualité de vie et d'innovation permettant un développement économique. Ainsi, la culture permettrait un meilleur accès aux connaissances, à l'amélioration des espaces urbains et l'intégration sociale. (Cités et Gouvernements Locaux Unis, 2011)

En effet, la culture permet de promouvoir, entre autres, la pérennité des cultures autochtones, les anciennes traditions et rejoint les nouveaux créateurs contribuant ainsi à la préservation de l'identité et de la diversité. Encore, la culture et la compréhension de l'autre « constituent l'un des plus grands défis de l'humanité et la créativité est identifiée comme une source inépuisable qui permet d'alimenter la société et l'économie » (Cités et Gouvernements Locaux Unis, 2011). Toujours selon la CGLU, la culture « crée de

solides passerelles avec les trois autres dimensions du développement, et il est complémentaire avec chacune d'entre elles. » (2011, p. 3).

C'est à travers les adaptations des Agendas 21 (ils sont d'ailleurs appelés Agenda 21 pour la culture) que la culture devient peu à peu un pilier important du développement durable. Par exemple au Québec, le gouvernement a adopté en 2011, l'Agenda 21 pour la culture. Ainsi, il met en place un comité interministériel dont le but est de maximiser l'apport de la culture aux autres missions de l'État. De plus, le gouvernement a mis sur pied un comité de liaison de 12 leaders de la société dans le but d'orchestrer un grand dialogue public et de susciter la participation active dans la mise en place de l'Agenda 21 pour la culture. Suite à cette démarche, l'Agenda 21 de la culture du gouvernement du Québec compte quatre grands thèmes : la culture comme porteuse de sens, d'identité, de valeurs et d'enracinement ; comme vecteur de démocratie, de dialogue interculturel et de cohésion sociale ; comme catalyseur de créativité de développement économique et de création de richesse et finalement comme élément structurant de l'aménagement et du développement des territoires. Dans ces grands thèmes, vingt-et-un objectifs sont mis en place afin de faire de la culture un pilier du développement durable de la province (Direction des politiques et des relations interministérielles, 2012).

#### 2.2.5 La gouvernance

Dans plusieurs modèles qui seront présentés dans la prochaine section, la gouvernance s'est ajoutée. Bien que le *Rapport Bruntland* en parlait déjà en 1987, la gouvernance s'est petit à petit ajoutée au triptyque comme une partie importante du développement durable



et surtout dans sa mise en place. Combe (2015) indique que « la gouvernance apparaît comme une des conditions *sine qua non* de son opérationnalité. (...) [De plus] l'approche démocratique du développement durable est primordiale, car elle constitue la principale garantie d'une exigence forte en durabilité. » D'ailleurs, le préambule de la section 3 de l'Agenda 21 précise que « l'un des principaux éléments à la réalisation du développement durable est une large participation du public à la prise de décisions. » (cité dans Combe, 2015).

À l'instar du développement durable, le concept de gouvernance est flou et possède plusieurs définitions (Mancebo, 2009 ; Muis, 2014 ; Theys, 2003). Selon Lequin (2001), le terme gouvernance provient de l'anglais ancien et était synonyme de gouvernement et du pouvoir que ce gouvernement possédait et dont il était le seul en détenir le monopole. Aujourd'hui, la gouvernance désigne plus un mode de gouvernement et sa manière de gouverner. Dans son ouvrage *Écotourisme et gouvernance participative*, Lequin (2001) présente le concept de gouvernance participative comme un moyen efficace de prise de décision. C'est à partir entre autres du modèle de Simeon que Lequin (2001) a mis en place un modèle de gouvernance en écotourisme. Elle présente donc les trois types de gouvernance de Simeon (1994) à partir desquels il est possible de créer la gouvernance participative : 1 — la gouvernance hiérarchique, où les décisions se prennent au sommet par les décideurs ; 2— la gouvernance consultative où les groupes d'intérêt et les citoyens partagent leurs intérêts, mais où le gouvernement s'informe de ses intérêts, mais peut aussi les influencer et obtenir leur appui ; et 3 — la gouvernance populiste qui recherche les face-à-face entre les citoyens et le gouvernement sans vraiment tenir compte des intérêts

de la population, de développer des consensus, de réaliser des échanges ou d'établir des compromis. Ainsi, les trois modèles possèdent des qualités essentielles à la gouvernance participative : la gouvernance hiérarchique démontre l'importance d'une autorité efficace, le modèle consultatif celle d'une collaboration entre les groupes et les gouvernants et le modèle populiste, le rôle de premier plan que jouent les citoyens dans l'élaboration de politiques, de règles et de normes (Lequin, 2001). À partir de ces constats, Simeon (1994) crée un modèle de gouvernance plus responsable : la gouvernance participative. D'après le groupe des doctorants LMD Urbanisme de l'université Constantine, la gouvernance participative se définit par :

« (...) l'ensemble des conditions politiques dans lesquelles les plans sont mis en œuvre, comportant à la fois la légitimité du fonctionnement politique, les rapports avec l'administration et les rapports entre ce pôle dirigeant et le reste de la société (en particulier les entrepreneurs).

Le concept de bonne gouvernance porte en lui-même l'essence démocratique à travers le mécanisme de la participation citoyenne institutionnalisée. Vue comme mode d'organisation sociale et politique orientée vers la maximisation du bien-être social et la réduction des coûts humains et sociaux. (Groupe des doctorants LMD Urbanisme, 2011) »

Ainsi, conformément à cette définition, la gouvernance demeure un moyen, pour les individus et la société dans laquelle ils évoluent, d'atteindre un bien-être satisfaisant pour tous. Dans le dictionnaire du développement durable, la gouvernance se définit par

« art ou manière de gouverner qui vise un développement économique, social et institutionnel durable, en maintenant un sain équilibre entre l'état, la société civile et le marché économique. (...) La gouvernance implique une nouvelle philosophie de l'action publique qui consiste à faire du citoyen un acteur important du développement de son territoire (...) la gouvernance serait un mode de résolution des problèmes d'action collective se définissant comme étant la capacité de coordonner des activités interdépendantes et/ou de réaliser le changement sans l'autorité légale de l'ordonner (Brodhag, 2004). »

Lorsque l'on parle du développement durable, plusieurs auteurs qualifient la gouvernance de bonne (Le Galès, 2013 ; PNUD, 1997). En effet, Le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) attribue trois qualificatifs à la gouvernance afin que l'on puisse la qualifier de bonne : participative, transparente et responsable (PNUD, 1997) et cette bonne gouvernance repose aussi sur un processus participatif et une décision coconstruite (Le Galès, 2013). Ainsi, la gouvernance s'assure que les priorités politiques, sociales et économiques sont fondées sur un large consensus et que l'on prend en compte les plus pauvres et vulnérables dans les processus de décision. De plus, selon Schneider, la gouvernance participative est « une information plus exacte et plus complète, débouchant potentiellement sur une plus grande efficacité au niveau de la prise de décision et des résultats. » (1999, p. 8). Elle n'est pas une question d'ordre technique, mais aussi une dimension sociopolitique. Puisque, dans la gouvernance participative, l'information n'est pas l'apanage des autorités et qu'elle peut provenir des différentes parties prenantes, les chances de voir ces dernières s'approprier le processus décisionnel et s'impliquer dans son issue sont augmentées, haussant par le fait même, les chances de viabilité des résultats. Ensuite, la gouvernance participative réside dans l'engagement réel du gouvernement vis-à-vis de la réduction des inégalités rejoignant ainsi les buts du développement durable.

Au point de vue touristique, pour Delisle et Jolin (2007), la gouvernance participative est un élément primordial au développement du tourisme durable. En effet, elle crée l'engagement réel des communautés locales, et demeure l'élément clé du développement touristique durable. Consulter les populations locales et s'assurer de leur participation au

processus de mise en place du développement durable du tourisme permet de faire ressortir une vision globale à laquelle l'ensemble des acteurs peuvent adhérer. Ainsi, les projets et les partenariats assureront la viabilité et le renouvellement de l'offre touristique durable.

### 2.3 Le flou et la critique du développement durable

Comme indiqué en introduction du présent chapitre, la définition du développement durable contenu dans le *Rapport Brundtland* contribue à rendre le concept plutôt flou. Brunel indique que « c'est en tout cas une formule de plus en plus galvaudée, que chacun utilise et s'approprie, sans forcément y mettre la même signification. » (2012, p. 3). Pesqueux (2010) souligne le fait que le développement durable est une dimension « attrape-tout » et met en lumière son caractère rhétorique séducteur permettant de conjuguer le développement durable à une panoplie de principes d'action (tourisme durable, ville durable, agriculture durable, etc.). De plus, il indique que la généralité du développement durable et l'absence d'une autorité légitime qui l'institutionnalise limitent la portée de ce dernier. Finalement et plus près de notre sujet de mémoire, Sauvé indique que ce flou contribue à rendre difficile l'appropriation et la compréhension du développement durable chez les professeurs. Le flou empêcherait de mettre en place l'éducation au développement durable. Chacun y allant avec sa propre compréhension du développement durable et ses propres convictions. (Sauvé, 2011b) Ainsi lorsque vient le temps d'enseigner le développement durable, si les professeurs d'un même Cégep ne s'entendent pas sur une définition commune, ce dernier est donc sujet à différentes interprétations.

Pour accentuer le flou de la définition du développement durable, Villemagne (2010a) et Sauvé (2011a) indiquent que nous assistons à l'érosion de la question environnementale au profit du développement économique tout au long des différentes conférences et différents sommets. Selon Sauvé (2011b) à la Conférence des Nations Unies sur l'environnement en 1972, le développement économique est perçu comme étant au service des objectifs de protection et d'amélioration de l'environnement naturel et humain ; à la conférence de Rio de 1992, la notion de développement (économique) vient diluer la notion d'environnement ; et le Sommet mondial pour le développement durable à Johannesburg en 2002, la notion d'environnement est pratiquement évacuée. Pour Villemagne (2010a), les résultats des conférences de Rio et Johannesburg démontrent les tensions possibles entre développement et environnement. Ainsi, les écrits des deux conférences finissent par démontrer que l'environnement naturel et humain est au service du développement économique.

De son côté, Godard (1994) critique le principe d'équité intergénérationnelle, car pour lui, la présente génération ne possède pas les connaissances des besoins des générations futures. Ainsi, il est difficile de déterminer quel est le niveau d'utilisation des ressources que la génération présente peut se permettre. De plus, cette dernière ne doit pas réaliser directement des choix à la place des générations futures et vouloir ainsi optimiser les trajectoires de croissance selon ses propres choix. Elle se doit de laisser aux générations futures leurs propres choix.

« En revanche, le capital naturel n'étant pas (...) reproductible par des moyens humains, une responsabilité particulière incombe (...) à la génération présente quant au devenir de ce capital-là. Ainsi, le cadre de l'optimisation

intertemporelle des trajectoires de développement à long terme paraît doublement inadapté : il exige trop d'hypothèses invérifiables ; il ne correspond pas à la structure éthique des relations entre les générations éloignées. » (Godard, 1994, p. 314)

Ensuite, Godard présente le doute de certains auteurs sur la capacité des scientifiques à déterminer les seuils d'utilisation des ressources naturelles. Plusieurs experts s'attendent à ce que les spécialistes des sciences de la nature fournissent des indicateurs de durabilité en prenant pour point de comparaison l'état des écosystèmes avant qu'ils subissent l'influence des hommes. D'après lui, cela pourrait être une impasse théorique et pratique puisque ces derniers se réfèrent à une conception fixiste de l'équilibre écologique de la nature avant que l'homme n'influence le milieu. Godard (1994) critique le principe de précaution que plusieurs modèles de développement durable mettent de l'avant. Ce principe se veut une limitation des actions potentiellement dangereuses sur les écosystèmes sans attendre qu'un lien de causalité soit établi sur des bases scientifiques. Ainsi, au nom du principe de précaution, la présente génération adopterait une attitude de précaution face à des risques dont les conséquences seraient supportées par la génération suivante ; en revanche, le principe de précaution permettrait de poser des actions concrètes, malgré les incertitudes et controverses scientifiques. Pour illustrer ces critiques, la prochaine section présentera l'évolution des différents modèles qui ont essayé de répondre à ces dernières.

#### 2.4 Évolution des modèles du Développement durable

Bien que le modèle le plus répandu demeure celui présenté au début du chapitre, certains autres modèles ont aussi fait l'objet de représentation et pour certains s'ajoutent

les deux derniers concepts présentés en plus des trois sphères originales c'est-à-dire la sphère culturelle et la gouvernance.

#### 2.4.1 Le modèle de Passet

Déjà en 1983, René Passet présente un modèle similaire à celui de Jacobs et Sadler, mais à la différence que les sphères du développement durable du modèle de Jacobs et Sadler (économie, sociale, et environnement) sont les uns à l'intérieur des autres démontrant ainsi une interdépendance et une interaction entre les trois sphères au lieu d'être simplement un intrant pour la sphère économique (1983). De plus, Passet a renommé certaines sphères. Ainsi la sphère sociale devient la sphère humaine et la sphère environnementale devient la biosphère. Ce qui rend le modèle de Passet intéressant est l'interdépendance et l'interaction entre les différentes sphères du modèle. L'une ne va pas sans l'autre. Pour avoir un développement durable, il faut que les actions des trois sphères demeurent dans le même objectif.

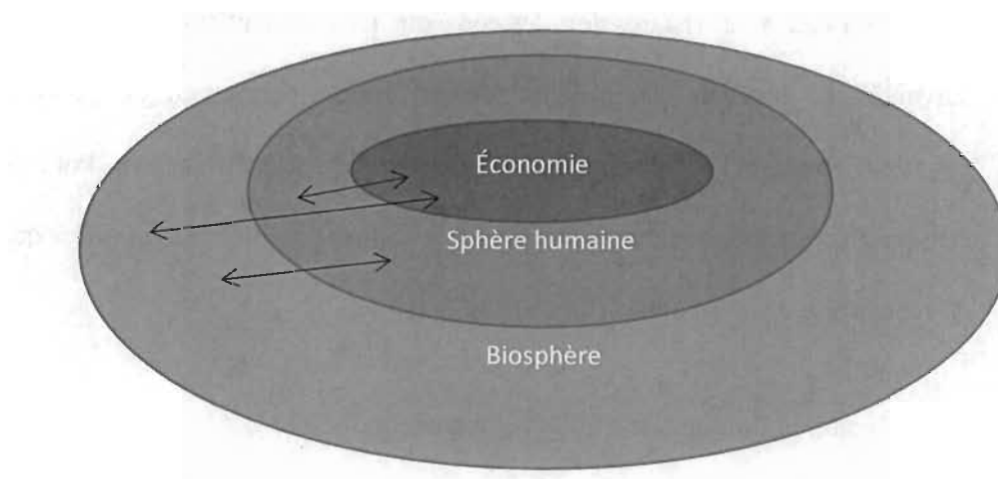


Figure 2 Modèle de Passet 1983

### 2.4.2 L'écodéveloppement de Sachs et Strong

À la suite du *Rapport Bruntland*, Sachs avec l'aide de Strong, a développé l'idée d'écodéveloppement. Plus tard, Sachs a illustré les 5 critères de viabilité du développement durable. Ici, le triptyque original est modifié en un pentagone où les 5 indicateurs occupent un espace égal. Au centre, on retrouve la viabilité d'un projet de développement durable. Aux trois « sphères » originales de Jacob et Sadler, on ajoute une sphère représentant la culture et une autre représentant l'espace. Ainsi l'ajout du respect de la diversité culturelle et le maintien d'un espace démographique équilibré entre les espaces urbains et ruraux font leur apparition. Ces deux ajouts sont très intéressants. La sphère culturelle s'est ajoutée au modèle de Sachs. Le respect de la culture demeure un élément important. La culture serait un facteur de créativité, de la qualité de vie et d'innovation permettant un développement économique. L'intégralité du modèle est représentée dans la figure 3 ci-dessous.



Sachs, Ignacy. 1992. *Transitions Strategies for the 21st Century*. In *Nature and Resources*. Vol.28, n°3. p.4-17;  
Sachs, Ignacy. 1993. *L'Écodéveloppement*. Éditions Syros.

Figure 3 Modèle du développement durable de Sachs



### 2.4.3 La fleur du développement durable.

Dans ce modèle, au triptyque original de Sadler et Jacobs, on ajoute la sphère culturelle ainsi que le concept de gouvernance, qui ont été présentés plus tôt. Ainsi les quatre sphères forment les pétales d'une fleur et la gouvernance est la tige qui la relie au sol. La figure 4 démontre cette nouvelle représentation. Quelques organisations (Adéquation et Nature et More) et un auteur (Jégou, 2007) ont adopté la fleur du développement durable comme représentation de ce dernier. Dans ce modèle, la gouvernance est ce qui permet au développement durable de croître et de parvenir à ses fins.

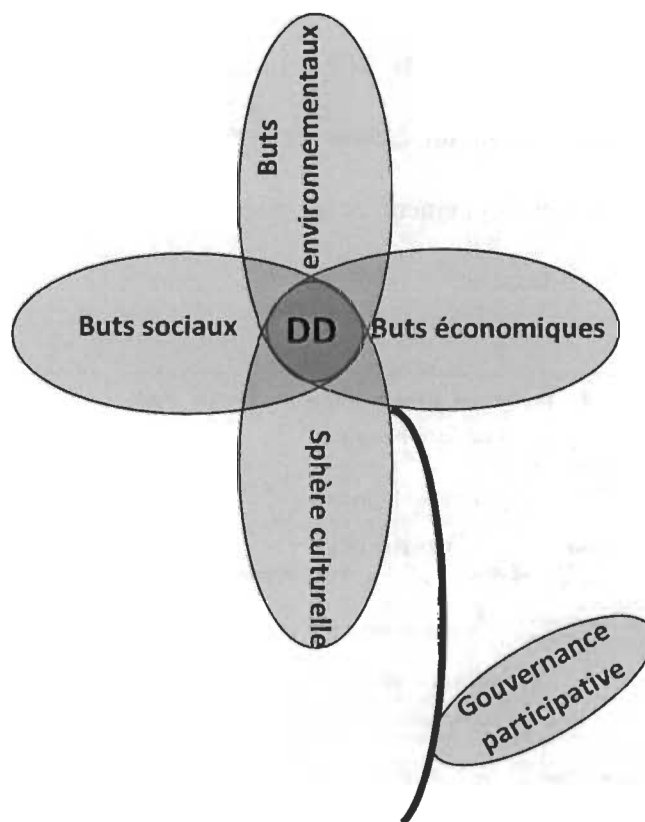


Figure 4 Modèle du développement durable de Jégou 2007

#### 2.4.4 Le modèle Gendron et Revéret

Pour Gendron et Revéret, le développement durable est un « nouveau paradigme du développement en rupture épistémologique avec l'ancien [sens du développement] et candidat à la prochaine révolution scientifique au sens de Kuhn, ou témoin de l'émergence d'une nouvelle vision du monde au sens de Lipietz. » (Gendron & Revéret, 2000, p. 116) S'appuyant sur les définitions les plus reconnues du développement durable à ce moment, c'est-à-dire celle du *Rapport Bruntland* (1987) et celle de la *Stratégie mondiale de la conservation* (1980), les deux auteurs mettent en lumière le but du développement durable qui est d'augmenter le niveau de vie sociale et met l'accent sur la réponse des besoins fondamentaux par le développement durable.

Ainsi, pour atteindre ce but, les auteurs indiquent que le concept d'équité doit définir les gestes à poser et que le milieu naturel (la sphère environnementale ou les matières premières) se doit d'être le substrat du développement durable, laissant ainsi le soin à l'économie de prendre ce substrat et de le transformer afin d'atteindre un niveau de vie adéquat pour les populations. Finalement, le modèle de Gendron et Revéret met aussi en lumière que le choix des moyens mis de l'avant par le secteur économique pour atteindre les buts sociaux se doit de relever d'un large consensus devant hausser le niveau social des individus et de la société dans laquelle ils évoluent.

De plus, dans ce modèle, la gouvernance joue un rôle capital afin que les conditions de l'intégrité écologique demeurent viables, que le secteur économique fasse un travail

adéquat et que finalement le développement individuel et social demeure l'objectif final.

Une représentation du modèle est reproduite à la figure 5.

Pour reprendre les mots de Gendron sur ce modèle, le développement durable

« ... repose sur un agencement hiérarchisé de ses trois pôles environnemental, économique et social, à travers lesquels le développement respecte l'intégrité de l'environnement en préservant les grandes régulations écologiques (climat, biodiversité, eau, etc.), contribue effectivement au mieux-être des personnes et des sociétés, et instrumentalise l'économie à cette fin. Bref, l'intégrité écologique est une condition, l'économie un moyen, et le développement social et individuel une fin du développement durable, alors que l'équité en est à la fois une condition, un moyen et une fin. La mise en œuvre du développement durable suppose par ailleurs un système de gouvernance qui assure la participation de tous aux processus de décision et permet l'expression d'une éthique du futur grâce à laquelle sont prises en compte les générations à venir. » (Gendron, 2005, p. 66)

De ce point de vue, la hiérarchisation des sphères de ce modèle permet de répondre aux buts initiaux du développement durable tel qu'écrit dans l'introduction du présent chapitre c'est-à-dire de répondre aux besoins fondamentaux des populations.

#### **Définition tripolaire hiérarchisée du développement durable**

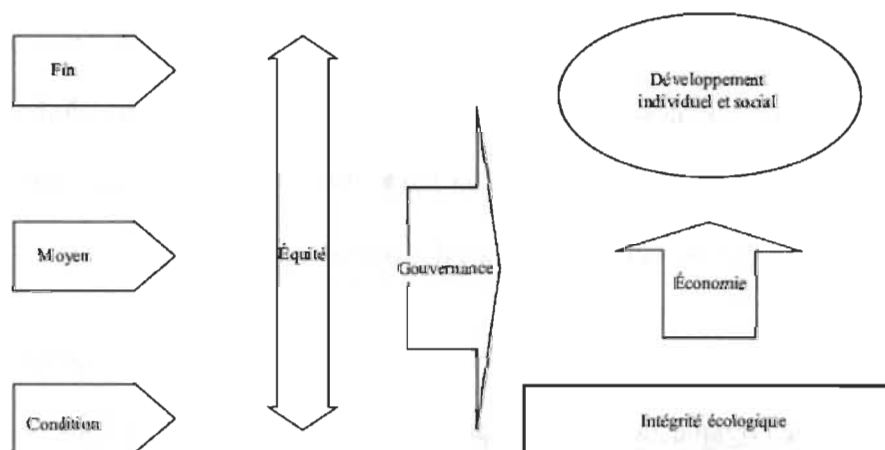


Figure 5 Modèle du développement durable de Gendron et Réveret

#### 2.4.5 Éléments essentiels et retenus des différents modèles.

Le Tableau 1 à la page suivante reprend les principaux éléments importants des différents modèles vus précédemment.

Tableau 1

## Éléments importants des différents modèles de développement durable

Modèle	Environnement	Économie	Social	Culture	Gouvernance	Équité	Commentaires
Passet	<b>Interdépendance et interaction</b> des sphères entre elles			Absent	Absent	absent	Les trois sphères travaillent dans un objectif commun
Jacobs et Sadler	<b>Interaction</b> des sphères entre elles			Absent	Absent	Intergénération	Modèle le plus représenté
L'écodéveloppement de Sachs et Strong	Considérés comme un indicateur et vise la viabilité du développement durable				Absent	absent	Ajout de l'indicateur « viabilité spatiale » dont le but est de répartir la pop. sur le territoire équitablement
Fleur du développement durable de Jégou	<b>Interactions</b> des sphères entre elles				Soutient la mise en place du DD	absent	Culture et la gouvernance sont des ajouts au modèle de Jacobs et Sadler
Gendron et Réveret	Hiérarchisé	Hiérarchisé	Hiérarchisé	Absent	Soutient la mise en place du DD	Intergénération  Intragénération	La hiérarchisation des éléments du DD est intéressante, la gouvernance est présente ainsi que l'équité. Il manque seulement la culture.
	Ce sont les matières premières utilisées par l'économie pour atteindre le but du DD	C'est le moyen pour atteindre le but	C'est le but du DD				

Il est possible de retenir du tableau précédent, la présence de trois sphères dans chacun des modèles présentés. En effet, les volets social, économique et environnemental sont présents, peu importe les moments de la conception du modèle. L'absence de la culture dans quelques modèles peut s'expliquer pour son intégration dans le volet social. Concernant la gouvernance, ce concept est peu présent dans les modèles présentés. Cependant, à la lumière du cadre de référence, il est important d'y faire une place prépondérante dans le modèle choisi pour la présente recherche. Finalement, l'équité inter et intra générationnelle est elle aussi une notion importante. En effet, déjà dans la définition du rapport Brundtland (1987), l'équité était un élément important de la définition.

## 2.5 Du tourisme durable au développement durable du tourisme.

Dans le premier chapitre, il est démontré que le tourisme peut être une source importante de perturbations dans les milieux où il se pratique. Dans le Programme des Nations Unies pour l'Environnement (2006), le tourisme a d'importantes répercussions environnementales, socioculturelles et économiques. Pour contrer ses effets négatifs, le développement durable du tourisme peut être mis en place. Ce sont à travers les 12 objectifs du guide « *Vers un tourisme durable : Guide à l'usage des décideurs* » (UNEP & OMT, 2006) que les décideurs du secteur touristique pourront transformer le tourisme vers un tourisme respectueux du développement durable. Dans ce guide, le tourisme dit durable doit faire un usage efficient des ressources naturelles en gardant le plus intact possible, les processus écologiques essentiels et en contribuant à la conservation des ressources naturelles et de la biodiversité. Le tourisme durable doit préserver l'authenticité

socioculturelle des sociétés d'accueil, conserver le patrimoine culturel bâti et vivant et les valeurs traditionnelles, et contribuer à la compréhension de l'autre et la tolérance. De ce point de vue économique, le tourisme durable doit garantir des activités économiques viables apportant aux acteurs des retombées (emplois, revenus, services sociaux,) réparties équitablement et contribuant à la lutte à la pauvreté. La participation de toutes les parties prenantes et une volonté politique forte sont nécessaires afin de développer le tourisme durable. À tout instant, et pour assurer la viabilité du tourisme durable, il est important d'avoir un contrôle permanent des impacts et de mettre en place des mesures préventives ou correctives nécessaires (UNEP & OMT, 2006).

Comme le concept de développement durable, celui de tourisme durable peut être considéré comme flou (Butler, 1999 ; McCool & Moisey, 2008 ; Sharpley, 2000). Encore, Coccossis, en 1996, suggérait qu'il y avait quatre interprétations du développement durable du tourisme selon différents points de vue. 1— Le point de vue économique du développement durable du tourisme, 2 — le point de vue environnemental où l'accent est mis sur la protection de l'environnement, 3 — une vision à long terme du tourisme, reconnaissant la compétitivité des destinations et 4 — un point de vue permettant de voir le tourisme comme une stratégie de développement à travers les environnements physiques et humains (Butler, 1999). Dans « *Sustainable Tourism: a State-of-the-Art Review* », Butler présente aussi différentes définitions du tourisme durable, en voici quelques-unes en traduction libre.

« Un tourisme qui répond maintenant aux besoins des touristes et locaux tout en préservant et améliorant les opportunités pour le futur. (World Tourism Organization 1993, p. 7)

Le tourisme durable est une sorte de tourisme, et ses infrastructures associées, qui sont capables maintenant et dans le futur, de fonctionner à l'intérieur des capacités de régénération naturelles et dans le rendement futur des ressources naturelles ; il reconnaît la contribution des gens et des communautés, leurs coutumes et leurs modes de vie qui font l'expérience touristique ; il fait en sorte que les locaux doivent recevoir une part équitable des bénéfices économiques. (Eber, 1992 p. 3)

Un tourisme qui soutient les économies locales sans endommager l'environnement duquel il dépend. (Countryside Commission 1995, p. 2) »

Par la suite, Butler indique qu'une difficulté de définir le concept de tourisme durable est que le terme durable est associé à une variété d'activités sur la base de l'hypothèse qu'il porte avec lui les implications idéologiques et philosophiques du concept (Harrison, 1996 dans Butler, 1999). Selon Hunter et Green (1995 cité dans Butler, 1999), ceci a fait en sorte que le concept de tourisme durable s'est généralisé dans la littérature scientifique sans pour autant le définir convenablement. De son côté, Wall (1996) souligne le caractère contradictoire du tourisme durable par rapport au développement durable. En effet, le développement durable est holistique et multisectoriel. Le tourisme durable n'est donc pas automatiquement le même tourisme développé en conformité avec les principes du développement durable. Tant qu'il est considéré comme tel, l'ambiguïté et la confusion se poursuivront. En confrontant, les définitions du tourisme durable présentées plus haut et la définition du développement durable qui est utilisée dans la présente recherche, il est possible de remarquer que ce que Wall affirme est tout à fait véridique. C'est pourquoi, dans la présente recherche, aucune définition du tourisme durable ne sera utilisée. En effet, puisqu'aucune définition du tourisme durable ne répond pleinement au concept de développement durable et afin de maintenir le sens de ce dernier, la présente recherche



s'en tiendra au terme développement durable du tourisme afin d'expliquer l'application du concept développement durable sur le tourisme.

Finalement, afin de faire le pont entre le concept de développement durable et celui de compétence et d'approche par compétences qui en découle, Francine Pellaud (2011) pose la question suivante : éduquer au développement durable ou enseigner le développement durable ? Pour l'auteur, la frontière entre les deux n'est pas clairement définie. En effet, l'enseignement a deux missions : « celle de transmettre des savoirs et rendre accessibles certaines connaissances et de participer de manière plus ou moins active à l'éducation (Pellaud, 2011, p. 20) ». Ainsi l'école, en plus d'enseigner une panoplie de matières, doit éduquer les élèves à une série « d'éducatrices » (à la santé, à la citoyenneté, à l'environnement, etc.). Elle définit ainsi l'éducation comme étant « une manière de nous comporter dans le monde à la suite de l'apprentissage de certains savoirs — savoir-être, savoir-faire, mais également savoirs sur le savoir et savoirs conceptuels (Pellaud, 2011, p. 22). » Ces savoirs comme la présente recherche le définira plus loin dans ce chapitre, constituent les assises de la compétence.

Dans sa représentation du développement durable, Francine Pellaud (2011) s'appuie sur cinq principes pour aborder le développement durable : relativité, non-permanence, ambivalence, non-certitude et interdépendances. De plus, elle indique que

« le développement durable, en positionnant l'Homme en centre de ses préoccupations, le replace du même coup en lien direct avec son environnement. En faisant sienne l'idée que, si la nature peut vivre sans l'Homme, celui-ci ne peut se passer d'elle et qu'il doit donc vivre en harmonie avec elle, il lui donne une place de "négociateur", avec comme nouvel objectif

la *régulation*. Mais cette fois, il ne s'agit plus de réguler la "nature" dans son sens large, mais bien de contrôler les activités humaines, en lien avec cette dernière et avec les Hommes (Pellaud, 2011, p. 38). »

Le passage de la protection à celui de la régulation est un facteur important pour comprendre les changements que doivent mettre en place les individus afin d'atteindre les principes de développement durable. Dans la prochaine section du chapitre, le concept de compétence et son approche seront abordés.

## 2.6 La compétence et l'approche par compétences.

Dans cette section, les concepts de compétence et de l'approche qui en découle feront l'objet d'une définition. Par la suite, les éléments de chacune de ces définitions seront mis en lumière. La section se terminera avec ceux retenus pour le cadre de cette recherche.

### 2.6.1 La compétence

Comme les autres concepts de la présente recherche, la compétence n'est pas facile à définir (Jonnaert, 2002; Jonnaert, Ettayebi, & Defise, 2009; Perrenoud, 1995, 1999b). Pour Legendre (2001), l'enseignement d'une compétence à proprement parler est impossible. Il est possible cependant de soutenir l'apprentissage d'une compétence puisqu'elle n'est pas de l'ordre d'un savoir ou d'un savoir-faire délimité qui peut être enseigné, appris, exercé, puis évalué.

Pour Perrenoud (1999b), à l'instar de Le Boterf (1995), il considère que la compétence est un processus. C'est donc dans l'action que la compétence se définit. Perrenoud définit

la compétence comme étant « l'ensemble des ressources que nous mobilisons pour agir (Perrenoud, 1999b, p. 15). » Un peu plus loin, et plus étoffée, il indique que la compétence

« est la capacité d'un sujet de mobiliser tout ou en partie de ses ressources cognitives et affectives pour faire face à une famille de situations complexes. Cela laisse entière la question de conceptualisation de ses ressources, des relations qu'il faut établir entre elles et la nature du "savoir mobiliser". Penser en termes de compétence, c'est penser la synergie, l'orchestration de ressources cognitives et affectives diverses pour affronter un ensemble de situations présentant des analogies de structures. (Perrenoud, 1999b, p. 16) »

Ces définitions de Perrenoud démontrent que les compétences peuvent donc être décomposées en éléments plus spécifiques. Dans les curriculums des formations techniques, ces décompositions sont appelées les éléments de compétences (Perrenoud, 1995).

De son côté, Tardif présente le concept de compétence en précisant sa définition, ses caractéristiques. Il définit la compétence comme étant « un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. » (2006, p. 22). D'après Tremblay (2008), cette définition est large et souple et elle met en lumière la mobilisation de ressources internes et externes. Donc une compétence ne s'appuie pas seulement sur de la connaissance ou un savoir-faire, mais aussi sur un savoir agir. Ce savoir agir possède cinq caractéristiques : intégrateur, combinatoire, développemental, contextuel et évolutif (Tardif, 2006 ; Tremblay, 2008). Ensuite, Tardif indique qu'il y a les six niveaux d'acquisition d'une compétence : débutant, novice, intermédiaire, compétent, maître, expert. De plus, pour chaque niveau, il y a des apprentissages précis à faire selon la compétence. De ce point de vue, il rejoint Le Boterf. En effet, comme ce dernier, Tardif

indique que les individus peuvent devenir des experts (des professionnels pour Le Boterf). Finalement, pour Tardif (2006), l'apprentissage des compétences se fait lors de situations complexes qui génèrent de nouveaux comportements. C'est à travers des indicateurs qu'un niveau de développement en lien avec des modèles cognitifs est déterminé permettant ainsi de marquer un degré de maîtrise attendu (Guertin, 2007 ; Tardif, 2006).

Legendre définit la compétence à partir du référentiel du ministère de l'Éducation c'est-à-dire « d'un savoir agir qui requiert la mobilisation de multiples ressources de divers ordres (savoir, savoir-faire, attitudes) et qui s'actualise dans un contexte d'action réel. (Legendre, 2007, p. 169) ». À partir de cette définition, elle en ressort sept caractéristiques : une compétence est inobservable, liée à l'activité du sujet, structurée de façon combinatoire et dynamique, singulière, comporte une dimension métacognitive, constructive et évolutive, comporte une dimension à la fois individuelle et collective. Ainsi, l'auteure indique qu'une compétence est inobservable en tant que telle. Ce sont les comportements et les performances qu'elle engendre que nous observons. Il ne faut pas la confondre avec la performance ou encore avec l'activité qu'elle engendre. En effet, ce que l'on observe, c'est l'activité du sujet en situation authentique (Legendre, 2007).

Plus loin, Legendre montre que la compétence est liée à l'activité du sujet. L'activité est ainsi indissociable du contexte professionnel réel où sont présentes des contraintes et des ressources. Dans ce contexte, l'expression de la compétence peut donc revêtir plusieurs formes, car elle résulte de la personne, de la situation et de l'interprétation que la personne en fait. Ceci fait en sorte qu'il y a un écart entre le travail prescrit et le travail

réel rendant l'évaluation de la compétence difficile. En effet, la compétence peut se manifester de différentes façons et les situations peuvent être complexes et imprévisibles ne permettant pas ainsi d'être codifiée de façon stricte (Legendre, 2007).

Également pour Legendre (2007), la compétence est structurée de façon combinatoire et dynamique. Comme démontré plus haut, une compétence est composée de différentes ressources internes ou externes (savoirs, savoir-faire et attitudes). Cependant, la compétence n'est pas la somme de ces ressources, mais bien la manière de les combiner et de les mobiliser pour répondre aux besoins de la situation.

Aussi, la compétence se veut aussi singulière puisque toujours étroitement liée à la personne qui l'exerce et aux caractéristiques du contexte dans lequel l'individu l'exerce. Il faut donc reconnaître que tous les professionnels n'ont pas le même bagage en regard du référentiel de compétences. Bien qu'ils doivent avoir un niveau acceptable des différentes compétences contenues dans le référentiel, force est de constater que les professionnels ne possèdent pas tous les mêmes ressources, les mêmes forces et faiblesses, ou encore les mêmes préférences (Legendre, 2007). Encore, la compétence implique une capacité de réfléchir sur ses agissements, de justifier ses choix. Elle est donc métacognitive. Le professionnel agit de manière autonome et efficace. « L'action compétente est une action finalisée sous-entendue par une intention. Cela suppose une compréhension non seulement de la situation, mais aussi de la manière dont on s'y prend pour être efficace et des raisons pour lesquelles on agit d'une certaine façon (Legendre,

2007, p. 174) ». Si le professionnel est capable de développer une meilleure compétence, c'est grâce à la métacognition, le regard qu'il pose et évalue ses agissements.

De plus, la compétence est construite et évolutive puisqu'elle se développe graduellement. Elle n'est pas un état, mais une construction. La compétence se développe par des situations de travail permettant la mise en place de solution inédite aux problèmes que le professionnel rencontre élargissant ainsi son champ d'action (Legendre, 2007). Dans ce contexte, Legendre rejoint Tardif et Le Bortef, avec leurs différents niveaux d'acquisition de compétence.

Finalement, la compétence comporte une dimension à la fois individuelle et collective. Puisque toute compétence est socialement située, elle ne dépend donc pas seulement de l'individu, mais aussi du contexte dans lequel elle se déroule. La compétence ne relève pas seulement de la responsabilité de l'individu, mais d'une responsabilité partagée entre ce dernier et le contexte, parfois organisationnel, qui encourage la responsabilisation de l'acteur. « Le professionnel ne mobilise pas seulement ses propres ressources, mais celle de l'environnement. (Legendre, 2007, p. 177). » Toutes ces caractéristiques mettent en lumière la dimension interprétative de l'évaluation de la compétence.

Jonnaert (2002), quant à lui, présente la compétence selon divers champs disciplinaires : la linguistique, les sciences du travail et la psychologie du développement cognitif et ensuite, il présente la compétence en éducation d'après le courant anglo-saxon et le courant francophone, non sans avoir au préalable critiqué le concept. En effet,

plusieurs auteurs indiquent que le concept de compétence est soit polysémique ou encore une reformulation d'objectifs opérationnels donc inutilisable en éducation (Jonnaert, 2002). Il indique cependant qu'à la rencontre des deux courants, il est possible de retenir que la compétence est « un ensemble de ressources qu'un individu mobilise en situation pour y réussir une action ; (Elle n'est pas que cognitive, mais fait appel à des ressources variées) ; la compétence est inscrite dans une action finalisée et contextualisée... » (Jonnaert, 2002, p. 34).

À la lumière des écrits retenus, tous mettent en avant le savoir-agir. Le savoir-faire est dépassé pour y intégrer les connaissances et les aptitudes. De plus, l'indicateur d'action est présent dans chacune des définitions. Aussi, on retrouve dans les écrits présentés, la notion de niveau d'acquisition de compétence, on ne naît pas compétent, on le devient. Finalement, toutes les définitions rendent compte que la compétence doit être développée dans un certain contexte lié à cette dernière. Dans son cadre de référence sur la planification et des activités d'apprentissage et d'évaluation le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, utilise cette définition de compétence :

« pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs : connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc. Dans le programme d'études, la compétence est complète en elle-même, circonscrite dans un énoncé et des éléments, un contexte de réalisation et des critères de performance qui la précisent. Elle est également assortie de savoirs qui sont balisés (ministère de l'Éducation, 2005, p. 8). »

Dans cette définition, nous retrouvons ainsi les notions de progression (ce qui correspond à un niveau d'acquisition de compétence), d'action (c'est-à-dire que la compétence se

déroule en situation authentique) ainsi que les différentes sources de savoir (savoir, savoir-faire et savoir-agir). La présente recherche utilisera la définition du Ministère puisque c'est cette définition qui sert de cadre de référence à l'élaboration des programmes professionnels des Cégeps.

### 2.6.2 Paradigme d'apprentissage et approche par compétences

L'approche par compétences s'inscrit dans le paradigme de l'apprentissage (St-Germain, 2007). Ce nouveau paradigme fut mis en place, tel que mentionné dans le premier chapitre, dans les Cégeps lors du Renouveau pédagogique en 1993. Auparavant, les professeurs s'appuyaient sur le paradigme de l'enseignement où les étudiants recevaient passivement les connaissances transmises par le professeur dans une seule matière à la fois ; où le savoir était décontextualisé d'une situation réelle et séparé de l'évaluation où la recherche de la réponse exacte était privilégiée. Finalement dans ce paradigme, la culture d'apprentissage est par nature compétitive et individualiste (Leroux, 2010 ; Leroux & Bigras, 2003). Selon Legendre (2001) dans le paradigme de l'enseignement, c'est la qualité de l'enseignement qui détermine la qualité des apprentissages. Dans cette perspective, ce sont les procédés d'enseignement plus que les processus d'apprentissage qui sont importants ainsi que les produits ou manifestations observables de l'apprentissage. De plus, ce paradigme met l'accent sur l'adoption a priori d'objectifs d'apprentissage. Bref, le paradigme de l'enseignement se veut une correspondance univoque entre ce qui est enseigné et ce que l'élève a appris créant ainsi



un effet pervers ; les professeurs enseignant ce qui est facile à évaluer et les élèves concentrant leurs apprentissages sur ce qui sera évalué (Legendre, 2001).

« Influencé par (...) les courants cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste (Raymond, 2006), le paradigme de l'apprentissage, véhicule une conception de l'apprentissage qui s'appuie davantage sur la construction des savoirs par l'élève à travers la cueillette et la synthèse des informations et l'intégration de celles-ci. » (Leroux, 2010, p. 34).

Dans ce paradigme de l'apprentissage, l'étudiant est actif et motivé et construit son savoir avec les professeurs et à travers la mise en commun, la synthèse et « l'intégration [des informations] à l'aide de compétences de questionnement, de communication de pensée critique. » (Leroux & Bigras, 2003, p. 15). Dans ce paradigme, « l'accent est mis sur l'utilisation de méthodes de communication efficace pour communiquer des constructions de solutions durables aux problèmes contextualisés et issus de situations réelles (Leroux & Bigras, 2003, p. 15). » De plus, ce savoir est transférable d'une discipline à l'autre et l'erreur est vue comme une source d'apprentissage (Leroux & Bigras, 2003). Finalement, le paradigme d'apprentissage met l'accent sur la coopération, la collaboration et le soutien. (Leroux, 2010 ; Leroux & Bigras, 2003).

Pour Legendre (2001) dans le paradigme de l'apprentissage, il n'y a pas une correspondance univoque entre les enseignements du professeur et ce que les élèves apprennent, puisque l'apprentissage ne débute pas et ne se termine pas avec l'enseignement. Dans cette perspective « l'apprentissage est un processus complexe, de nature à la fois cognitive, sociale et affective, qu'il nécessite des pratiques d'enseignement particulières, adaptées à la nature même des processus qu'elles sollicitent (Legendre, 2001, p. 5). » Il importe donc d'aborder les connaissances de façon décroisée et

contextualisée donnant ainsi un sens à leur utilisation. Ainsi, ce paradigme de l'apprentissage doit reposer sur une différenciation pédagogique, c'est-à-dire que l'enseignant doit mettre en œuvre des moyens d'enseignement et d'apprentissage variés en tenant compte de la diversité des élèves et leur permettant de cheminer vers la réussite éducative selon leurs propres voies (Legendre, 2001).

Pour Le Boterf, il existe plusieurs approches par compétences (2011). Pour lui, l'approche par compétences n'est pas l'appropriation d'une liste de compétences : c'est-à-dire de savoir, savoir-faire et savoir-être. En effet, un professionnel peut avoir beaucoup de compétences, mais ne pas être compétent. Un professionnel compétent se reconnaît quand il agit de façon pertinente, responsable et compétente dans les situations auxquelles il est confronté et donnant confiance à ses supérieurs et aux individus utilisant ses compétences. Encore, l'approche par compétences doit répondre aux besoins du professionnalisme. Ainsi, c'est à travers le processus de professionnalisation que l'approche par compétences peut être mise en œuvre.

« C'est ce processus qu'il s'agit de connaître, de faciliter, de rendre possible, de conforter, de faire évoluer, et aussi d'évaluer. Sans cette compréhension, sans concevoir des référentiels, des outils de gestion et de développement qui correspondent à ce raisonnement, il est à craindre que la demande de confiance [reliée au fait de faire affaire avec un professionnel] ne soit pas satisfaite (Le Boterf, 2011, p. 99). »

L'approche par compétences est aussi

« une manière d'aborder un sujet ou une tâche quant au point de vue et la méthode utilisée. C'est une façon d'appréhender la réalité de l'éducation et de la formation en adoptant une vision globale, centrée sur l'élève et sur ses besoins liés à une future situation de vie, de travail ou d'études. » (Dupuis & Lacoursière, 1994, p. 7).

L'approche par compétences est considérée comme étant globale et intégrée. Elle place l'étudiant au cœur et est la raison d'être des démarches et des activités. Elle permet une transformation de l'état de la personne : « un état de compétence lié à une situation particulière de vie de travail ou d'études (Dupuis & Lacoursière, 1994, p. 7). » De plus, l'approche par compétences a été mise en place au collégial dans le but d'offrir aux étudiants un environnement répondant au nouveau contexte mondial de plus en plus compétitif et en mettant en place un enseignement collégial de qualité (gouvernement du Québec, 1993 cité dans Leroux, 2010). Dans l'approche par compétences, aucun référentiel de formations initiales ne contient toutes les compétences nécessaires pour les futurs professionnels, et ce pour deux raisons : 1 — certaines situations complexes sont tellement rares que l'apprentissage de cette compétence serait non-efficace et 2 — certaines situations ne sont pas prévisibles au moment de la formation initiale des professionnels. C'est alors qu'il est important de préparer les professionnels à construire de nouvelles compétences. (Perrenoud, 2014).

De plus, Perrenoud indique que l'enseignement par l'approche par compétences compte cinq stratégies :

- « 1. Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages.
- 2.(...) différencier [les situations didactiques] pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone [proximale de] développement.
- 3. Développer une observation formative et une régulation interactive en situation, en travaillant sur les objectifs-obstacles.
- 4. Maîtriser les effets des relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique.
- 5.Individualiser les parcours de formation dans le cadre de cycles d'apprentissage pluriannuels (Perrenoud, 2000). »

Ce dernier indique que l'approche par compétences doit donc relier les savoirs à des pratiques sociales. Différencier les situations didactiques afin de solliciter chaque élève dans sa zone proximale de développement est clairement une approche individualisée. Ainsi l'enseignant doit organiser les apprentissages qu'il souhaite faire faire à ses étudiants afin que ceux-ci soient continuellement ou fréquemment confrontés aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. Pour y parvenir, il faut placer l'étudiant dans des situations qui rendent une progression à la fois nécessaire et probable. Cette situation doit être juste en deçà des connaissances qu'il possède déjà. Il doit donc apprendre pour réussir et comprendre (Perrenoud, 2000).

« L'approche par compétences complexifie et simplifie à la fois ce problème. Elle le *complexifie* parce que les situations d'apprentissage ne sont pas des exercices scolaires individuels, mais des tâches ouvertes et souvent collectives, inscrites de préférence dans une démarche de projet ou une conduite de recherche. En même temps, cette inscription *simplifie* l'ajustement des situations d'apprentissage aux possibilités et intérêts de chacun, dans la mesure où s'opère une division du travail spontanée ou négociée qui propose à chacun une tâche à sa mesure et à son goût. (Perrenoud, 2000) »

Cependant dans cette situation, il est important de s'assurer que les étudiants choisissent des tâches dont ils ne possèdent pas encore les compétences. Il serait facile, par exemple dans un travail d'équipe en gestion d'évènement, de donner les tâches de communication à une personne qui possède de l'expérience dans un tel domaine. L'intersubjectivité de la relation maître-élève et la distance culturelle deviennent donc des éléments importants.

« Du coup, le rapport pédagogique s'en trouve changé, les personnes se dévoilent dans le travail, ce qui est, ici encore, à double tranchant : jusqu'à un certain point, cela permet d'échapper au face-à-face maître-élève, au jeu du

chat et de la souris, aux mécanismes de contrôle et de défense, à la défiance et à la ruse, de part et d'autre ; en même temps, le travail est le théâtre de rapports de pouvoir, de conflits et d'exclusion (Perrenoud, 2000). »

Finalement, l'approche par compétences propose d'individualiser les parcours de formations et de travailler en cycles. L'approche par compétences vise à acquérir des compétences. Pour maximiser l'acquisition de ces dernières, il faut espacer les échéances, prendre le temps de construire les apprentissages par des recherches ou des projets. L'approche par compétences demande donc plus de temps de formation pour les apprenants afin d'intégrer les compétences (Perrenoud, 2000).

L'approche par compétences liée au paradigme de l'apprentissage exige donc des professeurs de créer des situations complexes d'apprentissage favorisant le savoir agir et donc le développement des compétences des étudiants et non seulement leurs savoirs. Ceci entraîne un changement dans la manière de penser l'évaluation. On passe de la culture de *testing* à une culture d'évaluation. Ainsi, l'évaluation est partie prenante de la didactique. On n'évalue plus seulement le produit, mais aussi le processus de résolution du problème et le progrès de l'étudiant. Ainsi, l'évaluation devient un outil important pour aider aux apprentissages (Leroux, 2010).

« Howe et Ménard (1993b) soutiennent que l'évaluation des apprentissages fait partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage et qu'elle n'est plus un acte extérieur au processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans cette visée, ils soutiennent que ce changement de paradigme en évaluation amène les enseignantes et les enseignants à concevoir l'évaluation comme un outil puissant pour améliorer les apprentissages, ainsi, l'évaluation n'est plus un acte uniquement administratif qui sert à couronner le succès ou confirmer l'échec. » (Leroux, 2010, p. 42)

D'un autre côté, l'approche par compétences est contestée, car, selon plusieurs, elle est trop utilitaire et trop près des préoccupations des industries (Leroux, 2010 ; Perrenoud, 2011). En effet, les compétences mises de l'avant par l'approche, surtout dans les programmes techniques, sont étroitement liées à l'analyse des situations de travail. Ces analyses ont donc fourni les compétences à mettre de l'avant dans les formations. Cependant, dans l'approche par compétences, la formation pratique (les stages) demeure un élément important des techniques collégiales. (Borges & Séguin, 2013). De plus, l'analyse de ces situations est souvent une projection. Ainsi, une compétence peut évoluer, même disparaître au profit d'une autre compétence et elle peut être non désirée par tous ceux qui exercent le métier convoité (Perrenoud, 1999b). Cette formation pratique de l'approche par compétences est un élément important, car la compétence est indissociable de l'action (Guillemette & Gauthier, 2008). Pour Perrenoud, cette contestation est un malentendu, car d'après cet auteur, il est possible de développer des compétences sans pour autant négliger la transmission de connaissances puisque toutes actions humaines exigent une certaine connaissance parfois rudimentaire parfois beaucoup plus complexe. Ce malentendu vient du fait qu'il faut du temps pour construire une compétence. Ce temps est soustrait au temps nécessaire à l'acquisition de connaissances étendues.

Par ailleurs, l'approche par compétences fait peur, elle change le fonctionnement de l'école et des enseignants. Par exemple, il est plus facile d'évaluer des connaissances que des compétences, car pour être évaluées, ces dernières doivent être observées dans le cadre de tâches complexes. Ceci prend évidemment beaucoup de temps et demande une forte capacité d'observation (Perrenoud, 2011). Également, pour plusieurs détracteurs de

l'approche par compétences, de nombreux savoirs sont écartés lorsque nous utilisons cette approche d'enseignement. Cependant, pour Perrenoud (1999a), l'approche par compétences laisse une large place aux savoirs, mais il doit y avoir un allègement et un réaménagement des contenus afin de favoriser le transfert et la mobilisation des savoirs.

La présente recherche retiendra comme définition de l'approche par compétences celle de la direction générale de la formation professionnelle et technique du ministère de l'Éducation du Québec qui parle, dans son lexique sur son site internet, de l'approche par compétences en ces termes :

« L'approche par compétences inscrit la place de l'apprentissage dans l'action et la place de l'évaluation tout au long de l'apprentissage. Elle se traduit par une philosophie d'intervention afin d'amener l'élève à agir dans différents contextes selon des performances définies, avec tous les savoirs nécessaires pour réussir et progresser. Dans l'action, elle se réalise à travers des situations reflétant la vie professionnelle et elle s'appuie sur une mobilisation des ressources individuelles (Direction générale de la formation professionnelle et technique). »

Considérant que cette définition est celle utilisée par les professeurs et les départements de tourisme des Cégeps, c'est évidemment à partir de celle-ci que la présente recherche sera effectuée. De plus, cette définition reprend les points importants de ce que Le Boterf et Perrenoud ont mis de l'avant, c'est-à-dire que l'apprentissage se fait dans l'action et la mobilisation de ressources individuelles.

### 3. Question de recherche et objectifs

La présente recherche se veut exploratoire. Ainsi, il est présentement difficile d'établir un cadre conceptuel précis pour vérifier comment les enseignants abordent le

développement durable du tourisme dans un contexte d'approches par compétences. La présente recherche permettra d'explorer la façon d'aborder le développement durable du tourisme à la lumière des entretiens qui seront réalisés auprès des professeurs de la technique de tourisme.

### 3.1 Objectifs de recherche

La problématique de la présente recherche a permis de constater que bien qu'il n'existe pas de compétence du développement durable du tourisme dans le référentiel ministériel de la technique de tourisme, le développement durable du tourisme à travers le tourisme durable est tout de même enseigné dans certains Cégeps. Ainsi, dans un contexte de mise en place du développement durable du tourisme dans les différentes composantes du système touristique, les ressources humaines peuvent être considérées comme des catalyseurs et des gardiens de ce développement durable. Ces dernières étant formées dans une grande partie dans les Cégeps, la question de recherche est : De quelle façon les enseignants des techniques en tourisme abordent-ils le développement durable du tourisme dans un contexte d'approche par compétences ?

De ce point de vue, la présente recherche aura comme objectifs de

- 1 — Comprendre de quelle manière des enseignants de technique en tourisme aborde le développement durable dans un contexte d'approche par compétences ;
- 2— Identifier le modèle de développement durable utilisé par les professeurs des techniques de tourisme.



De plus, la présente recherche souhaite pousser la réflexion sur la problématique identifiée par la politique de tourisme du ministère du Tourisme, c'est-à-dire rendre le développement durable du tourisme plus accessible, « d'accroître le nombre d'exploitants et de touristes à l'utilisation durable de l'environnement, (...) favoriser une offre touristique développée et exploitée dans le respect des populations locales. (Couture & Lavigne, 2005) »

## Chapitre 3 : Méthodologie

Ce chapitre présente la méthodologie employée pour la présente recherche. Le chapitre débute par la présentation de la stratégie de recherche ainsi que l'approche utilisée. Le chapitre se poursuit avec les deux méthodes de collectes de données utilisées. Ces dernières seront présentées ainsi que le déroulement de cette collecte, et la sélection des participants. La méthode d'analyse sera abordée ce qui permettra d'en tirer les informations souhaitées. Ainsi la codification et l'analyse des données seront exposées. Ensuite, les considérations éthiques seront présentées et finalement la description des participants terminera le chapitre.

#### 4.1 Stratégie de recherche : la recherche exploratoire.

Aucune recherche à notre connaissance ne s'est attardée sur l'apport de l'approche par compétences, à l'adoption du développement durable du tourisme chez leurs étudiants. Cependant, deux recherches récentes ont étudié l'enseignement du développement durable du tourisme. Roy-Cullen (2012) étudiait l'enseignement du développement durable du tourisme sans s'attarder à l'approche par compétences et Lusignan (2013) démontrait comment la technique de tourisme au Cégep de Granby incorporait le développement durable dans leur programme. Ceci fait en sorte que la présente recherche sera de type exploratoire.

« La recherche exploratoire peut viser à clarifier un problème qui a été plus ou moins défini. Elle peut aussi aider à déterminer le devis de recherche adéquat, avant de mener une étude de plus grande envergure. La recherche exploratoire viserait alors à combler un vide (...) La recherche exploratoire

permettrait (...) de baliser une réalité à étudier ou de choisir les méthodes de collecte de données les plus appropriées pour documenter les aspects de cette réalité ou encore de sélectionner des informateurs ou des sources de données capables d'informer sur ces aspects (Trudel, Simard, & Vonarx, 2007, p. 39). »

Dans leur texte, Trudel, Simard et Vonarx indiquent que la recherche exploratoire cherche « comment circonscrire un objet de recherche, définir de nouvelles pistes de recherche, choisir des avenues théoriques ou identifier une méthode appropriée à l'objet. » (2007, p. 42). Van Der Maren et Sainte-Marie (1987) qualifient la recherche exploratoire d'inductive-exploratoire. De plus, ils indiquent que ce type de recherche part « de l'induction pour construire une explication à partir d'une exploration. » (p.14). Également, ils indiquent que ce type de recherche débute avec la collecte de données et en vue d'en tirer quelques cadres « en essayant de l'organiser, de le classer à travers quelques grandes explorations et ainsi de construire progressivement une théorie (Van der Maren & Sainte-Marie, 1987, p. 14). » Presque dix ans plus tard, Van Der Maren indiquait que la recherche exploratoire a pour but de créer des hypothèses, mais qu'en plus elle permettait de découvrir quelles sont les relations qui peuvent être observées et quelles sont les structures qui peuvent être construites. Pour ce faire, la recherche exploratoire devait cependant poser un postulat méthodologique (ou hypothèse méthodologique). « On ne sait pas à l'avance s'il donnera quelque chose, mais on doit provisoirement l'admettre comme valable pour au moins l'essayer. Ce n'est que si ce postulat ne permet pas de produire des résultats intéressants qu'il sera remis en question avant d'entreprendre une autre recherche. (Van der Maren, 1996b, p. 191). » C'est pourquoi ce postulat doit être

considéré correct provisoirement pour au moins tenter de trouver un résultat valable (Van der Maren, 1996a).

#### 4.2 Approche préconisée : l'approche qualitative

Généralement, l'approche qualitative est utilisée pour définir les recherches dont les résultats ne sont pas produits ni par des procédures statistiques ou autres moyens de quantification (Strauss & Corbin, 2004). Elle est particulièrement indiquée pour la compréhension d'un phénomène, lorsque la recherche vise à créer des théories ou les approfondir et elle est de mise lorsque les données recueillies s'appuient sur l'induction afin de créer du sens. (Mongeau, 2009 ; Strauss & Corbin, 2004). Dans cette optique, la présente recherche se veut qualitative puisque la collecte de données se fera à partir d'entrevues semi-dirigées desquelles découlent des données qualitatives. « Les données qualitatives regroupent toutes les données non métriques. Elles comportent tout ce qui est texte (journaux, récits, entrevues), images et sons (films, photographies, plans), mots exprimant des catégories et des jugements catégoriels (Van der Maren, 1996a, p. 85) ». Également, l'approche qualitative est « une logique inductive et délibératoire qui prévaut dans l'analyse des données qualitatives. Le chercheur s'interroge sur le sens contenu dans les données et fait des allers et retours entre ses prises de conscience, ses vérifications sur le terrain, ce qui lui permet d'amender au besoin ses classifications des données (Savoie Zajc, 2011, p. 137). » De plus, dans une démarche inductive délibératoire comme dans le cas de la présente recherche, le cadre de références sert d'outil d'analyse. Cependant, il faut être ouvert à l'apparition de nouvelles dimensions qui peuvent apparaître tout au long

du processus (Savoie Zajc, 2011). Ainsi, à la lumière de tous ces critères, la présente recherche utilisera donc l'approche qualitative.

#### 4.3 Sélection, méthodes de recrutement et description des participants.

La prochaine section détaille les critères de sélection employés afin de déterminer les participants, puis viendra la technique utilisée pour effectuer le recrutement. Cette section du chapitre se termine par une brève description des participants. Puisque la présente recherche cherche à savoir de quelle façon les enseignants des techniques en tourisme abordent le développement durable du tourisme dans un contexte d'approche par compétences, les participants à l'étude sont donc les professeurs dans les techniques de tourisme s'intéressant au développement durable du tourisme. Les critères de sélection sont donc : être un enseignant dans un Cégep à la technique en tourisme, s'intéresser au développement durable du tourisme et s'exprimer en français.

Pour recruter les participants, des courriels ont été envoyés aux professeurs des techniques de tourisme des 11 Cégeps qui offrent le programme. Les adresses courriel ont été trouvées dans le bottin du personnel des différents Cégeps sur leur site internet. Pour les quelques Cégeps qui n'avaient pas de bottin du personnel sur leur site internet, un message téléphonique ou un courriel laissé auprès du coordonnateur du programme a été effectué afin de partager la demande de participation auprès des enseignants. Les enseignants ayant un intérêt pour le développement durable du tourisme étaient invités à communiquer avec le chercheur principal afin de déterminer un moment idéal de rencontre. Le recrutement a débuté en juin 2016 pour se terminer en mars 2017. Les

soixante-quinze professeurs de techniques de tourisme ont été sollicitées en trois vagues. Dans la première vague, deux participants ont souhaité contribuer à la collecte de données. Dans la deuxième vague de sollicitation, un seul participant a été trouvé. Finalement et par l'entremise d'un contact hors du réseau de l'enseignement, une dernière sollicitation ciblée fut effectuée auprès d'un dernier participant dont nous connaissions ses travaux sur le développement durable du tourisme et son intérêt pour le sujet. Cette dernière personne a finalement accepté. C'est pourquoi seulement quatre participants ont répondu favorablement à notre demande de participation et ceux-ci proviennent d'autant de Cégeps différents.

**Tableau 2**  
**Caractéristiques des participants**

<b>Au sujet de de...</b>	<b>Participante 1</b>	<b>Participante 2</b>	<b>Participant 3</b>	<b>Participante 4</b>
<b>d'années d'expérience en enseignement</b>	19 ans	7 ans	3 ans	12 ans
<b>Autre discipline</b>	En géographie (une session)	Aucune	Réception conciergerie au Cégep de Rimouski	AEC en coordination d'évènements et congrès
<b>Formation (1<sup>er</sup> cycle)</b>	Bacc. en géographie ULaval Certificat en enseignement collégial	Bacc en récréologie UQTR	Bacc en communication publique et certificat en marketing ULaval	Bacc en communication publique et marketing ULaval
<b>Notion en développement durable dans la formation initiale</b>	Aucune	Oui certaines notions de base dans des cours spécialisés	Aucune	Aucune

Ainsi, trois femmes et un homme composent donc les participants à la recherche. Ils possédaient entre trois et dix-neuf ans d'expérience d'enseignement dans leur Cégep respectif lors de leur entretien. Pour tous les participants, leur formation universitaire de base n'avait pas de lien direct avec le développement durable du tourisme. En effet, la participante 1 a étudié en géographie humaine à l'UQAM en plus de son DEC en tourisme du même Cégep où elle enseigne présentement ; la participante 2 possède un baccalauréat en récréologie de l'UQTR ; et les deux autres ont un baccalauréat en communication publique et marketing de l'Université Laval. Cependant, certains participants ont tout de même vu certaines notions en cours de parcours universitaire en récréologie (participante 2), lors de formation de 2<sup>e</sup> cycle (participante 4 : maîtrise en gestion du tourisme) ou de formation continue en développement durable de l'université de Sherbrooke (participante 1).

La technique de tourisme constitue pour tous les participants l'unique matière enseignée au moment de l'entretien. Cependant, la participante 1 a déjà fait un remplacement pendant une session en géographie, le participant 3 a enseigné en formation continue en réception-conciergerie au Cégep de Rimouski et la participante 4 a commencé sa carrière d'enseignante à la formation continue dans une AEC en coordination d'événements et de congrès.

Finalement, tous les participants ont eu une expérience de travail en tourisme avant de devenir enseignants à la technique de tourisme. La participante 1 a travaillé dix ans dans le secteur touristique à temps partiel dès le début de son DEC en tourisme. La participante 2 a passé vingt années dans le secteur touristique dont dix ans au sein de la



SÉPAQ comme responsable du service à la clientèle dans un parc national de sa région et comme collaboratrice au sein de Parc marin du Saguenay–Saint-Laurent. Le participant 3 compte plusieurs années d'expérience dans le milieu touristique soit comme responsable de l'accueil client dans un parc national de sa région ; il a aussi été directeur d'hôtel à deux reprises, et il a finalement travaillé pour le réseau des organisateurs de spectacles de l'Est du Québec et obtenu certains contrats en organisation d'évènements. La participante 4 a fait son stage de fin d'études en communication et marketing dans les bureaux de l'office du tourisme et des congrès où elle travaillait au lancement des saisons ; elle a aussi fait des contrats en gestion d'évènement dans certaines organisations.

#### 4.4 Collecte de données

Dans la présente recherche, l'entretien semi-dirigé a donc été privilégié comme méthode de collecte de données principale et la tenue du journal de bord a été utilisée comme deuxième méthode de collecte.

##### 4.4.1 L'entretien semi-dirigé

L'entretien semi-dirigé permet « une compréhension riche d'un phénomène, ancrée dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité (Savoie Zajc, 2009, p. 337). » Elle permet un partage d'un savoir d'expertise afin de dégager une compréhension conjointe d'un phénomène intéressant pour les acteurs en présence. Ce savoir d'expertise est différent pour chacun des acteurs : le chercheur, le processus de recherche et le participant, l'expertise pertinente à l'étude. Elle est faite tout en souplesse par le chercheur, lui permettant ainsi d'aborder les thèmes généraux qu'il souhaite étudier

(Savoie Zajc, 2009). Pour Van Der Maren l'entretien « vise à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles (Van der Maren, 1996a, p. 312) ».

Les entretiens se sont faits de façon individuelle auprès de professeurs de la technique de tourisme. Le lieu ainsi que le moment de l'entretien étaient à la discrétion des participants. Trois entretiens se sont donc tenus dans les Cégeps où les professeurs travaillent et le quatrième au domicile du participant. Bien que la durée maximale prévue était de 90 minutes, un entretien en particulier dura près de trois heures. Le tableau 3 illustre l'opérationnalisation des dimensions à l'étude. Il présente donc les questions utilisées dans l'entretien, l'objectif de recherche relié à ces questions ainsi que les éléments du cadre de références utilisé pour la composition de ces dernières.

**Tableau 3**

**Opérationnalisation des dimensions et présentation des questions liées**

Concept à l'étude	Objectif de la recherche relié	Sous dimension	Question
Développement durable	Identifier le modèle de développement durable utilisé par les professeurs des techniques de tourisme	Caractéristiques du participant et son intérêt pour le développement durable	Depuis combien de temps enseignez-vous à la technique de tourisme au Cégep X. L'avez-vous enseigné dans d'autres Cégeps ? Avez-vous enseigné d'autres disciplines ?
			Quelle est votre formation ? Aviez-vous eu des notions de développement durable dans cette formation ? Sinon d'où viennent les notions de Développement durable que vous possédez ?
		Application du développement durable et moyens mis en place	Depuis combien de temps possédez-vous un intérêt pour le développement durable ?
			Comment voyez-vous l'application du concept du développement durable dans la sphère touristique ?
			Quels sont les moyens mis en place afin que les étudiants développent le développement durable du tourisme ?
			Quels sont les mécanismes que vous mettez en place pour passer de la théorie à la pratique ?

Concept à l'étude	Objectif de la recherche relié	Sous dimension	Questions
Développement durable	Identifier le modèle de développement durable utilisé par les professeurs des techniques de tourisme	Vision et compréhension du concept du développement durable	<p>Pour vous qu'est-ce que le développement durable ? Comment le définiriez-vous ? Selon vous quel est le but du développement durable ? Utilisez-vous un modèle ?</p> <p>Quelles sont les dimensions du développement durable ? Pour vous existe-t-il une dimension du développement durable plus importante que les autres ? Pourquoi ?</p> <p>Existe-t-il une définition du développement durable commune dans votre Cégep/département, à tous les Cégeps ? Laquelle ?</p>
L'approche par compétences	Comprendre de quelle façon les enseignants des techniques en tourisme abordent-ils le développement durable dans un contexte d'approche par compétences ?	Vision et compréhension du concept d'approche par compétences	<p>Nous savons que les Cégeps utilisent l'approche par compétences comme méthode pédagogique. Qu'est-ce que l'approche par compétences selon vous ? Qu'en pensez-vous ?</p> <p>Quelle est votre vision de l'approche par compétences ?</p>

Concept à l'étude	Objectif de la recherche relié	Sous dimension	Questions
Compétence	Comprendre de quelle façon les enseignants des techniques en tourisme abordent-ils le développement durable du tourisme dans un contexte d'approche par compétences ?	Vision et compréhension du concept de compétence	Parlez-moi de ce qu'est une compétence selon vous. À quel moment un étudiant devient-il compétent ? Comment le reconnaît-on ?

#### 4.4.2 Le journal de bord

Puisque ce journal est à l'usage unique du chercheur, il peut tout noter sans gêne. Cet outil aide le chercheur à tisser des liens entre les différentes sources de données. Pour que l'utilisation du journal de bord soit optimale, le chercheur a avantage de relire plusieurs fois son journal de bord. Ce dernier permet de prendre conscience des biais personnels du chercheur et d'objectiver sa pensée et ses interprétations (Alexandre, 2013 ; Roy, 2009 ; Savoie Zajc, 2011). Savoie Zajc indique que le journal de bord compte trois fonctions : « garder le chercheur en état de réflexion active pendant sa recherche, lui fournir un espace pour exprimer ses interrogations ses prises de conscience et consigner les informations qu'il juge pertinentes (2011, p. 145) ». De plus, il permet de documenter l'évolution de la recherche, de reconstituer la dynamique de terrain, et il ajoute un contexte psychologique éclairant sur les renseignements recueillis (Savoie Zajc, 2011).

Dans le cadre de la présente recherche, le journal de bord fut surtout utile pour noter des données que les participants ont indiquées avant ou après l'entretien proprement dit. En effet, des participants ont fait visiter les installations de leur maison d'enseignement permettant ainsi de mieux illustrer leur propos par la suite. À une autre occasion, une participante, dans les derniers instants de notre rencontre, a indiqué les dimensions de la compétence, ce qu'elle n'avait pas fait lors de l'entretien enregistré. Le journal de bord fut également utile pour la réflexion du chercheur pour la création du modèle d'adoption de la compétence du développement durable.

#### 4.5 Analyse des résultats

La section suivante expose la méthode de codification utilisée ainsi que la méthode d'analyse préconisée suite à la codification afin d'en tirer des unités de sens significatives pour la recherche.

##### 4.5.1 La codification

Avant de débiter l'analyse des données, il est important de traiter les données brutes. Ainsi les entretiens semi-dirigés ont été enregistrés et transcrits sous forme de verbatim. Cependant, avant même d'effectuer les verbatims des entretiens semi-dirigés et de les codifier, il est important de revoir rapidement les notes prises dans le journal du chercheur après chacun de ces entretiens afin de consigner les réflexions qui y sont apparues (Savoie Zajc, 2009). Dans le cadre de la présente recherche, peu de notes ont été prises dans le journal de bord concernant les participants à proprement dit. Le chercheur a tout de même juxtaposé aux verbatims les quelques éléments provenant du journal de bord : la description des dimensions de la compétence qu'une participante a ajoutée lorsque le chercheur quittait le lieu de l'entretien et quelques éléments des visites illustrant les propos des participants. Ainsi les verbatims ont été un peu bonifiés par les notes du journal de bord.

Pour que le codage soit significatif, il doit être discriminant c'est-à-dire qu'il donne à un extrait un seul et unique code. De plus, le codage doit être constant et standardisé, assurant ainsi une certaine fidélité à la recherche. Comme proposé par Van der Maren un lexique de codes a donc été créé et ce lexique comportait la définition de chacun des codes

qui est « l'ensemble des règles de combinaison et de position (par exemple, la suite : prédicat, argument, cas) des éléments du code (Van der Maren, 1996a, p. 434). » Les procédures de création des thèmes ainsi que de codage sont décrites dans la prochaine section.

Suivant la technique proposée par Van der Maren (1996a), le codage a débuté par la relecture du cadre de références permettant ainsi la création d'un lexique de codage efficace et pertinent. Le chercheur a créé de cette façon des catégories ou des thèmes clés à partir des éléments importants du cadre de références. Ensuite, une relecture des entretiens fut faite ainsi que des notes prises dans le journal du chercheur afin de connaître le contexte de l'entretien. Finalement, le chercheur a fait la lecture de chacun des verbatims et l'a découpé en unités de sens. Dans un deuxième temps, les passages significatifs ont été codés. Van der Maren (1996a) ne conseille pas un codage immédiat. En effet, un codage immédiat peut ne pas tenir compte de l'ensemble de l'information. Chaque extrait signifie quelque chose en lui-même, mais il possède aussi une signification par rapport aux autres. À partir de cette phase de codage, il est possible de regrouper les extraits significatifs sous les mêmes rubriques (Van der Maren, 1996a). Ainsi la présente recherche a utilisé cette méthode de codes modèles, chaque type de code ayant une couleur différente. Puisqu'il y a seulement quatre entretiens à codifier, la codification s'est faite directement dans le logiciel de traitement de texte Word pour ensuite bâtir une matrice avec le logiciel de chiffrier Excel. Dans cette matrice, chacun des 14 thèmes a fait l'objet d'un tableau où le chercheur a regroupé les parties de chacun des verbatims qui étaient significatives. En plus de les regrouper par thèmes, le chercheur a sous-divisé les parties



de verbatims selon ce qui était convergent entre les participants ; ce qui était divergent entre les participants ; ce qui avait été soulevé par un seul participant ; et finalement ce que le chercheur ne s'attendait pas à retrouver comme information de la part des participants.

#### 4.5.2 Méthodes d'analyse des données

Dans la recherche exploratoire, un vaste choix de type d'analyse s'offre au chercheur. Parmi les choix présentés par Van der Maren (1996a), l'analyse interprétative semble indiquée pour la présente recherche. En effet, l'analyse interprétative « procède en comparant le discours à analyser avec un modèle ou une fiction idéale issue de l'orientation théorique à laquelle le chercheur adhère. On y considère que le discours à analyser n'est qu'une surface sous laquelle un autre message se cache (le contenu latent) et peut être compris, à condition d'appliquer à la lecture de cette surface une grille ou clé d'interprétation (Van der Maren, 1996a, p. 410). » C'est pourquoi dans le cadre de l'analyse des données, ces dernières ont été confrontées au cadre de références vu au deuxième chapitre afin d'en tirer des éléments de sens et bâtir un modèle d'adoption de la compétence en développement durable dans une approche par compétences. Cependant, puisque seulement quatre participants ont participé à la recherche, ce modèle ne sera qu'une illustration d'une tendance, la saturation des données n'ayant pas eu lieu.

Après la codification, la deuxième étape fut l'examen des données afin de décrire le contenu. Le plus souvent, cette description a été faite sous forme de tableau. Comme indiqué dans la section précédente, les éléments convergents, les éléments divergents, les

éléments uniques et les éléments nouveaux par rapport au cadre de références ont été insérés dans chacun des 14 thèmes. « L'examen des données doit nous faire dire ce qu'on peut voir dans nos données sans avoir à effectuer de transformations sur ces données. Examiner les données, c'est les examiner successivement selon les points de vue qui ont servi à organiser leur production (Van der Maren, 1996a, p. 400). » Dans certaines recherches, cette étape suffit afin d'émettre certaines hypothèses. Il s'agit des cas où le chercheur peut établir des relations entre des variables primaires. Ces hypothèses sont possibles généralement que lorsque le problème porte sur des quasi-évidences. (Van der Maren, 1996a). Dans le cas de la présente recherche, l'analyse des données s'est arrêtée à cette étape, et ce, malgré la participation de seulement quatre enseignants, puisqu'une tendance de schéma de diffusion du développement durable du tourisme semblait ressortir.

#### 4.6 La certification éthique

Pour la présente recherche, le certificat d'éthique a été demandé et émis par l'Université du Québec à Trois-Rivières. Le certificat porte le numéro CER-16-225-07.11 et il est valide jusqu'en juin 2018. Une lettre d'information (annexe B) et un formulaire de consentement (annexe C) ont aussi été remis au participant. Ainsi tous les participants, grâce à ces deux documents, pouvaient exercer leur droit à une participation libre et éclairée. En effet, les participants à toutes recherches ont le droit de décider de leur participation ou non à une recherche en connaissant tous les avenants et aboutissants. De plus, le consentement éclairé signifie que le participant a reçu toute l'information nécessaire et qu'il comprend dans quoi il s'engage en participant à la recherche (Fortin,

Côté, & Filion, 2006). Le respect de la vie privée est aussi respecté. En effet, seuls le chercheur principal, ou ses directrices de recherche auront accès aux enregistrements et aux diverses collectes de données. Toutes ces données seront par ailleurs détruites à la suite du dépôt final du mémoire. De plus, les résultats de recherche seront diffusés soit dans le présent mémoire ou encore pourront faire l'objet d'un article scientifique sans la possibilité d'identifier les participants. Finalement, la nature de la recherche ne comporte aucun risque potentiel qu'il soit physique et psychologique pour les participants.

#### 4.7 Critères de scientificité

Toute recherche, quelle qu'elle soit, possède certaines lacunes. La présente recherche ne fait pas exception à cette règle. La validité scientifique d'une recherche est assurée par la fidélité et la validité. Dans l'étude exploratoire, c'est par l'utilisation d'instruments reconnus par la communauté scientifique que le chercheur peut s'assurer de la fidélité et la validité des données.

« Pour être crédibles, les données d'une recherche doivent provenir d'inscriptions qui sont à la fois fidèles et valides ; le chercheur doit s'assurer de ces deux qualités d'une bonne inscription, il ne peut se contenter d'inférer l'une à partir de l'autre. Si un chercheur veut éviter de dépenser son temps et ses ressources dans des recherches préliminaires pour établir la fidélité et la validité de l'instrumentation qu'il souhaite employer, c'est par l'étude des écrits du domaine qu'il pourra choisir les instruments auxquels le consensus de ses collègues accorde ces qualités (Van der Maren, 1996a, p. 115). »

Dans le cas de la présente recherche, la fidélité a été assurée par la mise en place de méthodes de collecte de données éprouvées (Durand & Blais, 2009). En effet, l'entretien semi-dirigé est une méthode reconnue pour recueillir des données qualitatives (Savoie

Zajc, 2009). De plus, les données ont été révisées par les deux directrices de mémoire du chercheur, permet aussi d'assurer la validité de la recherche.

## Chapitre 4 : Les résultats

Dans ce chapitre, la vision du concept du développement durable des participants sera présentée. Ensuite suivra la description de l'intérêt des participants envers le développement durable. La définition ainsi que le but du développement durable feront l'objet de la troisième section du présent chapitre. La section suivante sera consacrée au modèle de développement durable des participants ainsi que ses dimensions. Le chapitre se poursuivra avec la présentation de la vision des participants face aux principales caractéristiques des jeunes fréquentant leur technique de tourisme. Par la suite, la sixième section du chapitre exposera la façon dont les professeurs enseignent le développement durable du tourisme et quelques exemples seront aussi présentés. L'approche par compétences fera l'objet de la section suivante. Subséquemment, nous présenterons la compétence et ses caractéristiques. La vision des participants face à la création d'une compétence en développement durable dans la technique de tourisme sera ensuite exposée. L'engagement fera l'objet de la dernière section du chapitre. Cependant, le chapitre se conclura par une synthèse présentant un résumé des principaux résultats.

### 5.1 De la provenance des notions en développement durable

Comme indiqué dans le chapitre précédent, la plupart des participants n'ont pas eu de notions en développement durable lors de leur formation de premier cycle universitaire. Il y a tout de même une exception, la participante 2 qui, en récréologie, avait vu certaines notions.

*En récréologie, y'avait vraiment une voie de sortie sur (...) aménagement (...) du territoire du développement durable. Moi j'avais pris cette voie de sortie là et j'avais eu beaucoup de cours avec M.Barabé. Et tous mes cours complémentaires, je les avais pris en géographie en aménagement du territoire. Donc ça c'était lié et à l'époque je me rappelle même que j'avais travaillé sur le projet en tant qu'étudiante sur (...) le plan directeur du Parc marin Saguenay–Saint-Laurent c'était tout nouveau à l'époque (...) et le comité de coordination à l'époque venait d'être créé et moi j'avais pris comme sujet de travail (...) de fin d'études de travailler là-dessus.*

De plus, cette participante a aussi vu des notions de développement durable en entreprise.

*Au sein de la SÉPAQ, tous les gestionnaires ou nouveaux gestionnaires qui entraient en poste, nous avions une formation sur le développement durable. Je vous dirais que c'est deux ou trois formations qui duraient des trois jours ou des quatre jours.*

Pour les autres participants, les notions en développement durable proviennent de la formation continue. En effet, deux participantes ont eu des notions en développement durable dans des formations à la suite de leur formation de base : la participante 1 a fait une formation en développement durable de l'Université de Sherbrooke.

*J'ai suivi un cours avec une collègue (...) on a suivi une formation accélérée en développement durable avec l'Université de Sherbrooke. En fait, c'était au Campus Longueuil.*

La participante 4 a vu certaines notions au cours de sa maîtrise en gestion du tourisme de l'UQAM dans un cours de stratégie ou de mise en valeur du tourisme.

*La maîtrise en gestion du tourisme je pense que l'on avait eu un cours. C'était un cours où la notion du développement durable était abordée, c'était un cours de stratégie ou de mise en valeur.*

## 5.2 De l'intérêt face au développement durable

Pour tous les participants, une partie de l'intérêt qu'ils portent pour le développement durable vient entre autres de leurs expériences de travail passées ou encore d'un désir d'en connaître plus une fois que le travail d'enseignant ait débuté. L'intérêt pour le développement durable de la participante 1 est né à la suite de l'organisation d'une charge d'enseignement pour le cours Projet d'intégration internationale où les étudiants sont allés au Costa Rica : une destination écoresponsable.

*On venait de faire notre premier cours à l'étranger dans une destination écoresponsable qui est le Costa Rica. Fait que c'est sûr que dans le fond je réalise en vous le disant que j'ai été sensibilisée avant. Parce que moi je voulais que les étudiants puissent faire leur cours à l'étranger au Costa Rica et non plus à Cuba. Quoique c'est pas parce que j'ai rien contre Cuba, mais parce que à cette époque-là j'ai pas refait de recherche là, mais les deux pays qui étaient donc au top du développement durable au niveau mondial c'était Costa Rica et l'Australie. (...) Donc non effectivement c'est ça il faut que je revienne au Costa Rica c'est 2009 en fait qui m'a plus sensibilisée (OK) quand j'ai monté le circuit là bas..*

Pour la participante 2, ce sont les dix années passées au sein de la SÉPAQ comme responsable du service à la clientèle d'un parc national qui ont éveillé son intérêt face au développement durable. Comme responsable du service à la clientèle, elle avait des employés provenant de différents univers de formation. Cependant, une constante ressortait pour elle, ces derniers n'avaient pas la fibre de la protection de l'environnement et d'éducation de la conservation. (...)

*Moi j'avais un intérêt pour ça et j'en connaissais un petit peu sur le développement durable donc je me suis lancée. Donc j'ai formé presque tous (les) groupes en accueil, mais (aussi) dans d'autres parcs nationaux que le mien.*



C'est au contact de consultants travaillant pour les jeux du Québec qui se sont tenus dans sa ville dans les années 2000 que le participant 3 a développé son intérêt pour le développement durable. Ces consultants lui ont démontré la faisabilité d'évènements organisés selon les principes du développement durable. Lui qui arrivait du secteur hôtelier où les principes du développement durable pouvaient être mis en place, mais à un certain coût, il a constaté que des évènements respectant ces principes étaient possibles sans que les coûts soient nécessairement plus élevés.

*(...) on a eu les jeux de Québec en 2001. (...) c'est une grosse activité, on savait que cela aurait un impact pis là ils avaient engagé des ressources externes pis là je voyais des consultants arrivés qui étaient spécialisés là-dedans. Ils pouvaient dire voilà toutes les actions que l'on va faire pis on va faire un rapport à la fin pis on va analyser tout ce qui aura été généré. Pis tout ce qu'on va être capable de sauver, pis on va faire la démonstration que c'est important. (...) j'arrivais des hôtels, Pis tu sais dans les hôtels (...) ça se parlait, pis, mais (...) on disait toujours : oui on peut te faire un congrès vert, mais ça va te coûter des frais, ça va te coûter plus cher. (...) On va faire le tri de tes matières, il va y avoir un surplus. Pis (...) c'était vraiment concret.*

Finalement, l'intérêt de la participante 4 est né des évènements écoresponsables auxquels elle a participé. En effet, elle a fait partie du comité organisateur de la COP 11<sup>2</sup> où elle est entrée en contact avec le WWF qui s'occupait des normes écoresponsables de la conférence. Son intérêt continue de se développer à travers certaines rencontres de réseautage où elle fut mise en contact avec le Réseau des femmes en environnement. De fil en aiguille, la participante fut amenée à travailler sur la mise en place de la norme des évènements écoresponsables avec le Réseau des femmes en environnement.

---

<sup>2</sup> Les COP sont des réunions de la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques. La Cop 11 s'est tenue à Montréal du 28 novembre au 10 décembre 2005.

*Tout le mouvement des événements écoresponsables qui est né m'a plongée dans le développement durable (ok) du tourisme. Pis le réseau des femmes en environnement que j'ai croisé dans des 5 à 7 (...) m'avait laissée entendre qu'eux fait avait déposé un dossier au BNQ pour aller de l'avant pour un projet de normes pour la gestion écoresponsable d'événements. Pis ça, on a développé ça de 2010 à 2012. Oui, ç'a été lancé en 2012. Donc c'était même avant le comité se forme, c'était comme mon idée qui avait des choses à débroussailler là-dedans, pis aller de l'avant là-dedans. Pis après ça, la norme est arrivée (...) Parce que en 2005 au moment où j'ai commencé à enseigner, j'ai eu un contrat pour COP ELEVEN, COP ONZE qui a eu lieu à Montréal. Pis là l'équipe du WWF, qui s'occupait de la délégation et qui m'avait engagée pour cette affaire-là (oui). Là je me rendais compte que c'était mondial (...)*

Au-delà des expériences de travail, l'intérêt peut aussi se développer aux contacts d'autres personnes possédant de l'intérêt pour le développement durable. C'est le cas de la participante 1 qui au contact d'une collègue de travail, a développé un intérêt pour le développement durable. C'est d'ailleurs en sa compagnie qu'elle fit la formation en développement durable de l'Université de Sherbrooke.

*(...) avant tout, c'est X vraiment qui a porté cette sensibilité au niveau donc développement durable, au niveau du tourisme et puis de notre enseignement c'est vraiment par elle que c'est venu (...) Quoique on avait déjà quand même un cours qui existait et qui existe toujours qui est Qualité et Tourisme durable ou développement durable qui s'offre, mais moi j'avais pas eu à le donner. X c'est elle qui avait monté le cours, elle est vraiment sensibilisée X elle m'a contaminée. Pas nécessairement autant qu'elle, mais moi ça m'a intéressé.*

Pour la participante 2, l'intérêt pour l'environnement apparaît déjà dans son enfance. Avec ces parents, ils parcourent les parcs nationaux ; ils sont très consciencieux de l'environnement et des communautés visités.

*Quand j'étais toute jeune, j'étais déjà par ma famille aux parcs nationaux à faire des activités de plein air, à être très consciencieuse de l'environnement qui m'entoure, des communautés que l'on visite, le respect de la culture et*

*des communautés qu'on visite. Donc c'est sûr que ça fait partie un peu de mon trait de caractère aussi je pourrais dire.*

### 5.3 De la définition du développement durable et son but

Pour tous les participants, la définition du développement durable demeure un peu floue, mais tous se rattachent à la définition du rapport Brundtland (1987). Pour la participante 1, le développement durable est un équilibre entre les différentes dimensions du développement durable.

*C'est pas on puisse faire en sorte que ça touche à la population et il faut pas du tout du tout qu'ils soient affectés, ça touche pas du tout du tout à l'environnement ou à l'économie, c'est juste donc de faire un équilibre entre les trois. Tout simplement.*

Pour la participante 2, c'est la notion d'harmonie entre les différentes sphères et le développement en fonction des générations futures qui sont importants.

*Alors c'est toute action de développement en respect des communautés futures. (...) Donc on parle de développement économique, on parle de développement social, on parle de développement au niveau environnemental. C'est trois sphères là doivent se développer dans une harmonie pour faire profiter aux générations futures de tout ce qui existe encore aujourd'hui.*

Sans donner une définition précise, le participant 3 parle du développement durable selon la définition du rapport Brundtland. Quant à la participante 4, elle définit le développement durable de cette façon :

*C'est développer des choses ou planifier des choses de façon durable et j'inclus dans durable de façon responsable.*

Petite particularité, la participante 2 indique cependant que le développement durable peut se faire seulement si des personnes engagées le prennent en main.

*Il n'y a pas de développement durable s'il n'y a pas des individus engagés. Parce qu'on peut avoir des beaux concepts, des belles philosophies, s'il y a pas d'individus engagés qui prennent le mandat de transmettre cette passion-là ; parce que je pense que c'est par la passion, l'intérêt que l'on peut transmettre ; le développement durable est un petit peu plus difficile à atteindre.*

La participante 4 soulève aussi quelques points intéressants. En effet, tout au long de ces expériences de travail, sa vision du développement durable et par le fait même sa définition du développement durable a changé. D'une vision plus environnementaliste, sa vision a évolué vers une définition plus sociale. De plus, le développement durable permettrait, selon elle, beaucoup plus d'équité, de venir en aide à des organismes ou des personnes.

*Donc moi avant la COP 11 en 2005, j'avais plus l'idée d'avant. Tsé les territoires en prendre soin, les espaces protégés, la randonnée en montagne, on ne laisse pas nos papiers (oui) c'est notre terre, pis c'est l'environnement. Je n'aurais pas eu (...) la vivacité d'esprit de me dire je suis intéressée aussi à appliquer ça plus en société ou face à la communauté alors qu'aujourd'hui c'est beaucoup plus ce que je fais dans mes cours parce que je n'ai pas de territoire de parcs protégés, je n'ai pas ça dans mes cours là. La gestion d'évènements donc on a des sujets où les évènements qu'on réalise sont dans la communauté, souvent c'est pour venir à en aide à des organismes, il y a toute un esprit social qui fait qu'on mise sur cet axe-là parce que c'est là où on se situe du moins c'est ce que j'en ai comme cette compréhension-là. (...) Pour moi durable est peut-être un peu plus devenu responsable.*

Tous les participants ont identifié des buts différents pour le développement durable.

La participante 1 revient à l'équilibre qui a caractérisé sa définition :

*C'est de trouver un équilibre c'est-à-dire de toujours toujours toujours prendre en considération les impacts qui peuvent y avoir au niveau de la population au niveau de l'environnement et au niveau de l'économie.*

Pour la deuxième participante, c'est la transmission de l'intégrité des beautés environnementales et culturelles, de transmettre de la richesse économique. Elle soulève cependant un point intéressant : a-t-on dépassé la faisabilité du développement durable ?

*Je pense qu'on on est à une étape où oui on peut faire encore du développement durable, mais on a tellement fait de dommages que l'on a du rattrapage à faire. Donc là, on est une perspective où on fait du développement durable pour minimiser les impacts, mais il y a déjà des impacts irréversibles qui où c'est déjà trop tard ? Il ne faut pas lancer la serviette, il faut pas dire : ça donne rien, on fait plus rien, mais on est à limite où il faut se questionner, et c'est là où j'aimais beaucoup la notion de Parc Canada à un moment donné. Il faut revenir à une certaine façon à l'intégrité. L'intégrité écologique, sociale, économique pour repartir le développement durable sur une bonne base.*

Pour le participant 3, le but du développement durable est de trouver un moyen d'avoir un impact positif dans les communautés dans chacune des dimensions du développement durable.

*Y'a moyen d'avoir un impact positif dans les communautés. Pour moi les activités touristiques, l'organisation d'événements entre autres (...) c'est qu'à quelque part si on est capable de se sensibiliser, à faire en sorte que non seulement nous sommes capables d'à peu près tout faire en région, moi je prends l'impact des régions. (...) je vis en région. Ben moi quand quelqu'un me parle d'organisation d'événements, pis il me dit que les cadeaux qu'il va donner ça va être des clés USB, ça fait mal un peu. (...) Donc de plus en plus la place de l'achat local, de faire travailler des gens au niveau du local. Tsé quand j'entends encore une fois dans l'événementiel, on nous dit : on va venir avec nos fournisseurs de Montréal. T'es-tu informé ? Y'en a ici du monde qui sont capable d'en monter des scènes. J'en ai du monde qui connaisse ça. C'est cette place-là (...) d'utiliser les compétences locales, de laisser du positif, pis créer de la richesse. (ok) Malgré tout ça, ben c'est d'arriver à dire*

*ok on fait une trace qui est positive. (...). Mais c'est pas avant tout, mais c'est rendu que la partie environnement y'a des pas qui ont été faits. Au niveau local, y'a des pas qui ont été faits. Maintenant, je pense que c'est continuer dans ce sens-là tout en donnant de la richesse aux locaux.*

La participante 4 croit que le but est l'adoption de pratiques responsables dans chacune des sphères de l'industrie touristique.

*Ça serait d'adopter des pratiques de gestion plus responsables dans toutes les sphères de l'industrie touristique. Le but ça peut être de ne pas nuire aux générations futures, mais ça c'est encore très vague ou vaste quand on lit ça dans la définition de base. (...) Donc ça amènerait dans l'industrie des pratiques plus étudiées de façon plus responsable pour des pratiques responsables et durables.*

Le chapitre se poursuit à la section suivante avec la présentation du modèle du développement durable présenté par les participants ainsi que la présentation des dimensions qui composent ce modèle et de la dimension la plus importante pour ces derniers.

#### 5.4 Du modèle de développement durable et ses dimensions

Tous les participants utilisent le modèle de développement durable internationalement reconnu provenant du rapport Bruntland et illustré par Jacobs et Sadler en 1990 et représenté par un schéma des trois cercles (dimensions) tel que vu dans le cadre théorique à la figure 1 à la page 32 et ayant à la rencontre de ceux-ci le développement durable. Les participantes 2 et 4 vont cependant plus loin. En effet, la participante 2 met en lumière qu'il existe une grille d'indicateurs de l'OMT qui permet aux gestionnaires ainsi qu'aux touristes de faire du tourisme durable.

*On présente aussi les principes de développement durable de l'Organisation mondiale du tourisme qui présente un peu comme se comporter en tant que gestionnaires ou touristes sur les lieux. Alors ça s'est présenté aux étudiants. Mais ça demeure dans les aspects théoriques du développement durable (...) Oui en fait on utilise la base de toujours les 3 cercles, mais y'a une grille je pense, je ne me rappelle plus par cœur, mais y'a comme des éléments éthiques je pense qu'il y en a 13 ou 14.*

De son côté, la participante 4 note que certains organismes ajoutent des sphères. Le réseau des femmes en environnement possède un modèle à sept dimensions.

*(...) un autre réseau (NDLR C'est le réseau des femmes en environnement dont la participante parle) a d'autres modèles. On voit les eaux, les territoires sous-marins si je puis dire, pis y'a 7 couches (...) si on part dans l'eau, pis là le niveau de l'eau et de la terre (ok) Y'a des élévations comme de montagnes. C'est sept niveaux différents.*

Sans employer ce modèle spécifiquement, la participante indique tout de même que, le réseau des femmes en environnement met l'accent sur une dimension santé. Cependant, elle indique tout de même que cette nouvelle dimension pourrait se retrouver dans la dimension sociale du modèle reconnu.

*(...) je pense que le réseau des femmes, il (...) travaille aussi avec l'élément de la santé. Pis ça des fois ça vient rejoindre des gens, par exemple. Ne prends pas ton vélo pour le développement durable pour la pratique responsable, mais prends donc ton vélo pour ta santé. (...) Donc ça, c'est des éléments qu'au réseau, ils mettent de l'avant. La santé, il me semble que ça faisait partie un peu de la même bulle que le social.*

Les participantes 2 et 4 considèrent que la dimension sociale est plus importante que les autres :

*Si l'individu ou la communauté n'est pas au centre du développement durable, la sphère économique et la sphère environnementale risquent (...) de se développer moins rapidement, et harmonieusement. (Participante 2)*

*Ben y'en a une celle qui est plus sociale que j'affectionne un petit peu plus parce que (...) j'ai (...) un petit peu plus appris à la développer pis à l'intégrer*

*en tant que matière ou contenu. Parce qu'au début c'était la plus floue, pis là ça c'est un peu plus précisé avec le beaucoup de liens avec la communauté, (...) la participation citoyenne (...), l'importance de reconnaître un peu le milieu dans lequel on vit et comment on peut tu sais au-delà de juste l'achat local (...) qui traduit ça beaucoup (...), redonner à sa communauté, s'impliquer. (Participante 4)*

Le troisième participant considère aussi la sphère sociale importante, mais celui-ci met la sphère environnementale comme étant la fondation du développement durable. Cependant, comme il a été possible de le voir plus tôt, il considère que le but du développement durable est tout de même d'avoir un impact positif dans la communauté.

*Selon moi non, sauf que pour parler de développement durable, ta fondation c'est sûr que c'est l'environnement. (...) Mais il y a un moyen d'avoir un impact positif dans les communautés.*

La participante 1, contrairement à tous les autres participants, estime qu'aucune sphère du développement durable n'est plus importante qu'une autre.

*Il n'y en a aucune parce que si on favorise une de ces trois dimensions-là dépendamment il peut y avoir tellement d'impacts importants sur une autre.*

## 5.5 Des caractéristiques des jeunes de la technique de tourisme

Sur les quatre participants, trois ont exprimé quelques commentaires sur la clientèle qui compose les élèves des techniques de tourisme. La participante 2 explique que la théorie est parfois difficile à assimiler pour les étudiants, mais que ces derniers sont tout de même très forts dans la mise en pratique.

*Les gens issus de la technique, c'est pas péjoratif, ce que je vais dire, mais c'est habituellement des gens qui ont fait pas le choix d'aller à l'université plus tard. Donc habituellement, on n'a pas des premiers de classe. Tu sais, c'est souvent des gens dans la moyenne, même un peu en bas de la moyenne qui ont un peu plus de difficulté avec les éléments théoriques (oui), mais en pratique et en application, ils sont extraordinaires, c'est des perles.*



Le participant 3 parle du fait que la majorité des jeunes sont déjà sensibilisés au développement durable, qu'ils le sont parfois très tôt dans leur vie et qu'ils tiennent même le développement durable pour acquis.

*Mais ils sont sensibilisés très tôt assez que ça devient des fois banales pour eux autres. (...) ils trouvent ça intéressant pis, mais ils prennent quasiment pour acquis. Quand tu te mets à parler en actions concrètes, c'est là où ils font : OK, c'est ça que ça veut dire.*

De son côté, la participante 4 explique que les compétences de la technique de tourisme sont élevées et que certains étudiants font la technique de tourisme non pas dans le but d'avoir de grands emplois dans l'industrie touristique, mais un travail plutôt simple au sein de cette dernière. Les étudiants les plus exigeants envers eux-mêmes vont continuer vers l'université.

*Mais comme les compétences sont élevées (...) à la fin d'une technique, je pense qu'un bon nombre d'étudiants (...) tombent un peu de haut là. Tu sais, l'industrie ce n'est pas toujours une passerelle vers le parfait emploi là. Tu en as des meilleurs, des joueurs moins exigeants envers eux-mêmes, pis qui vont continuer, faire un petit travail d'appoint là. Mais ceux qui y croyaient vraiment que ça menait vers une job là (...), ils nous reviennent et ils partent à l'université pis ils font des DEC-BACC, pis ils se rendent compte qu'ils ont besoin de cheminer un peu plus parce que justement y'a beaucoup de choses qui sont encore partiellement acquis.*

Finalement, cette même participante indique que souvent les étudiants effectuant un retour aux études à la technique de tourisme ou étant plus âgés ont souvent plus de facilité à intégrer les compétences. En effet, elle donne pour exemple un étudiant qui avait été architecte et que ce dernier performait beaucoup lors des évaluations.

*On en a un à moment donné on avait un étudiant qui a été architecte. [Il] a fait un bacc, (...) a pratiqué en architecture [Il est] (...) venu faire une technique. Pour lui, c'était super d'arriver avec ça, pis pour nous il était un*

*élément important là (...) donc lui mettons qu'à la fin de sa technique, il performait.*

La prochaine section du chapitre présente la vision des participants concernant l'enseignement du développement durable ainsi que quelques exemples de méthodes pédagogiques employées par les professeurs pour l'enseignement du développement durable à la technique de tourisme.

## 5.6 De l'enseignement du développement durable du tourisme et ses exemples

La prochaine partie du chapitre présente quelques exemples de l'enseignement du développement durable. Elle s'attarde sur l'évaluation ainsi que le type d'enseignement utilisé par les enseignants.

### 5.6.1 Application pratique du développement durable dans leur enseignement.

Pour l'enseignement du développement durable du tourisme, tous les participants mettent l'accent sur une mise en application pratique afin de favoriser un apprentissage du développement durable du tourisme. La participante 1 trouve que cela permet une meilleure intégration des notions.

*On mettait toujours en pratique ce qu'on enseignait à nos étudiants. (...) Pis on trouve que c'est la meilleure façon justement de pouvoir intégrer des notions.*

La participante 2 indique que les étudiants ont des livrables ce qui permet de mettre en pratique les notions apprises :

*On travaille beaucoup par projet. (...) y'a toujours un peu de théorie, mais les étudiants ont des livrables. Souvent, on travaille pour des entreprises et on travaille par projet.*

Le participant 3 apprécie le fait que son enseignement est très terre-à-terre :

*La nature des cours que je donne : coordination d'évènements écoresponsables, c'est un cours que j'adore donner. Parce que c'est très terre-à-terre. (...) je donne de la théorie au début, on apprend à avoir les outils pour être capable de fonctionner...*

Finalement, la participante 4 présente cet enseignement pratique comme étant une progression :

*On a beaucoup de cours où on doit d'abord transmettre les connaissances de base pour qu'ils puissent avoir une base puis après avec cette base on peut entrer un peu plus dans le niveau de gestion, (...) dans, comment on applique ça, (...) Donc en 1ere année, on nomme les choses, puis dès que l'on avance en 2e session, on arrive à (...) dire ce que l'on a nommé qu'est-ce que l'on fait avec. Probablement en 4-5-6e session qu'on aurait des cours où il y aurait des enseignements beaucoup plus profonds au niveau de l'intégration, on aurait intégré beaucoup plus loin. Parce que je pense pas que c'est quelque chose que l'on intègre en session 7.*

### 5.6.2 Types d'enseignement

Le participant 3 indique que dans certaines situations plus pratiques, la méthode traditionnelle d'enseignement est un peu changée. En effet, ce participant indique que dans un enseignement dit traditionnel, le professeur va donner de la théorie, suivi d'un exercice formatif et finalement un exercice sommatif. Dans certains cours et considérant le temps défini d'une session de Cégep, il arrive que, pour ces cas pratiques, l'exercice formatif ainsi que l'exercice sommatif soient effectués en même temps. Dans ce cas, les enseignants sont des membres des équipes de travail.

*Cette acquisition-là de connaissances puis le développement de leurs compétences, moi, il se fait à travers l'action puis à travers d'équipe dont le prof est un membre de l'équipe à toute fin pratique. (Intervieweur : OK dans le sens ?) Dans le sens que tu sais généralement dans certains cours, la façon traditionnelle d'enseigner c'est : je te donne de la théorie, je te fais faire un exercice formatif puis après ça tu le fais pour de vrai. Quand moi, ils font un*

*guide d'organisation (tu sais un guide d'organisation ça peut avoir jusqu'à 100 pages), je ne peux pas arriver puis dire fais-moi en un pour le fun. Puis quand tu auras fini, recommence. Parce qu'il y en a un qui vaudra pas de points, je vais te donner de cues, après ça tu recommenceras. Donc, la façon de procéder à travers des exemples toujours concrets, moi je m'incruste dans les équipes. Et là au fur et à mesure, ils m'expliquent, ils me posent des questions, ils me challengent, je les challenge. (...) Puis après ça, ce qu'ils déposent généralement en tout cas les commentaires, ils sont toujours super fiers d'eux autres. Ils sont super contents parce que dans le contexte ben non seulement ils ont fait l'acquisition de connaissances, mais ils ont pu pratiquer et développer ces compétences-là à travers les exercices qui sont très terre-à-terre.*

### 5.6.3 De l'importance de développement durable du tourisme dans la demande touristique

Pour la participante 2, le développement durable du tourisme n'est plus une tendance qui vient de naître. C'est plutôt une demande importante de la part de la clientèle.

*On a dépassé l'étape de promouvoir l'aspect développement durable parce qu'on est rendu à avoir une demande de notre clientèle.*

Ainsi, plusieurs autres exemples provenant de tous les participants viennent démontrer cette importance de la demande pour le développement durable du tourisme. Au niveau des exemples de tourisme durable, la participante 1 demande à avoir des dîners sans déchet lors des excursions ; explique qu'en hôtellerie il est possible d'utiliser sa serviette de bain et ses draps de lit plus d'une fois pour nommer que les exemples les plus frappants.

*Quand on fait nos excursions, je demande aux étudiants d'apporter des lunches écoresponsables, qu'ils fassent leurs lunches et qu'ils apportent ça dans des sacs baggies ou des plats tupperware, de ramasser les déchets, d'en faire le moins possible (...) Quand on nous dit par exemple si vous couchez plus d'une nuit dit nous-le si vous voulez vraiment qu'on change votre lit. Est-ce que chez soi on change notre lit à tous les jours ? Pas du tout. (...) C'est quelques exemples qui sont frappants je trouve. Mais ça va s'appliquer donc dans tellement tellement tellement de choses. (...) Il y a plein de petits gestes oui au niveau de l'industrie touristique dans les différents secteurs.*

Quant à elle, la participante 2 ajoute que le discours en développement durable peut être aussi promu. Les étudiants peuvent parler des différents impacts que créent les activités touristiques sur les lieux visités.

*C'est aussi d'avoir un discours au niveau du développement durable. Donc, ils peuvent parler par exemple, si on est autour du Lac X, ils peuvent parler de l'impact que crée par exemple certains certaines activités nautiques, pas toujours des impacts négatifs, mais des fois il y a des impacts positifs aussi.*

De plus, elle explique que plusieurs entreprises font des actions en faveur du développement durable, mais que celles-ci ne le publicisent pas.

*Parce qu'il y a plein d'entreprises qui en font [du développement durable], mais ils oublient de dire (...) Y'a plein de belles découvertes que l'on fait quand on pose des questions à ce sujet-là et les entreprises ne mettent pas ça en valeur sur leur site internet. Donc quand on fait des recherches sur le produit et si l'individu a un profil écotouristique ne le trouvera pas (...) il faut apprendre à le mettre en valeur faut aussi apprendre reconnaître les labels de classification il y en a des nationaux, internationaux, des provinciaux.*

Le troisième participant pousse la réflexion sur le développement durable en allant du côté de la réduction à la source.

*Les sacs (...) tout le monde a, (...) si tu es capable de réduire à la source et puis dire ben t'as rien qu'à ne pas donner de documents ou donne pas de bébelles, pis t'auras pas besoin du sac.*

La participante 4 met en lumière quant à elle, la mise en place du compostage au restaurant-école, des abeilles sur le toit du bâtiment l'école, etc. Elle est cependant critique face à ces exemples.

*Ça permet de passer le message que : oui oui on en fait du développement durable pis après on peut peut-être se laver les mains (...) Je ne suis pas obligée de le passer dans mes cours, j'ai des abeilles sur mon toit, je fais du compostage, je fais du triage, je fais du tri de mes matières.*

Finalement, tous les participants ont nommé l'achat local lors d'évènements comme exemple de développement durable permettant ainsi de faire travailler les communautés locales et donner un impact significatif à leur économie. Le participant 3 illustre très bien ceci à travers ses propos.

*Tu as le droit de créer de la richesse chez tes gens. Pis tu as le droit de dire ben je ne sais pas moi, les petits pots de confiture c'était un aussi beau cadeau à faire à tes participants ou à un conférencier vedette que tu as eu. Plutôt que d'acheter une bébelle qui a été faite ailleurs.*

La prochaine section aborde l'approche par compétences et ses caractéristiques telles que vues par les participants.

### 5.7 De l'approche par compétences et ses caractéristiques

Aucun des participants ne possède une définition précise de l'approche par compétences. La plupart l'apprécient cependant. Deux participantes résument assez bien ces propos.

*Moi je trouve ça génial. Étant moi-même une personne pratico-pratique là. (...) Ça sert à quoi ? Voilà ça sert à ça. (...) Donc, ils apprennent quelque chose, on va le mettre tout de suite en pratique. (Participante 1)*

*Moi je trouve ça excellent si une bonne base pour aider l'enseignant à mettre en bouche la compétence auprès des étudiants. (Participante 2)*

La participante 2 explique que l'approche par compétences est une acquisition de connaissances qui sera utile sur le marché du travail. Bien qu'elle trouve l'approche par compétences excellente, cette participante la trouve difficile quand vient le temps de l'évaluation.

*Je dirais là où c'est plus difficile, c'est l'évaluation (...) Parce que je vous dirais que l'évaluation de l'approche par compétences OK peut-on dire qu'il*

*a atteint la compétence à 63 %, à 78 %, à 80 %. Moi, personnellement, ça ne veut rien dire. (...) c'est ça une compétence il est capable de faire des recherches à caractère touristique par exemple (...) Moi je considère que quand on est en technique dans un Cégep, on doit évaluer est-ce que l'étudiant est capable ou pas capable (...) Donc, nous dans notre prescriptif, s'il est capable, il doit avoir 60 % et plus (...) s'il excelle ben y'est proche de 100. Sauf que de là à donner un pointage sur l'approche par compétences, mais on n'a pas le choix parce que si l'étudiant veut aller l'université ou être reconnu ailleurs de mettre une note. Mais on se rend compte souvent la note elle est très théorique (...) Et je me rends compte qu'à la fin par exemple l'étudiant a atteint la compétence à 72 %. Mais dans tous les exercices pratiques et l'application de la compétence, l'étudiant là y'a performé à 92 % (...) y'é vraiment bon pis y'a excellé dans cette compétence-là. Mais y'a plus de difficultés à acquérir la notion vraiment théorique que l'on doit évaluer. Alors c'est pour ça que oui c'est merveilleux l'approche par compétences, mais je pense que la méthode d'évaluation est tout à fait non appropriée pour le volet technique.*

Le participant 3 trouve que l'approche par compétences peut être compliquée quand les programmes techniques créent des cours autour d'une compétence.

*(...) ce que je trouve difficile (...) on a segmenté des cours, on a créé des cours autour de compétences. Ce qui n'est pas toujours évident à gérer après par le vrai monde. C'est une bonne approche oui parce qu'évidemment on forme les étudiants (...) Mais quand tu regardes un programme, c'est pas toujours évident. Là, on commence à nous dire ben maintenant ça devrait être un cours, une compétence. Un cours, une compétence. Un cours, une compétence. (...) Tu sais, il y a la réalité, mais il y a les compétences, pis il faut essayer d'arriver à marier les deux. Pis que ça soit le plus efficace possible pis qu'au final que l'éducation en tout cas le cours qu'aura suivi l'étudiant sera significatif dans (...) dans son cheminement vers une profession, une carrière, peu importe là.*

Finalement, la participante 4 indique que l'approche par compétences est un processus d'acquisition de compétences alors que l'approche par objectifs oblige les étudiants à apprendre par cœur des connaissances. De plus, elle ajoute qu'une fois qu'une compétence est acquise dans un contexte, elle peut être utilisée dans un autre contexte.

Pour la moitié des participants, l'approche par compétences permet une gradation de l'acquisition de compétence. Les participantes 2 et 4 expliquent toutes deux que lors de la première année, les étudiants voient surtout de la théorie, pour ensuite l'appliquer partiellement en 2<sup>e</sup> année et finalement appliquer concrètement le concept à l'étude lors de leur dernière année de technique.

*Donc c'est comme ça qu'on les amène au début première année, ils apprennent la définition, le concept comment ça s'applique. En 2<sup>e</sup> année, ils commencent à l'appliquer puis en 3<sup>e</sup> année ils sont dedans et ils doivent le créer eux-mêmes. C'est un peu comme ça les étapes. (Participante 2)*

*C'est pour ça que dans les techniques, je pense qu'il y a du réinvestissement de compétence (ok) (...) On commence une compétence de marketing communication dans un certain cours de marketing, on renforce en comm. Puis on va l'appliquer en 3<sup>e</sup> année pour commercialiser notre événement (...). (Participante 4)*

Aussi, tous les participants ont expliqué que l'approche par compétences permettait un enseignement beaucoup plus pratique et terre-à-terre comparativement ce que les formations préuniversitaires des Cégeps et universitaires peuvent faire. Les participants 2 et 3 résument en grande partie tous leurs propos.

*C'est un peu ça l'approche par compétences. Parce que moi, pour avoir travaillé en formation continue avec des gens qui n'étaient pas issus du milieu scolaire, je devais trouver une façon de les faire travailler sur quelque chose qui ne connaissait pas pour qu'eux-mêmes développent, à leur rythme, l'acquisition de connaissances. (...) Donc, il faut trouver une façon de passer outre le volet théorique qui est super important. Mais de la présenter d'une autre façon. Et je pense que par l'approche par compétences surtout en technique, en préuniversitaire je ne pourrais pas vous dire c'est autre chose, mais en technique, c'est essentiel et primordial et je pense que c'est gage de succès, parce que quand les étudiants arrivent en milieu de travail, ils connaissent leur métier, ils connaissent leurs tâches, oui. (Participante 2)*

*Donc à un moment donné ben, toute cette façon de faire là c'est ça vise en tout cas essentiellement (...) à rendre ça le plus pratique possible, le plus, justement, terre-à-terre (...) Je pense que c'est le but des Cégeps de faire en*



*sorte que.... C'est différent de l'université. À l'université, tu peux être très conceptuel, tu peux être très... C'est correct. Mais moi l'impression que j'ai c'est que je forme des gens qui demain matin dans le feu de l'action (...) ils vont faire la différence à ce niveau-là. (Participant 3)*

Finalement, le participant 3 indique que le droit à l'erreur dans l'approche par compétences demeure un élément primordial de l'apprentissage. Même qu'il se questionne parfois à savoir s'il encadre trop ses étudiants pour leur éviter des erreurs.

*(...) c'est une forme d'apprentissage (...) Il faut les laisser faire des erreurs, pis ça souvent les profs ont, même moi je pose souvent la question : je vais-tu trop loin, je les encadre-tu trop.*

Il rejoint ainsi les propos des participantes 1 et 2 qui indiquent que c'est le temps pour les étudiants de se tromper puisqu'ils sont en apprentissage.

## 5.8 De la compétence et ses caractéristiques

Deux participants sur les quatre définissent simplement la compétence comme étant : être capable de... La première participante ajoute cependant que de posséder une compétence ne veut pas nécessairement dire que l'on est compétent. En effet, selon elle, c'est l'expérience et la pratique qui rendent compétent. La formation outille l'étudiant afin de la rendre capable de faire quelque chose et c'est l'expérience et de la pratique qui le rendront compétent.

*Une compétence c'est pas nécessairement d'être compétent hein ! Parce que moi comme je dis aux étudiants : « Vous avez le droit de vous tromper vous être en apprentissage. Donc, oui effectivement on vous enseigne plein de choses, on vous montre à faire plein de choses. À la toute fin vous allez être capables de... » Mais être capable de ça, veux-tu dire que vous êtes compétent ? Non ça va vous prendre de la pratique ça va vous prendre de plus d'expérience pour devenir compétent. Avant de devenir compétent, compétente, après finalement comprendre. Il faut faire attention. Mais une compétence, ça veut pas nécessairement dire être compétent. Pour moi, c'est*

*effectivement que l'étudiant soit suffisamment outillé pour être capable de faire quelque chose (OK). Pour moi, c'est une compétence.*

La participante 2 de son côté définit la compétence comme étant un concept possédant un volet théorique et un volet pratique auxquels s'ajoute l'autonomie. Cet état de fait crée est une progression d'apprentissages.

*Moi je pense que ça se construit par petit pas (...) au début je crois que l'on doit la situer tout de suite dans l'application pour démontrer à l'étudiant à quoi ça va te servir, dans quelles circonstances tu vas utiliser cet élément-là et dans quel contexte tu pourrais être appelé à utiliser cette compétence-là. (...) Faut que ça soit concret. Donc ça, c'est la 1ère étape. Ensuite, tranquillement on guide l'étudiant à expérimenter cette compétence-là. Soit seul, soit en équipe, et plus tard et là, ça entre par exemple dans la troisième année, il a expérimenté en 1ère, en 2e année. Et en 3e année, il doit démontrer l'atteinte de la compétence, mais de façon autonome. Donc je dirais que c'est une gradation de l'autonomie.*

Ceci rejoint les propos de la participante 4

*C'est plus difficile, il y a des étapes. Tu sais dans toutes les compétences acquises ou en voie d'être acquises, t'as toujours l'espèce de mise en contexte ou d'amorce. De quoi il s'agit, pis après ça tu saisis quelque chose pour aller vers une certaine intégration tu te l'appropries (ok super) pis après t'es en acquisition complète ou en application partielle ou en voie de l'acquérir. Moi c'est comme ça que je vois ça (ok) un peu comme un processus.*

Finalement, le participant 3 ajoute quant à lui que la compétence est une acquisition de connaissances que l'étudiant pourra traduire en action, de plus il voit la compétence comme étant un guide.

Seulement les participantes 1 et 4 ont divisé la compétence en ses trois différentes dimensions : savoir, savoir-faire et les aptitudes. La participante 1 met l'accent surtout sur le savoir-être des étudiants. En effet, elle indique que dans le secteur touristique, il est

facile pour les entreprises d'engager des gens avec une formation autre que la technique de tourisme, que la personnalité peut primer sur la formation.

*Dans le domaine touristique, les gens engagent n'importe qui. Pas nécessairement une personne qui a fait une formation c'est malheureux, mais en même temps c'est que la personnalité prime tellement comme on dit aux étudiants : « vous êtes engagés pour vos aptitudes, pis vous êtes renvoyés pour attitudes. » Mais très honnêtement, c'est tellement une industrie qui fonctionne avec l'humain, on n'est pas les seuls, mais le tourisme fonctionne tellement avec l'humain, sur la confiance, la première perception que l'on a d'une personne. On a jamais une 2e chance de refaire sa première impression. Donc si la personne a quand même son DEC, mais a aucune aptitude ou habileté à entrer en relation avec les gens. Il ne gardera pas son emploi, il aura beau avoir son DEC. Je peux comprendre que des fois dans l'industrie touristique que l'on engage des gens qui n'ont pas nécessairement de formation. Mais ils vont les engager parce qu'ils ont eu des expériences autres, connexes. Mais que la personnalité... ça clique.*

Concernant la reconnaissance d'un élève compétent, deux participantes le reconnaissent par l'autoévaluation qu'il fait de ses propres agissements.

*Il doit être capable de poser un regard critique sur ce qu'il a fait.  
(Participante 2)*

*Si tu avais à refaire quelque chose de ton événement que ce soit ta structure d'accueil, que ce soit ta gestion du lieu que tu as choisi, si c'était à refaire, comment le refais-tu et pourquoi ? Ou c'était quoi les failles, (ok) qui t'amèneraient à faire ça autrement ? (...) moi si je te demande qu'est-ce que tu as cerné comme failles, je veux que tu me le dises pis qu'on sente dans la réponse que c'est une faille pis que tu n'as vraiment pas été content de ça. Pis qu'il y avait une solution. Pis là, je pourrais dire que quand c'est complet dans la réponse, la compétence est presque évaluée comme étant acquise ou partiellement acquise. (Participante 4)*

Le participant 3 de son côté reconnaît un élève compétent en répondant aux questions suivantes :

*Est-ce que je l'engagerais ? Est-ce qu'il est capable faire une contribution dans le milieu du tourisme ? Est-ce qu'il est capable d'identifier, de*

*réfléchir ? J'ai atteint l'objectif si à travers oui ces compétences-là y'est capable des appliquer et faire une différence sur le marché du travail.*

Plus loin, il explique qu'un étudiant compétent est un étudiant dont les professeurs n'auront plus à lui indiquer quoi faire et comment le faire. De plus, un étudiant compétent possède un intérêt marqué pour ses apprentissages.

*Quand on arrive à un moment donné à générer une réponse positive pis tu te rends compte que l'étudiant, tu n'as plus à lui pousser dans le dos, mais que là il avance tout seul, dans ces travaux, il travaille, il fait ses choses parce qu'il a un intérêt. Là, c'est là que tu commences à comprendre que ça va aller rapidement pis que les compétences, il va les acquérir parce qu'il met la volonté.*

L'autonomie est une autre caractéristique qu'une participante met en relation avec la compétence. En effet, la participante 2 la présente comme permettant d'analyser les situations de travail et ainsi d'optimiser nos compétences acquises.

*Quand nos étudiants sortent avec une approche par compétences en principes l'industrie n'aurait pas besoin de les former, parce qu'ils ont appris le quotidien de la tâche, ils sont capables de l'appliquer, sont capables de l'analyser et ils sont même capables d'y apporter certains éléments correctifs. (ok) (...) quand on est rendu dans l'année trois c'est d'analyser, de toujours rester à l'affût de que peut-on améliorer pour optimiser la compétence. Sa propre compétence et comment ça se passe dans l'entreprise aussi.*

Cette même participante indique aussi que les compétences inscrites dans le devis ministériel sont encore d'actualité même si elles datent de près de vingt ans.

*Mais je pense que les compétences qui sont énoncées par le ministère, je les trouve considère quand même très justes et réaliste encore (intervieweur : ok malgré le fait que ça date déjà de 97) oui.*

La prochaine section présente la nécessité de créer une compétence en développement durable dans la technique de tourisme.

## 5.9 De la compétence en développement durable

Pour trois des quatre participants, ajouter une compétence en développement durable n'est pas nécessaire dans les techniques de tourisme. Dans plusieurs Cégeps, il existe le cours Qualité et Tourisme durable et ceux qui n'offrent pas ce cours doivent en parler tout de même. C'est du moins l'avis de la participante 1 :

*Ce n'est pas tous les Cégeps, qui offrent technique de tourisme, qui ont un cours au niveau de la qualité et du développement durable. Mais je suis certaine honnêtement qu'à travers certains cours ils en parlent.*

La participante 2 travaille dans un Cégep dont le développement durable teinte le programme de tourisme en entier et elle estime qu'il serait inutile d'ajouter une compétence spécifique en développement durable. Elle croit cependant que de créer une compétence en développement durable peu importe le programme forcerait les Cégeps à aborder le sujet.

*C'est sûr que si on ajoute une compétence, l'avantage que ça là c'est qu'on oblige l'ensemble des techniques de tourisme à le traiter et moi je trouve ça intéressant parce qu'on ne peut plus se permettre de ne pas traiter du développement durable. Que ce soit en tourisme en foresterie en aluminium, en transfert des produits forestiers. C'est terminé il faut ajouter cette compétence-là dans tous les programmes. (Intervieweur : ok donc vous iriez plus loin que juste l'ajouter en celui du tourisme. C'est intégral) Oui Oui pis c'est important, je pense.*

Le participant 3 est lui aussi professeur dans un Cégep où le développement durable teinte déjà chacune des activités pédagogiques et il abonde dans le même sens que la participante 2. Cependant, il ajoute tout de même que le développement durable pourrait faire l'objet d'une voie de spécialisation spécifique.

*On souhaiterait que ce soit un cours, une compétence, ben dans ce contexte-là, comment je pourrais dire ça ? C'est un problème. Parce que ça ne peut pas se limiter à un cours. Tu ne peux pas dire ben on va faire un cours sur le*

*développement durable, ça doit faire partie des considérations à peu près tout le temps. Ça doit faire partie de (...) Donc d'y aller vers ça, je ne suis pas sûr qu'il y aurait un gain. (...) Par contre si on nous disait, ben le développement durable doit faire partie des cours, doit être une voie de spécialisation, je ne sais pas (...) Dans ce contexte-là (...) je pense que c'est pas par l'ajout d'une compétence qu'on va parler plus de développement durable malheureusement. Je pense que c'est par ben je ne le sais pas. Je ne sais pas. Mais soit des voies de spécialisation, soit des tsé ça devrait faire partie du discours de tous les programmes au Cégep.*

Finalement, bien qu'elle ne travaille pas dans un Cégep qui promeut le développement durable à travers chacun des cours au quotidien, la participante 4 croit qu'il est possible d'insérer dans la plupart des cours des notions du développement durable. Cependant, pour y parvenir, convaincre ces collègues peut être difficile. En effet, pour certains professeurs l'ajout d'une compétence en développement durable à travers chacun des cours peut être déroutant puisqu'ils peuvent considérer qu'ils ne possèdent pas les compétences adéquates.

*Les gens ont de la difficulté avec le changement. Pis ils ont l'impression que si tu leur ajoutes une compétence... Tu sais, si moi je fais le cours de forfaitisation depuis des années pis je me fais demander de l'intégrer, pourquoi je prends panique, je veux dire : tu te fais un modèle ou deux, tu te fais guider, les entreprises pour lesquelles tu fais de la forfaitisation, à titre d'exemple tu vas juste en avoir une dans lequel les éléments au niveau de la gestion responsable vont être touchés, donc ce n'est pas que ta compétence comme prof en forfaitisation est remise en question si on t'ajoute une autre compétence.*

Cependant, c'est l'engagement des professeurs envers le développement durable qui permet la mise en place de celui-ci. L'engagement est l'objet de la dernière section du chapitre.

### 5.10 De l'engagement

L'enseignement du développement durable du tourisme dans la technique de tourisme ne peut se faire sans l'engagement de tous les acteurs du programme. Dans trois des quatre Cégeps où les participants enseignent, le développement durable fait partie intégrante des plans de cours. La majorité des cours sont ainsi teintés par ce concept. Dans le dernier Cégep, c'est la participante 4 qui est engagée sur la voie du développement durable. Malgré certaines tentatives de mise en place de mesure en développement durable, celui-ci est difficilement mis en place par le département.

*Moi j'ai siégé sur le comité développement durable [du Cégep] pendant plusieurs années. Pis on dirait pour que ça touche aux cours, il fallait qu'on implique les profs. Pis les profs étaient pas tous sur le comité.*

Cet extrait démontre clairement l'importance de l'engagement de tous les acteurs afin de mettre le développement durable en place. Elle rejoint aussi ce que dit la participante 2. En effet, cette dernière indique que le développement durable peut se faire seulement si des personnes engagées le prennent en main.

*Il n'y a pas de développement durable s'il n'y a pas des individus engagés. (...) s'il n'y a pas d'individus engagés qui prennent le mandat de transmettre cette passion-là ; (...) le développement durable est un petit peu plus difficile à atteindre.*

Ainsi l'importance de l'engagement est clairement identifiée comme facteur de mise en place du développement durable du tourisme.

### 5.11 Résumé des résultats

La prochaine section du chapitre présente un tableau récapitulatif des résultats.



**Tableau 4 Résumé des résultats**

	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4
Provenance des notions en développement durable	Formation continue programme en développement durable de l'Université de Sherbrooke	Récréologie et Formation continue au sein de la SÉPAQ		Maîtrise en gestion du tourisme de l'UQAM
Intérêt face au développement durable	Au travail, charge de cours Projet d'intégration international qui a eu lieu au Costa Rica : une destination écoresponsable.  Contact d'une collègue possédant l'intérêt aussi	Au travail, dix années de travail au sein de la SÉPAQ. Elle a développé des formations en développement durable pour les nouveaux employés.  Visite des parcs nationaux dans sa jeunesse.	Au contact de consultants des Jeux du Québec lors de son travail pour ces derniers	Au contact des événements écoresponsables auxquels elle a participé. Elle a fait partie du comité organisateur de la COP 11 et du Réseau des femmes en environnement et de la mise en place de la norme des événements écoresponsables avec le réseau.
Définition du développement durable	Inspirée par le rapport Brundtland	Inspirée par le rapport Brundtland	Donne la définition du rapport Brundtland	Inspirée par le rapport Brundtland

But du développement durable	Équilibre entre les trois sphères	Harmonie entre les sphères pour que les générations futures puissent profiter des ressources présentes	Le but du développement durable est de trouver un moyen d'avoir un impact positif dans les communautés dans chacune des dimensions du développement durable.	Développer de façon durable ; écoresponsable
	Le but du développement durable est de trouver un équilibre entre les trois sphères	C'est grâce à des personnes engagées que le développement durable peut se mettre en place  Le but du développement durable est la transmission de l'intégrité des beautés environnementales et culturelles, de transmettre de la richesse économique		Le but du développement durable est l'adoption de pratiques responsables dans chacune des sphères de l'industrie touristique.
Modèle de développement durable	Trois cercles de Jacobs et Sadlers (1990)			

Les dimensions du développement durable	Aucune sphère plus importante qu'une autre	Sphère sociale plus importante	L'environnement est la fondation du développement durable, mais on peut avoir un impact positif dans la communauté	Sphère sociale plus importante
Caractéristiques des jeunes de la technique de tourisme		Parfois faible avec la théorie, mais fort en pratique	Sensibilisés au développement durable tôt dans leur vie, il est possible qu'ils le prennent pour acquis.	Les compétences de la technique de tourisme sont élevées et certains étudiants étudient pour avoir un métier plutôt simple dans l'industrie. Les plus forts vont continuer vers l'université.

Enseignement du développement durable du tourisme et ses exemples	Permet une meilleure intégration des notions	Permet de mettre en pratique les notions apprises	Enseignement est très terre-à-terre	Apprentissage se fait en progression
	Utilisation de sac « baggies » ou de plat pour avoir des lunchs écoresponsables	Le développement durable du tourisme est devenu une demande importante de la part de la clientèle.	Enseignant peut devenir membre des équipes afin de les guider dans leurs apprentissages	Critique face aux éléments de développement durable mis en place par son Cégep. Le compostage et les abeilles sur le toit permettent, selon elle d'éviter de discuter du développement durable à l'intérieur des cours au Cégep.
	Réutilisation des serviettes de bain et des draps de lit à plusieurs reprises dans les hôtels	Le discours en développement durable peut être aussi promu. Les étudiants peuvent parler des différents impacts que créent les activités touristiques sur les lieux visités.	La réduction à la source est une façon efficace pour faire du développement durable.	
		Plusieurs actions en faveur du développement durable sont faites par les entreprises, mais non publicisées.		

Enseignement du développement durable du tourisme et ses exemples	L'achat local lors d'évènements permet un développement durable qui fait travailler les communautés locales et qui donne un impact significatif à leur économie		
Approche par compétences et ses caractéristiques	L'approche par compétences est une acquisition de connaissances qui sera utile sur le marché du travail	L'approche par compétences peut être compliquée quand les programmes techniques créent des cours autour d'une compétence.	L'approche par compétences est un processus d'acquisition de compétences
	Difficile à évaluer		Une fois qu'une compétence est acquise dans un contexte, elle peut être utilisée dans un autre contexte.
	Permet une gradation de l'acquisition de compétence		Permet une gradation de l'acquisition de compétence
Aucune définition précise			
L'approche par compétences est appréciée			
Permet un enseignement beaucoup plus pratique et terre-à-terre			

Compétence et ses caractéristiques	<p>Définit la compétence par être capable de</p> <p>Posséder une compétence ne veut pas nécessairement dire que l'on est compétent. La formation outille l'étudiant et c'est l'expérience et de la pratique qui le rendront compétent.</p> <p>La compétence est divisée en trois différentes dimensions : savoir, savoir-faire et les aptitudes.</p>	<p>Définit la compétence comme étant un concept possédant un volet théorique et un volet pratique auxquels s'ajoute l'autonomie et que ceci est une progression d'apprentissages.</p>	<p>La compétence est une acquisition de connaissances que l'étudiant pourra traduire en action,</p> <p>La compétence est un guide.</p>	<p>Définit la compétence par être capable de</p> <p>Il y a une progression d'apprentissages.</p> <p>La compétence est divisée en trois différentes dimensions : savoir, savoir-faire et les aptitudes.</p>
Compétence en développement durable	<p>Il n'est pas nécessaire d'ajouter une compétence en développement durable dans la technique de tourisme</p>	<p>Il n'est pas nécessaire d'ajouter une compétence en développement durable dans la technique de tourisme</p> <p>Cependant, elle ajoute que la création d'une compétence en</p>	<p>Il n'est pas nécessaire d'ajouter une compétence en développement durable dans la technique de tourisme</p> <p>Il ajoute que le développement durable pourrait faire</p>	<p>Il est possible d'ajouter des notions en développement durable sur chacune des compétences, mais cela peut être complexe puisque certains professeurs ne possèdent pas de connaissances en</p>

	développement durable forcerait tous les programmes à en parler.	l'objet d'une voie spécialisation	développement durable faisant ainsi en sorte qu'ils puissent se sentir non compétents.
L'engagement	Sans engagement, le développement durable ne peut pas se mettre en place		Sans engagement de la part des professeurs, le développement durable ne peut pas se mettre en place dans les programmes.

## Chapitre 5 : Discussion



La présente étude a permis de comprendre : de quelle façon les enseignants interrogés des techniques en tourisme abordent le développement durable du tourisme dans un contexte d'approche par compétences. En plus de répondre à cette question de recherche, la présente recherche a permis d'essayer de répondre aux objectifs de recherche suivants :

- 1— Comprendre de quelle manière des enseignants en techniques de tourisme abordent le développement durable du tourisme dans un contexte d'approche par compétences ;
- 2— Identifier le modèle de développement durable utilisé par les professeurs des techniques de tourisme.

Le présent chapitre permettra ainsi de répondre à cette question et aux objectifs. La première section du chapitre présentera le modèle de développement durable des participants. De plus, la définition et le but du développement durable seront présentés. Cependant, il est important de prendre en compte que la présente recherche n'est basée que sur un nombre restreint de participants ne permettant pas la saturation des données. Ainsi, elle ne pourrait pas présenter un modèle explicite de l'adoption d'une compétence en développement durable du tourisme par une approche par compétence, mais bien une illustration de cette tendance.

## 6.1 Le modèle, la définition et le but du développement durable

Pour répondre à l'objectif d'identifier le modèle du développement durable utilisé, tous les participants ont paraphrasé la définition du rapport Brundtland (1987) et ont illustré le développement durable par les trois cercles de Jacobs et Sadler (1990). Cependant, certains mettent plus en avant l'équilibre entre les dimensions du développement durable, d'autres l'harmonie entre celles-ci. Finalement, plusieurs illustrent le développement durable comme étant un développement prenant compte aussi du bien-être des générations qui suivent. Élément intéressant, un participant soulève l'importance de l'engagement des personnes si on veut atteindre le développement durable, particulièrement dans la sphère touristique. Également, un participant souligne le fait que sa vision du développement durable a changé au fur et à mesure de sa prise de conscience face à celui-ci. D'une vision environnementaliste, elle s'est transformée peu à peu vers une vision plus sociale du développement durable. Sauvé (2011) et Villemagne (2010) ont, elles aussi, identifié un glissement du développement durable. Cependant pour elles, ce glissement se fait au profit de la dimension économique et non de la dimension sociale du développement durable comme le participant 3. Ce sont Gendron et Revéret (2000) qui ont identifié la dimension sociale comme étant le but du développement durable. D'ailleurs, en regardant de plus près la définition du développement durable inscrite dans le rapport Brundtland, il est possible d'identifier le but du développement durable comme étant de répondre aux besoins essentiels particulièrement des plus démunis à qui il faut accorder une attention particulière. Cela rejoint plusieurs participants, pour lesquels cette vision sociale est le but du développement durable ou encore la dimension sociale est la plus importante de toutes

les dimensions. Ainsi, on voit un glissement du développement durable misant plus sur l'environnement vers un développement durable beaucoup plus social, égalitaire.

Tous les participants indiquent que le développement durable possède trois dimensions (environnement, économie et social) et ils le représentent par les trois cercles de Jacobs et Sadler (1990) ayant à la jonction des trois le développement durable. Certains modèles du cadre théorique (Sachs et Strong (1993) et la fleur du développement durable de Jégou (2007)) ajoutaient une dimension culturelle aux trois sphères, mais rare sont les participants qui ont ajouté cette dimension ou encore quand il en a été question, les participants indiquaient que la culture pouvait se retrouver dans la dimension sociale.

À la lumière de ces principaux résultats et bien que les participants indiquaient utiliser le modèle de développement durable de Jacob et Sadler (1990), et au regard des différents modèles de développement durable qui ont été présentés dans le cadre théorique, le modèle de Gendron et Revéret (2000) semble celui qui s'apparente le plus avec les résultats. Les deux modèles utilisent les mêmes dimensions (sociale, économie et environnement), mais le fait d'avoir mis la dimension sociale comme étant le but ou la dimension la plus importante du développement durable, la présence de la participation et l'engagement citoyen (illustré par la gouvernance dans le modèle de Gendron et Revéret) et l'intégration de la dimension culturelle dans la dimension du développement individuel et social du modèle permet de croire que le modèle de développement durable qui est plus approprié est celui de Gendron et Revéret. De plus, comme le modèle de Jacob et Sadler, le modèle de Gendron et Revéret s'appuie sur la définition du développement durable

provenant du rapport Brundtland (Commission mondiale sur l'environnement et le développement, 1987).

Sauvé (2011b) a indiqué que l'on assistait à un glissement du développement durable. Pour cette auteure, le développement durable est passé d'un but environnemental vers un but économique. Pour un des participants, ce glissement se fait de cette même manière. Mais pour deux autres participants, la dimension sociale demeure au cœur de leur préoccupation comme indiqué dans la définition du développement durable du rapport Brundtland dont le but, faut-il le rappeler, est d'améliorer les conditions de vie de la société.

Finalement, un participant a indiqué l'importance de l'engagement des individus dans la mise en place du développement durable du tourisme. De ce point de vue, ce participant rejoint ce que Lequin (2001) et Combe (2015) indiquent dans leurs écrits respectifs. Sans engagement de la part des individus, le développement durable du tourisme ne peut pas être mis en place. Cet engagement de l'individu va au-delà de la mise en place du développement durable, mais aussi de son enseignement. Puisque son institution d'enseignement ne teinte pas son programme de tourisme du développement durable, un participant a indiqué que sa mise en place dans le programme est plutôt le fait de sa seule personne.

La figure suivante montre les différences entre le modèle de Gendron et Revéret et les propos provenant des différents participants. Les éléments en gris pâle sont identiques au

modèle de Gendron et Revéret et en noir ce sont les différences entre les propos et le modèle. Ainsi, comme dans le modèle de Gendron et Revéret, les participants ont identifié les trois sphères du développement durable, c'est-à-dire l'environnement (intégrité écologique dans le modèle), l'économie et le développement social et individuel. De plus, la majorité des participants indique que le but du développement durable est le développement social. Finalement, certains participants mettent en lumière l'importance de la gouvernance comme vecteur de l'implantation du développement durable.

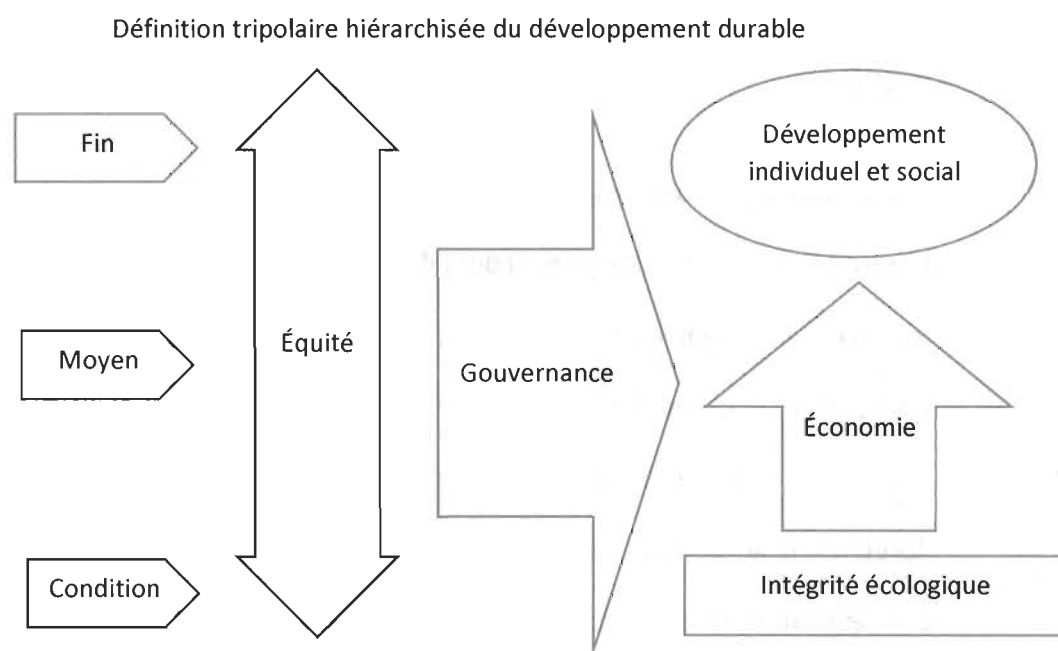


Figure 6 Comparaisons entre les propos des participants et le modèle de Gendron et Revéret

## 6.2 Approche par compétences ou paradigme de l'apprentissage ?

La présente recherche voulait répondre à la question de recherche suivante : de quelle façon les enseignants des techniques en tourisme abordent-ils le développement durable

du tourisme dans un contexte d'approche par compétences ? Selon Perrenoud (2000), il existe cinq stratégies de l'approche par compétences : ces stratégies sont de créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages ; de différencier les situations didactiques pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone proximale de développement ; de développer une observation formative et une régulation interactive en situation, en travaillant sur les objectifs-obstacles ; de maîtriser les effets des relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique ; et finalement d'individualiser les parcours de formation dans le cadre de cycles d'apprentissage pluriannuels (Perrenoud, 2000).

Deux stratégies proposées par Perrenoud (2000) sont facilement identifiables dans les propos de nos participants. En effet, la majorité des participants semble offrir des situations didactiques ayant un sens et permettant aux étudiants de faire des apprentissages rejoignant ainsi la première stratégie de Perrenoud (2000). Ce dernier indique que l'approche par compétences doit donc relier les savoirs à des pratiques sociales. Le meilleur exemple étant les participants qui enseignent la gestion d'événements écoresponsables. Dans ces situations, les professeurs demandent la création d'un guide en événements écoresponsables et la mise sur pied d'un événement. Ainsi, ces situations sont directement liées aux besoins de l'industrie touristique en gestion d'événements.

La troisième stratégie proposée par Perrenoud (2000) c'est-à-dire de développer une régulation interactive articulée autour des objectifs-obstacles est l'autre stratégie utilisée par les participants. C'est encore l'exemple de la création d'un guide en événements

écoresponsables qui illustre le mieux cette stratégie. En effet, le participant 3 lorsqu'il s'insère dans les équipes afin de guider les étudiants dans la création du guide en événements écoresponsable, fait de la régulation. Il évite ainsi de proposer des tâches trop faciles ou trop difficiles en faisant une régulation constante de la tâche puisqu'il participe activement à la réalisation du guide. D'autres participants offrent comme moyens pratiques d'apprentissage, des études de cas. Par exemple, la participante 2 invite des entreprises à présenter des problématiques qu'elles vivent. Ainsi, tout au long de la session, les étudiants travaillent sur ces problématiques. En plus de la régulation faite par le professeur tout au long de la session, les étudiants rencontrent les dirigeants de ces entreprises à quelques reprises durant la session afin de présenter leur avancement et ainsi corriger les situations problématiques. En toute fin de session, les étudiants font une présentation devant les entreprises et les autres étudiants, permettant ainsi une ultime régulation. Finalement, bien que les enseignants ne semblent pas connaître cette caractéristique de l'approche par compétences, la présente recherche démontre clairement l'utilisation de situations authentiques de travail. Que ce soit la création d'un guide ou la mise en place d'un événement écoresponsable, la création un circuit touristique carboneutre, ou encore le fait de travailler sur des problématiques de vraies entreprises, toutes ces situations sont authentiques de travail.

A contrario et bien que les participants indiquent apprécier l'approche par compétences, la présente recherche tend aussi à démontrer que les participants ont plutôt de la difficulté à la comprendre. En effet, en plus de la définition que tous les participants

ont de la difficulté à démontrer, peu de participants en donnent les caractéristiques. En fait, les participants semblent comprendre que 1 — l'approche par compétences correspond au paradigme d'apprentissage ou encore 2 — mélangent l'approche par compétences et le concept de compétence en lui-même. Ainsi, tout au long des entretiens, les participants donnent généralement les caractéristiques du paradigme de l'apprentissage ou celles de la compétence quand vient le temps de discuter de l'approche par compétences.

Ce sont les trois autres stratégies de Perrenoud (2000) qui démontrent une certaine incompréhension de l'approche par compétences. En effet, les trois principes restants de l'approche par compétences demandent une approche plus individualisée de l'enseignement. Perrenoud (2000) propose d'offrir des situations didactiques afin de solliciter chaque élève dans sa zone proximale de développement. Tel que vu dans le chapitre deux, le professeur doit donc organiser ses sessions de cours afin de permettre aux étudiants d'être continuellement ou fréquemment confrontés aux situations didactiques les plus fécondes pour eux, leur permettant ainsi une progression nécessaire et probable. Pour réussir, les étudiants doivent donc choisir des tâches dont ils ne possèdent pas les compétences. Bien que des travaux pratiques soient mis en place à la technique de tourisme, les résultats de la recherche ne permettent pas de démontrer que les étudiants choisissent leur implication dans leurs travaux individuels ou en équipe selon leur besoin en apprentissage. La logique veut cependant que ceux-ci soient portés à prendre des tâches selon leur intérêt et leurs compétences présentement acquises ou encore



en voie d'acquisition. De plus, le contexte de réalisation des travaux est un peu compliqué. En effet, la session collégiale étant de 15 semaines, le fait que les étudiants ont jusqu'à sept cours par session et l'organisation de la tâche des professeurs en tant que telle rendent difficile la mise en place de telles situations didactiques.

Tel que démontré dans le cadre de références, l'approche par compétences suppose une démarche coopérative entre le professeur et les étudiants. L'intersubjectivité de la relation maître-élève et la distance culturelle deviennent donc des éléments importants. Encore une fois, il semble impossible en regard des résultats de vérifier l'intersubjectivité des relations qu'entretiennent les professeurs avec leurs étudiants. Cependant, il est important de souligner qu'un participant enseignant la gestion des événements écoresponsables s'intègre dans les équipes afin d'aider ces étudiants à bâtir un guide d'organisation d'événements écoresponsables. Mais, au-delà d'être un membre de l'équipe, rien n'indique la qualité de la relation qu'il entretient avec les étudiants.

Perrenoud (2000) propose dans l'approche par compétences d'individualiser les parcours de formations. Force est de constater que cette situation n'est pas visible dans les résultats. En effet, dans l'offre de cours des Cégeps où travaillent les participants, il arrive parfois qu'une compétence se développe seulement sur un cours. Encore, bien que deux participants aient indiqué leur appréhension face à cette situation, les Cégeps essaient de plus en plus de développer chacune des compétences autour d'un cours seulement. Finalement, l'individualisation de l'enseignement semble encore une fois absente. D'ailleurs dans le cadre d'un programme collégial en techniques de tourisme, il

semble difficile d'individualiser l'enseignement à chacun des étudiants considérant le nombre élevé d'étudiants pouvant se retrouver dans les classes.

Si les participants utilisent peu l'approche par compétences, quelles méthodes pédagogiques utilisent-ils à ce moment-là ? À la lumière des caractéristiques du paradigme de l'apprentissage et des résultats du précédent chapitre, il est clair que ce sont plusieurs caractéristiques du paradigme de l'apprentissage que les participants ont mis de l'avant afin de faciliter l'appropriation du développement durable du tourisme chez les étudiants de la technique de tourisme. En effet, les méthodes pédagogiques mises de l'avant par les professeurs permettent un apprentissage actif de la part des étudiants.

Trois participants ont exprimé l'importance du droit à l'erreur permettant ainsi un apprentissage. Deux participants vont plus loin dans la réflexion du droit à l'erreur. En effet, pour eux, le regard que porte l'étudiant sur son propre travail est une autre source importante d'apprentissage. Ainsi ils rejoignent ce que Martel (2002) a dit du paradigme de l'apprentissage c'est-à-dire que l'étudiant est capable d'avoir une réflexion critique sur sa compétence et il est capable de corriger certaines lacunes. Dans le paradigme de l'apprentissage, l'étudiant apprend à développer de l'autonomie, est capable d'une métacognition, et d'une réflexion critique sur ses propres compétences (Martel, 2002).

De plus, un participant enseignant l'organisation d'évènement écoresponsable a indiqué qu'il s'impliquait grandement dans les équipes de travail, il devenait presque un membre à part entière challengeant les étudiants, les aidant à réaliser le guide

d'organisation en événements écoresponsables. Cette situation place le professeur dans une situation où il n'est plus nécessairement l'expert. Il peut ainsi devenir apprenant en découvrant des nouvelles connaissances. Le paradigme de l'apprentissage permet la mise en place de méthodes pédagogiques actives (projets, recherches ou situations problématiques) ; place l'étudiant comme un collaborateur et il peut même être un expert alors que le professeur est un guide, un médiateur ou même animateur. Bien qu'il soit un expert dans une discipline, le professeur ne connaît pas nécessairement toute la matière puisqu'il peut être un apprenant (Tardif & Presseau, 1998).

Un participant signale qu'un étudiant compétent se reconnaît à son système D. Il est ainsi capable de faire face à diverses situations de travail en utilisant les compétences qu'il a acquises tout au long de sa formation et en l'utilisant selon les circonstances. Cela démontre bien le caractère transférable des apprentissages dans ce paradigme. En effet, dans le paradigme de l'apprentissage, les étudiants sont motivés et actifs et construisent leurs connaissances avec leur professeur à travers la mise en commun, la synthèse et l'analyse de situations les plus près des celles vécues en milieu de travail. Ces connaissances sont transférables d'une discipline à l'autre, et l'erreur est vue comme une source d'apprentissage (Leroux & Bigras, 2003).

Dans le paradigme de l'apprentissage, les apprentissages sont élaborés en fonction des étudiants et en interactivité entre eux et entre eux et le professeur. Encore, l'indicateur de réussite dans le paradigme de l'apprentissage est la transférabilité des compétences

acquises, et la qualité de la compréhension des compétences développées. (Tardif & Presseau, 1998).

Pour résumer, les résultats semblent indiquer que les participants utilisent, en partie, l'approche par compétences. En effet, les participants placent les étudiants face des situations authentiques de travail, et proposent une régulation interactive articulée autour des objectifs-obstacles. D'un autre côté, les résultats des entretiens ne démontrent pas que les participants offrent des situations didactiques sollicitant chaque élève dans sa zone proximale de développement ; ne mettent pas en lumière l'intersubjectivité de la relation maître-élève et ne propose pas d'approche individualisée des parcours de formation. Cependant en regardant les résultats, plusieurs éléments du paradigme de l'apprentissage peuvent être mis de l'avant : le droit à l'erreur et la métacognition qui peut en découler, le développement de l'autonomie, la transférabilité des apprentissages d'une discipline à l'autre et la place de l'enseignant qui peut ne plus être un expert, mais bien un facilitateur, un animateur.

La prochaine section du chapitre exposera la vision des participants face au modèle, au but et à la définition de la compétence.

### 6.3 La compétence, sa définition et ses caractéristiques

Les participants ont généralement de la difficulté à définir ce qu'est une compétence. La majorité de ceux-ci la définit simplement par : être capable de.... Bien que certains participants divisent la compétence en dimension (savoirs, savoir-faire et aptitudes), aucun

participant n'indique qu'une compétence est la mobilisation de savoirs, savoir-faire et des aptitudes utiles et nécessaires dans des situations authentiques de travail. Il est tout de même important de noter que par les exemples des participants, ces derniers semblent tout de même capables d'illustrer la définition. Tout au long des entretiens, certains ajouts viennent peaufiner cette courte définition. Par exemple, un participant indique que la compétence est une acquisition de connaissances qui pourra être traduite plus tard en action par l'étudiant. Ensuite, tous les participants signalent que l'acquisition d'une compétence se fait de façon progressive. D'ailleurs, un participant signale que ce n'est pas parce que l'étudiant possède une compétence qu'il est nécessairement compétent. Ainsi, ils rejoignent les principaux auteurs qui ont écrit sur la compétence (Le Boterf, 1995 ; Legendre, 2007 ; Perrenoud, 1999b ; Tardif, 2006). En effet, Tardif, pour ne citer que celui-ci, indique qu'il existe six niveaux d'acquisition d'une compétence : débutant, novice, intermédiaire, compétent, maître et expert. Donc un étudiant possédant les connaissances, le savoir-faire et les bonnes attitudes peut ne pas être compétent puisqu'il n'a pas encore assez expérimenté cette compétence. L'étudiant devient expert de la compétence lorsqu'il génère de nouveaux comportements face à des situations demandant de mobiliser cette même compétence. En d'autres mots, on reconnaît une personne compétente lorsqu'elle utilise ses compétences en transversalité.

Dans le chapitre du cadre de références, Legendre (2007) indiquait qu'une compétence était inobservable, liée avec l'activité du sujet. Les observations se portent ainsi sur les comportements et les performances que cette compétence engendre dans un contexte

professionnel. Ceci rejoint ce qu'un participant a exprimé au sujet de sa difficulté à évaluer une compétence, puisqu'elle est formée d'une partie théorique, pratique et de l'attitude de l'étudiant. Encore, cette même auteure indiquait qu'une compétence était structurée de façon combinatoire et dynamique et que cette première n'est pas la somme de ressources, mais bien la combinaison et la mobilisation de ces dernières (Legendre, 2007). Deux participants ont indiqué qu'ils reconnaissaient un étudiant compétent grâce à son « système D » et l'autonomie. Ainsi, ces étudiants semblent utiliser la bonne combinaison et la mobilisation de leurs ressources.

Aussi, la moitié des participants ont indiqué que les étudiants pouvaient avoir de la difficulté avec certaines compétences du référentiel ministériel. Les compétences du référentiel peuvent être difficiles selon eux et ce ne sont pas tous les étudiants qui seront capables de devenir compétents au moment de leur étude collégiale. Ainsi, les participants adhèrent à la caractéristique constructive et évolutive de la compétence. Ceci rejoint l'une des caractéristiques que Legendre (2007) a observées, c'est-à-dire que la compétence se développe par des situations de travail authentiques et qu'elle se développe graduellement.

Finalement, la compétence demande une capacité d'introspection et de réfléchir sur ses agissements. Deux participants ont exprimé la métacognition de la compétence. L'un lors d'examens où l'étudiant doit réfléchir à son évènement et déterminer les éléments qu'il peut améliorer et l'autre par le regard critique et l'autoévaluation de sa performance. Legendre indique que c'est entre autres la métacognition qui permet l'acquisition de la compétence (2007). Ainsi, les compétences se développent, car elles font intervenir une

composante métacognitive qui renvoie l'étudiant à réfléchir sur son action et lui permet de construire une représentation conceptuelle le guidant dans ses actions futures (Legendre 2007).

#### 6.4 L'engagement des professeurs envers le développement durable

Trois participants ont démontré de l'intérêt face au développement durable du tourisme avant de débiter leur carrière en enseignement. Le dernier participant a participé à la mise en place du développement durable du tourisme au Cégep et a développé son intérêt au contact de personne ayant cet intérêt dans son enseignement. À la lumière des résultats, pour deux participants, il est probable que ce soit cet intérêt qui se soit transposé dans leurs enseignements ou encore qu'au moment de leur embauche le développement durable du tourisme était déjà mis en place dans le programme et que leur intérêt face au développement durable du tourisme fut un atout lors de l'embauche. Le dernier participant possédant un intérêt pour le développement durable du tourisme avant son embauche a essayé d'instaurer des cours en lien avec le développement durable du tourisme ou de teinter les compétences présentes dans le référentiel ministériel, mais avec un accueil mitigé de la part de ses collègues. Malgré cela, ce participant parvient tout de même à passer certaines notions du développement durable et à le faire expérimenter aux étudiants.

C'est l'engagement des participants face au développement durable du tourisme qui a permis sa mise en place dans pratiquement tous les cours de trois des quatre Cégeps où les participants travaillent. Pour Jonhson (1995), l'engagement peut être soit autonome ou

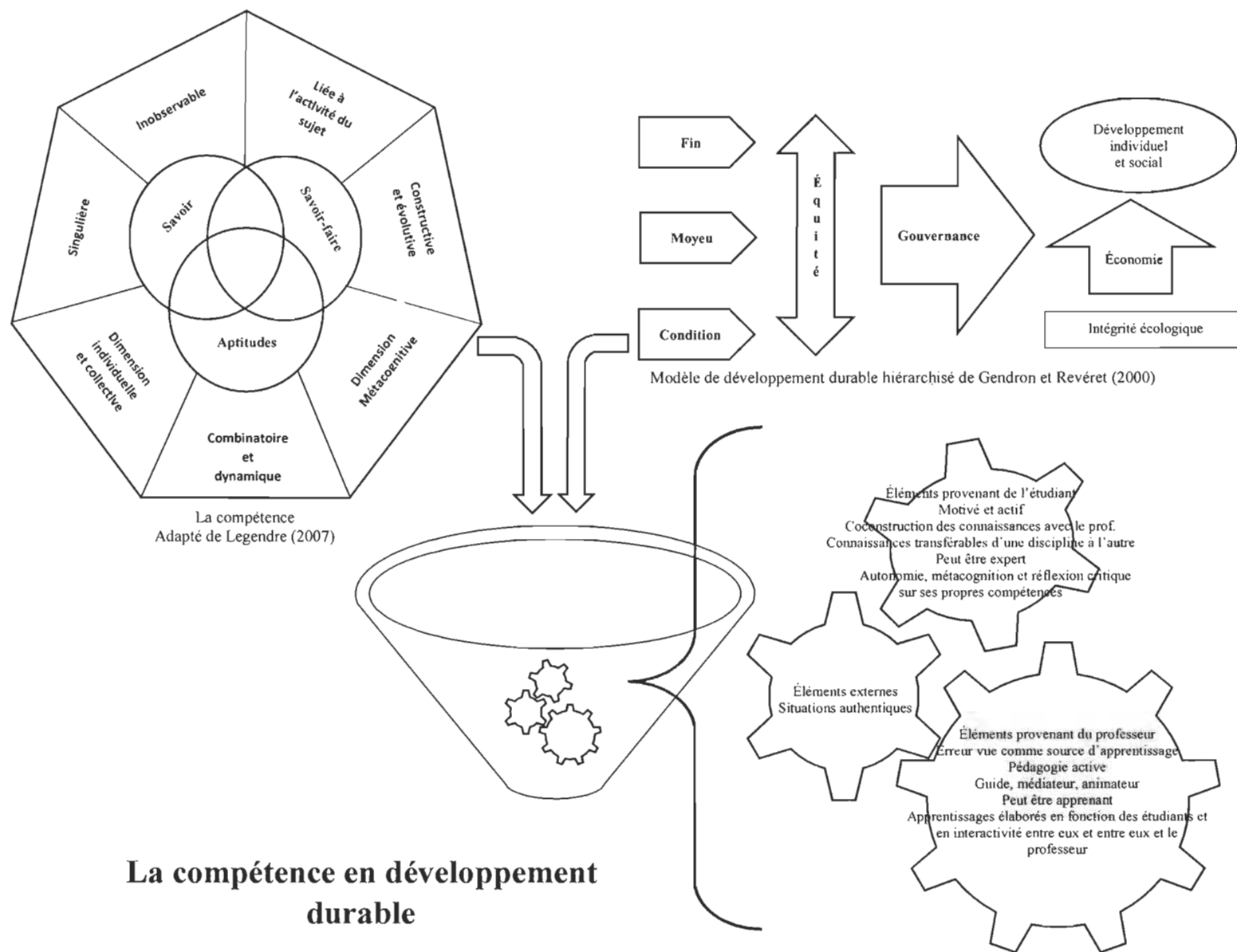
hétéronome. L'engagement autonome fait appel aux valeurs de l'individu, alors que l'engagement hétéronome est un engagement forcé par la situation. Ainsi, il est clair que le participant ayant reçu un accueil mitigé de ses collègues utilise un engagement de type autonome afin d'enseigner le développement durable du tourisme. Malgré la non-collaboration de ses collègues, il parvient à enseigner des notions de développement durable. Pour les autres, la situation est différente. En effet, pour les autres participants, l'intérêt pour le développement durable était présent avant le début de leur pratique d'enseignement. Dans deux Cégeps, la mise en place du développement durable s'est faite avant leur arrivée et pour le dernier Cégep, le participant a fait partie du comité de mise en place avec quelques autres collègues. Dans ces cas, l'engagement est hétéronome, les participants ne sont pas nécessairement les instigateurs de la mise en place du développement durable, mais ils font en sorte de faciliter son implantation ou sa diffusion.

#### 6.5 Illustration de la tendance de l'adoption de la compétence du développement durable du tourisme dans le paradigme de l'apprentissage

La figure 7 à la page suivante illustre le modèle de l'adoption de la compétence en développement durable.



Figure 7 Illustration de la tendance de l'adoption de la compétence du développement durable dans le paradigme d'apprentissage



À la lumière des résultats et comme décrit un peu plus haut, ce n'est pas l'approche par compétences qui permet de transmettre aux étudiants l'intérêt et les aptitudes face développement durable du tourisme, mais bien le paradigme d'apprentissage dans lequel l'approche par compétences s'inscrit. Les professeurs utilisent donc beaucoup les éléments clés de ce dernier (apprentissage en situation authentique, utilisation de la pédagogie active, favorisation de l'autonomie et la métacognition, et de la réflexion critique sur ces propres connaissances, l'erreur vue comme une source d'apprentissage, etc.).

Aussi, les participants indiquent utiliser le modèle des trois cercles de Sadler et Jacob (1990) pour illustrer et enseigner le développement durable, mais il est possible de relier leurs propos à un modèle beaucoup plus récent et parlant de développement durable : le modèle de Gendron et Revéret (2000). En effet, ce modèle, comme celui de Sadler et Jacob, permet d'atteindre le but initial du développement durable qui est d'augmenter le niveau de vie et de répondre aux besoins fondamentaux des individus et des populations en générales. De plus, en joignant les différents résultats des participants, il est possible ainsi de retrouver les différents concepts du modèle tel que vu dans le cadre de références. En effet, le modèle de Gendron et Revéret permet la hiérarchisation des sphères du développement durable. Dans ce modèle, l'intégrité écologique (environnement) est une condition, l'économie est un moyen, et le développement individuel et social est la fin du développement durable. De plus, l'équité est une condition, un moyen et une fin et que la

gouvernance permet la mise en place du développement durable sont tous des éléments que les participants ont mis en lumière.

Finalement, le concept de compétence, ses dimensions et ses caractéristiques sont aussi présents dans les résultats. Ainsi, il est possible de remarquer les trois dimensions de la compétence i.e. le savoir, le savoir-faire, et les attitudes ainsi que les caractéristiques d'une compétence : inobservable, liée à l'activité du sujet, structurée de façon combinatoire et dynamique, singulière, comporte une dimension métacognitive, constructive et évolutive, comporte une dimension à la fois individuelle et collective.

## Conclusion

La présente recherche explorait la façon dont les enseignants des techniques en tourisme abordent-ils le développement durable dans un contexte d'approche par compétences. Elle avait aussi comme objectif de 1 — Comprendre de quelle manière des enseignants de technique en tourisme aborde le développement durable dans un contexte d'approche par compétences ; 2— Identifier le modèle de développement durable utilisé par les professeurs des techniques de tourisme.

En plus de ces objectifs, elle a permis de découvrir la vision des professeurs sur le but et les principales caractéristiques du développement durable. De plus, elle a mis en lumière la vision que possèdent les professeurs de l'approche par compétences, les principales caractéristiques de cette approche selon ceux-ci, sa définition et finalement le fait qu'ils apprécient grandement cette approche qui permet un apprentissage actif de la part de leur étudiant. La présente recherche a aussi permis d'explorer la réflexion des professeurs des Cégeps en technique de tourisme face au concept de compétence et les principales caractéristiques de cette dernière selon eux. Au-delà de la définition simple que les participants donnent, les résultats ont démontré que ces derniers reconnaissent plusieurs des caractéristiques de la compétence : une acquisition de connaissances qui pourra être traduite plus tard en action ; l'acquisition d'une compétence se fait de façon progressive ; il peut être difficile d'évaluer une compétence puisqu'elle est formée d'une partie théorique, pratique et de l'attitude de l'étudiant ; et la qualité métacognitive de la

compétence. Finalement, la présente recherche a permis de découvrir l'importance de l'engagement pour la mise en place du développement durable du tourisme dans la technique de tourisme.

#### Les forces et les limites de la recherche et sa pertinence

Vingt-cinq ans après la mise en place du Renouveau pédagogique et un peu plus de dix ans après la mise en place de la politique touristique *Vers un tourisme durable* (2005) du gouvernement du Québec où les ressources humaines un facteur clé de la mise en place du développement durable du tourisme, force est de constater qu'aucune recherche ne fait le pont entre ces deux politiques. En d'autres mots, aucune recherche n'a été effectuée démontrant que l'approche par compétences permettait l'appropriation du développement durable du tourisme chez les étudiants, étudiants qui deviennent pour la plupart ressources humaines dans les milliers d'attraites et entreprises touristiques du Québec. La présente recherche présente donc quelques pistes qui ont comblé cet écart.

À la lumière des résultats, il semble que la compréhension de l'approche par compétences est plutôt liée au paradigme de l'apprentissage. Malgré cela, il semble que ce paradigme permet l'appropriation du développement durable du tourisme. En effet, la présente recherche puisqu'elle est exploratoire peut difficilement établir un lien de cause à effet entre le paradigme de l'apprentissage et l'appropriation du développement durable du tourisme. De plus, la présente recherche s'attarde seulement au point de vue des professeurs. Dans une deuxième recherche, il serait pertinent de s'intéresser à l'acquisition du développement durable du tourisme du point de vue des étudiants.

Quelques limites sont venues interférer tout au long du processus de recherche, et il est important d'en faire mention. La principale limite est le nombre restreint ( $n=4$ ) de répondants. Idéalement, interroger deux ou trois autres répondants de plus aurait été intéressant et aurait permis une meilleure compréhension du processus de l'acquisition du développement durable du tourisme. En effet, la saturation des données n'a pas eu lieu avec le nombre de participants ayant accepté de collaborer à la présente recherche. De plus, à la lumière des résultats, les répondants avaient tous un intérêt marqué pour le développement durable du tourisme. Les biais du chercheur sont une dernière limite qu'il est important de souligner. Par exemple, bien qu'un guide d'entretien ait été fait, il est possible que le chercheur ait oublié, ou encore lu différemment les questions contenues dans le guide ; qu'il ait influencé par des questions complémentaires, les réponses des participants ; ou encore une mauvaise interprétation des paroles des participants, etc. En plus de ces biais, ce dernier s'en est tenu seulement aux entretiens, une observation directe en classe aurait permis de voir si les professeurs utilisaient l'approche par compétences ; et de comprendre comment les professeurs l'utilisaient. De plus, cela aurait permis de dépasser les seuls propos des professeurs. En effet, il est possible que les participants aient oublié d'indiquer des exemples des bonnes pratiques de l'approche par compétences, car ils n'en voyaient pas la pertinence.

Pour conclure, et dans le but d'ouvrir la réflexion, l'observation des étudiants sur le terrain pourrait faire l'objet d'une recherche ultérieure. De cette façon, il serait possible de voir du point de vue des étudiants si les méthodes pédagogiques employées par les

professeurs permettent un apprentissage du développement durable du tourisme et surtout l'adoption des stratégies en développement durable du tourisme. Une fois dans leur milieu de travail, est-ce que l'apprentissage de développement durable du tourisme est encore une préoccupation ? Comment ces apprentissages se reflètent-ils au quotidien ?



## Les Références

- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56.
- Allain, J.-C. (2011). *Éducation au développement durable au quotidien : initiation à l'approche systémique des problèmes d'environnement : de la maternelle au cycle 3*. Dijon : CRDP de Bourgogne.
- Auclair, S., & Vaillancourt, J.-G. (1992). Le développement durable : du concept à l'application Dans J. A. Prades, R. Tessier & J.-G. Vaillancourt (Éds.), *Gestion de l'environnement, éthique et société* (pp. 308p.). Montréal : Fides.
- Battilani, P. (2007). Des grands hôtels aux entreprises familiales : la transition vers le tourisme de masse dans les pays de la Méditerranée. *Entreprises et histoire*, 47(2), 26-43. <http://dx.doi.org/10.3917/eh.047.0026>
- Benckendorff, P., Moscardo, G., & Murphy, L. (2012). Environmental Attitudes of Generation Y Students: Foundations for Sustainability Education in Tourism. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 12(1), 44-69. <http://dx.doi.org/10.1080/15313220.2012.650063>
- Borges, C., & Séguin, C. (2013). Le soutien aux stagiaires en difficulté en formation initiale en éducation physique et à la santé. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani & C. Borges (Éds.), *Quand le stage en enseignement déraile : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (pp. xiv, 205). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Botti, L. (2011). *Pour une gestion de la touristicité des territoires*. Baixas : Balzac éd.
- Boyer, M. (1999). *Histoire du tourisme de masse*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bramwell, B., & Lane, B. (1993). Sustainable Tourism: An Evolving Global Approach. *Journal of Sustainable Tourism*, 1(1), 1-5. <http://dx.doi.org/10.1080/09669589309450696>

- Brodhag, C. (2004). *Dictionnaire du développement durable : plus de 1000 définitions, équivalents anglais, sources documentaires officielles*. Saint-Denis-La Plaine (Seine-Saint-Denis), AFNOR.
- Brunel, S. (2012). *Le développement durable* (5e éd. mise à jour. éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Budowski, G. (1976). Tourism and Environmental Conservation: Conflict, Coexistence, or Symbiosis? *Environmental Conservation*, 3(01), 27-31.  
<http://dx.doi.org/doi:10.1017/S0376892900017707>
- Bürgenmeier, B. (2004). *Économie du développement durable*. Bruxelles : De Boeck.
- Busby, G. (2003). The Concept of Sustainable Tourism within the Higher Education Curriculum: A British Case Study. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education (Oxford Brookes University)*, 2(2), 48-58.
- Butler, R. W. (1999). Sustainable tourism: A state-of-the-art review. *Tourism Geographies*, 1(1), 7-25. <http://dx.doi.org/10.1080/14616689908721291>
- Cater, E., & Goodall, B. (1992). Must Tourism Destroy its Resource base? Dans A. M. Mannion & S. R. Bowlby (Éds.), *Environmental Issues in the 1990's* (pp. 309-323). Chichester : John Wiley and Sons.
- Cités et Gouvernements Locaux Unis. (2011). La culture : quatrième pilier du développement durable. Dans C. e. G. L. Unis (Éd.). Barcelone : Ajuntament de Barcelona, Institut de Cultura.
- Cole, D. N. (2004). Carrying capacity and visitor management: facts, values and the role of science. Dans D. Harmon, B. M. Kilgore & G. E. Vietzke (Éds.), *Protecting our diverse heritage : the role of parks, protected areas, and cultural sites* (pp. 43-46): The George Wright Society.
- Combe, H. (2015). La gouvernance, une impérieuse nécessité pour le développement durable. *Développement durable et territoires*, 6(2).  
<http://developpementdurable.revues.org/10852>  
<http://dx.doi.org/10.4000/developpementdurable.10852>

- Commission mondiale sur l'environnement et le développement. (1987). *Notre avenir à tous*. Montréal : Les Editions du Fleuve.
- Conseil fédéral du Québec, G. i. s. l. d. d. (2005). *Guide de l'utilisateur de l'outil d'analyse de projet pour le développement durable des collectivités*. Montréal].
- Couture, M., & Lavigne, J. (2005). *Vers un tourisme durable politique touristique du Québec : un nouveau partenariat industrie-gouvernement*. Québec : Ministère du Tourisme.
- CQRHT. (2010). *Diagnostic sectoriel de la main-d'œuvre en tourisme Édition 2010*. Montréal : Conseil québécois des ressources humaines en tourisme.
- Daly, H. E. (1990). Toward some operational principles of sustainable development. *Ecological Economics*, 2(1), 1-6.  
[http://dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/0921-8009\(90\)90010-R](http://dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/0921-8009(90)90010-R)
- Deale, C. S., & Barber, N. (2012). How Important Is Sustainability Education to Hospitality Programs? *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 12(2), 165-187.  
<http://dx.doi.org/10.1080/15313220.2012.678211>
- Delisle, M.-A., & Jolin, L. (2007). *Un autre tourisme est-il possible ? éthique, acteurs, concepts, contraintes, bonne pratique, ressources*. Québec [Que.] : Presses de l'Université du Québec.
- Direction des connaissances stratégiques en tourisme, Tourisme Québec, & ministère des Finances et de l'Économie. (2014). Les plus récentes données sur le tourisme au Québec. Page consultée à <http://www.tourisme.gouv.qc.ca/publications/media/document/etudes-statistiques/recentes-donnees-avril%202014.pdf>
- Direction des politiques et des relations interministérielles. (2012). Agenda 21c Culture aujourd'hui demain : Agenda de la culture du Québec. Dans Ministère de la Culture et des Communications, L'institut du Nouveau Monde & L. c. d. l. d. l. c. d. Québec (Éds.) : gouvernement du Québec.
- Direction générale de la formation professionnelle et technique. Lexique. Page consultée à <http://www3.mels.gouv.qc.ca/fpt/FPTparCadres/lexiqueFPT.htm>

- Dobson, A. (1996). Environment sustainabilities: An analysis and a typology. *Environmental Politics*, 5(3), 401-428.  
<http://dx.doi.org/10.1080/09644019608414280>
- Dupuis, M., & Lacoursière, M. (1994). *Planifier un cours par compétences : guide pratique*. Montréal : Cégep du Vieux Montréal  
 Cégep du Vieux Montréal, Service des études.
- Durand, C., & Blais, A. (2009). La mesure. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd. éd., pp. xii, 767 p.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, M.-F., Côté, J., & Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Gendron, C. (2005). *Le développement durable entre durabilité et développement*. Communication présentée Le développement durable : quels progrès, quels outils, quelle formation ?, Chicoutimi.
- Gendron, C., & Revéret, J.-P. (2000). Le développement durable. *Économies et Sociétés, Série F*(37), 111-124.
- Godard, O. (1994). Le Développement Durable : paysage intellectuel. *Natures, Sciences et Sociétés*, 2(4), 309-- 322.
- Goeldner, C. R., & Ritchie, J. R. B. (2009). *Tourism : principles, practices, philosophies* (Eleventh ed. éd.). Hoboken, N.J.: John Wiley.
- Groupe des doctorants LMD Urbanisme. (2011). *La gouvernance et la prospective territoriale face aux défis du développement durable*. Communication présentée Interventions sur les tissus existants pour une ville durable, Constantine, Algérie.
- Guertin, D. (2007). Lus, vus et entendus. Page consultée à  
[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/145/index.asp?page=lusVus\\_2](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/145/index.asp?page=lusVus_2)

- Guillemette, F., & Gauthier, C. (2008). La pratique réflexive : condition essentielle au développement des compétences en stage. Dans M. Boutet & J. Pharand (Éds.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp. 1 ressource en ligne (xiii, 172 p.)). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hunziker, W. (1973). *Le Tourisme : caractéristiques principales*. Berne : Gurten.
- Jacob, M. (1997). *Sustainable development. A Reconstructive Critique of the United Nations Debate*. (Doctorat). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Jacobs, P., & Sadler, B. (1990). Définir les rapports entre l'évaluation environnementale et le développement durable : la clé de l'avenir. *Développement durable et évaluation environnementale : perspectives de planification d'un avenir commun* (pp. 3 microfiches). Ottawa : Conseil canadien de la recherche sur l'évaluation environnementale.
- Jafari, J. (2000). *Tourism Encyclopedia of tourism* (pp. xxxv, 683 p.). London : Routledge.
- Jafari, J., & Ritchie J. R, B. (1981). Toward a framework for tourism education: Problems and prospects. *Annals of Tourism Research*, 8(1), 13-34.  
[http://dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/0160-7383\(81\)90065-7](http://dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/0160-7383(81)90065-7)
- Jégou, A. (2007). Les géographes français face au développement durable. *L'Information géographique*, 71(3), 6-18. <http://dx.doi.org/10.3917/lig.713.0006>
- Johnson, M. P. (1995). Commitment. Dans D. Levinson (Éd.), *Encyclopedia of marriage and the family* (pp. 121-125). New York : Macmillan.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. M., & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel* (1re éd. éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Éducation permanente*, 188(3), 97-111.
- Le Galès, P. (2013). Gouvernance. Dans J. Lévy & M. Lussault (Éds.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* : Belin.
- Legendre, M.-F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation. *Vie pédagogique*(20), 15-19.
- Legendre, M.-F. (2007). L'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. Bélair, D. Laveault & C. Lebel (Éds.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (pp. xii, 259 p.). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lequin, M. (2001). *Écotourisme et gouvernance participative*. Sainte-Foy [Que.] : Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, J. L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : Un regard sur des pratiques évaluatives. Rapport de recherche*. Saint-Hyacinthe : Cégep de Saint-Hyacinthe.
- Leroux, J. L., & Bigras, N. (2003). *L'évaluation des compétences : une réalité accessible dans nos collèges*. Saint-Hyacinthe : Cégep de Saint-Hyacinthe.
- Lusignan, M.-J. (2013). Intégration des principes de développement durable au collégial : Le cas du programme de Techniques de tourisme. *Vertigo - la revue électronique en sciences de l'environnement*, Hors-série 13 URL : <http://vertigo.revues.org/11676>
- Mancebo, F. (2006). *Le développement durable*. Paris : A. Colin.
- Mancebo, F. (2009). Des développements durables. Quel référentiel pour les politiques de développement durable en Europe ? *Cybergeographie : European Journal of Geography, Espace, Société, Territoire*, document 438.
- Martel, A. (2002). La transition des instructivismes aux constructivismes par les technologies de la communication au service de l'enseignement/apprentissage à

distance. Page consultée à  
<http://archives.refad.ca/recherche/constructivisme/constructivisme.html>

Massiera, A. (2009). *De la croissance au développement durable*. Paris : L'Harmattan.

McCool, S. F., & Moisey, R. N. (2008). Sustainable Tourism in the 21st Century : Lessons from the Past, Challenges to Address. Dans S. F. McCool & R. N. Moisey (Éds.), *Tourism, recreation and sustainability linking culture and the environment* (pp. 1 ressource en ligne (ix, 296 p.)). Wallingford [Angleterre] Cambridge, Mass. : CABI.

McKercher, B., & Prideaux, B. (2010). Are tourism impacts low on personal environmental agendas? *Journal of Sustainable Tourism*, 19(3), 325-345.  
<http://dx.doi.org/10.1080/09669582.2010.524702>

Mesplier, A., & Bloc-Duraffour, P. (2009). *Le tourisme dans le monde*. Vendôme : Breal.

ministère de l'Éducation, d. L. e. d. S. (2005). *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation, formation professionnelle*. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.

ministère du Tourisme du Québec. (2011). L'impact économique du tourisme au Québec en 2010. Page consultée à  
<http://www.tourisme.gouv.qc.ca/publications/media/document/etudes-statistiques/Impacts-economiques-2010.pdf>

Mongeau, P. (2009). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans et côté tenue de soirée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Muis, A.-S. (2014). Territoire, identité et gouvernance : quelle équation pour un développement durable ?, *Cybergeo : European Journal of Geography*(Espace, Société, Territoire, document 669).

OMT, & PNUE. (2006). *Vers un tourisme durable : guide à l'usage des décideurs*. Madrid : Organisation mondiale du tourisme.



PARC CANADA. (2009). L'histoire des parcs nationaux du Canada : leur évolution et leur contribution à l'identité canadienne. Page consultée à [http://archive.wikiwix.com/cache/?url=http://www.pc.gc.ca/apprendre-learn/prof/itm2-crp-trc/htm/evolution\\_f.asp&title=L'histoire%20des%20parcs%20nationaux%20du%20Canada%20A0%3A%20leur%20C3%A9volution%20et%20leur%20contribution%20C3%A0%20l'identit%C3%A9%20canadienne](http://archive.wikiwix.com/cache/?url=http://www.pc.gc.ca/apprendre-learn/prof/itm2-crp-trc/htm/evolution_f.asp&title=L%27histoire%20des%20parcs%20nationaux%20du%20Canada%20A0%3A%20leur%20C3%A9volution%20et%20leur%20contribution%20C3%A0%20l%27identit%C3%A9%20canadienne)

Passet, R. (1983). *L'économie et le vivant*. Paris : Payot.

Pellaud, F. (2011). *Pour une éducation au développement durable*. Versailles : Éditions Quae.

Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale*, Vol. 9(no. 1), 20-24.

Perrenoud, P. (1999a). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? *Pédagogie collégiale*, vol. 12(no 3), 14-17.

Perrenoud, P. (1999b). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe* (2e éd. éd.). Paris : ESF.

Perrenoud, P. (2000). L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? Page consultée à [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_2\\_2.html#Heading4](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_2_2.html#Heading4)

Perrenoud, P. (2011). *Construire des compétences dès l'école* (6e éd. éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.

Perrenoud, P. (2014). Compétences et référentiels : trois questions vives Dans M. Tardif & J.-F. Desbiens (Éds.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir* (pp. ix, 266 pages). Québec : Presses de l'Université Laval.

Pesqueux, Y. (2010). Le développement durable : une « théorie » floue et ambiguë. Dans N. Lesca (Éd.), *Veille et développement durable* (pp. 330 p.). Paris : Hermès science publications : Lavoisier.

PNUD. (1997). *La Gouvernance en faveur du développement humain durable : document de politique générale du PNUD* : PNUD.

Programme des Nations Unies pour l'environnement. (2006). Tourism Impacts. Page consultée à <http://www.unep.fr/scp/tourism/sustain/impacts/>

Raymond, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner ? : un tandem en piste !* Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

Raymond, N., & Chevrier, M. (2000). *Les prescriptions ministérielles et l'élaboration d'un programme défini en objectifs et standards*. Ministère de l'Éducation.

Riondet, B. (2004). *Clés pour une éducation au développement durable*. Besançon : Paris : Scéren, CRDP Poitou-Charentes, Hachette Éducation.

Roy Cullen, S. (2012). *Pour une éducation en vue du développement durable en hôtellerie, restauration et tourisme*. (Maîtrise). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.

Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale ; de la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Sauvé, L. (2011a). La prescription du développement durable en éducation : la troublante histoire d'une invasion barbare. Dans B. Bader & L. Sauvé (Éds.), *Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique* (pp. xvii, 346 p.). Québec : Presses de l'Université Laval.

Sauvé, L. (2011b). La prescription du développement durable en éducation : la troublante histoire d'une invasion barbare. Dans B. Bader & L. Sauvé (Éds.), *Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique* (pp. xvii, 346 p.). Québec : Presses de l'Université Laval.

Sauvé, L., & Isabel, O. (2014). Entre développement durable et vivre bien : repères pour un projet politico-pédagogique. *Éthique publique*, 16. Repéré à <http://ethiquepublique.revues.org> website : <https://ethiquepublique.revues.org/1406>

- Savoie Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd. éd., pp. xii, 767 p.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd. [rev. et corr.], éd., pp. xii, 356 p.). Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Schneider, H. (1999). *Gouvernance participative : le chaînon manquant dans la lutte contre la pauvreté* : OCDE.
- Sharpley, R. (2000). Tourism and Sustainable Development: Exploring the Theoretical Divide. *Journal of Sustainable Tourism*, 8(1), 1-19.  
<http://dx.doi.org/10.1080/09669580008667346>
- Simeon, R. (1994, 13 septembre 1994). *In Search of a Social Contract: Can We Make Hard Decisions as if Democracy Matters?* Communication présentée, Toronto.
- Société des établissements de plein air du Québec. (2014a). Dérangement issu des activités humaines — Concentration des bateaux sur les sites d'observation. Page consultée à <http://www.sepaq.com/dotAsset/5e9fab16-bad1-4025-90b2-6f2764a35c79.pdf>
- Société des établissements de plein air du Québec. (2014b). *Fiches descriptives des indicateurs du Programme de suivi de l'intégrité écologique Document de travail*. SEPAQ.
- Société des établissements de plein air du Québec. (2014c). *Programme de suivi de l'intégrité écologique PSIE*  
SÉPAQ. Repéré à <http://www.sepaq.com/dotAsset/3049951.pdf>
- St-Germain, M. (2007). *L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignants de Cégep par l'accompagnement d'une conseillère pédagogique*. Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (aleph\_udq030003244).

- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Fribourg : Academic Press Fribourg.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière-Éducation.
- Tardif, J., Désilets, M., Paradis, F., & Lachiver, G. (1992). Le développement des compétences : cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel. *Pédagogie collégiale*, vol.6(no.2), 14-19.
- Tardif, J., & Presseau, A. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF.
- Theys, J. (2003). La Gouvernance, entre innovation et impuissance. *Développement durable et territoires*.
- Tourisme Québec. (2015). Le tourisme en chiffre. Page consultée à <http://www.tourisme.gouv.qc.ca/publications/media/document/etudes-statistiques/tourisme-chiffres-2014.pdf>
- Tremblay, R. R. (2008). Au-delà de l'opposition entre les connaissances et les compétences : réflexions sur l'approche par compétences et la formation générale [au collégial] *Pédagogie collégiale*, Vol. 22(no 1), 23-29.
- Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherches qualitatives, Hors série ; numéro 5*, 38-45.
- UNEP. (2007). Semer les graines du changement. Page consultée à <http://www.unep.fr/shared/publications/cdrom/DTIx1043xPA/>
- UNEP, & OMT. (2006). *Vers un tourisme durable : guide à l'usage des décideurs*. Madrid : Madrid : Organisation du tourisme.
- Van der Maren, J.-M. (1996a). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd. éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

- Van der Maren, J.-M. (1996b). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd. éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M., & Sainte-Marie, L. (1987). *Méthodes qualitatives de recherche en éducation : conférence données au CIRADE, Université du Québec à Montréal, dans le cadre des Journées « Analyse Qualitative », le 13 février et le 20 mars 1987*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation.
- Van Duysen, J.-C., & Jumel, S. (2008). *Le développement durable*. Paris : L'Harmattan.
- Verchère, A. (2011). Le développement durable en question : analyses économiques autour d'un improbable compromis entre acceptions optimiste et pessimiste du rapport de l'Homme à la Nature. *L'Actualité économique*, 87(3), 337-403. <http://dx.doi.org/10.7202/1009279ar>
- Veyret, Y. (2011). Le développement durable est-il un outil de lutte contre la pauvreté. Dans P. Guizard (Éd.), *Les développements durables* (pp. 208 p.). Montpellier : SCÉREN-CRDP Académie de Montpellier.
- Villemagne, C. (2010a). Regard historique sur le développement de l'éducation relative à l'environnement. Dans N. Milot & S. La Branche (Éds.), *Enseigner les sciences sociales de l'environnement : un manuel multidisciplinaire* (pp. 17-30). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Villemagne, C. (2010b). Regard historique sur le développement de l'éducation relative à l'environnement : Un manuel multidisciplinaire. Dans N. Milot & S. La Branche (Éds.), *Enseigner les sciences sociales de l'environnement : un manuel multidisciplinaire* (pp. 17-30). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Wagar, J. a. (1964). *The carrying capacity of wild lands for recreation*. Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (aleph\_udq000539184).
- Wilson, E., & von der Heidt, T. (2013). Business as Usual ? Barriers to Education for Sustainability in the Tourism Curriculum. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 13(2), 130-147. <http://dx.doi.org/10.1080/15313220.2013.786337>



## Annexes

## Annexe A

## Liste des compétences

Numéro ou code	Compétence
010U	Analyser les fonctions de travail
010V	Établir des relations professionnelles en tourisme
010W	Dispenser de l'information touristique à caractère régional et national
010X	Analyser le potentiel touristique des régions du monde
010Y	Réaliser des opérations administratives
010Z	Effectuer des recherches à caractère touristique
0110	Superviser une équipe de travail
0111	Traiter des affaires en langue seconde
0112	Établir des liens entre la demande et l'offre en tourisme
0113	Utiliser des stratégies de marketing touristique
0114	Assurer la qualité de l'offre touristique
0115	Réaliser des opérations financières
0116	Effectuer des transactions commerciales
0117	Exploiter divers moyens en matière d'information, de relations publiques et de publicité
0118	Communiquer dans une troisième langue
0119	Identifier les tendances du tourisme international

## Voie de spécialisation A — Accueil et guidage touristique

Numéro ou code	Compétence
011A	Se situer par rapport aux différences culturelles
011B	Interagir avec la clientèle dans une troisième langue
011C	Animer des groupes de touristes
011D	Guider des groupes de touristes
011E	Adapter des aménagements en fonction d'un accueil touristique
011F	Exploiter un service d'accueil touristique

## Voie de spécialisation B — Mise en valeur de produits touristiques

Numéro ou code	Compétence
011G	Développer des projets touristiques
011H	Commercialiser des produits et des services touristiques
011J	Coordonner un événement touristique

## Voie de spécialisation C — Développement et promotion de produits du voyage

Numéro ou code	Compétence
011K	Analyser le potentiel de destinations touristiques à l'étranger
011L	Exploiter des données tirées de systèmes de réservation intégrés
011M	Créer et modifier des forfaits
011N	Promouvoir les produits et les services de voyagistes





## **LETTRE D'INFORMATION**

---

### **PERCEPTION DES PROFESSEURS DES CÉGEPS DE L'ENSEIGNEMENT DU DÉVELOPPEMENT DURABLE DU TOURISME À PARTIR D'UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES : APPORTS, LIMITES, ENJEUX**

**Daniel Masson**

**Département d'études en Loisir, Culture et Tourisme**

**Maîtrise en Loisir, Culture et Tourisme**

**Directrices de mémoire : Sylvie Miaux, professeur en Loisir, Culture et Tourisme et Louise Bélair, professeur en Éducation**

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre l'enseignement du développement durable du tourisme par l'approche par compétences dans les techniques de tourisme serait grandement appréciée.

#### **Objectifs**

Les objectifs de ce projet de recherche sont

- 1— Comprendre de quelle manière des enseignants de technique en tourisme aborde le développement durable dans un contexte d'approche par compétences ;
- 2— Identifier le modèle de développement durable utilisé par les professeurs des techniques de tourisme.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

### **Tâche**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre aux questions du chercheur lors d'une entrevue qui sera enregistrée. Celle-ci se déroulera dans un lieu que vous aurez choisi. Nous aborderons les thèmes du développement durable du tourisme, de l'approche par compétences ainsi que vos méthodes d'enseignements.

### **Risques, inconvénients, inconforts**

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet soit 90 minutes demeure le seul inconvénient.

### **Bénéfices**

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'utilisation de l'approche par compétences dans l'enseignement du développement durable du tourisme est les seuls bénéfices directs prévus à votre participation.

### **Confidentialité**

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un nom fictif ainsi que de désignation de votre institution d'enseignement par une lettre alphabétique. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous la forme du mémoire de maîtrise du chercheur principal, ainsi que des articles scientifiques, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans le domicile du chercheur. Les seules personnes qui y auront accès seront Daniel Masson, chercheur principal ainsi que Sylvie Miaux et Louise Bélair, directrice de mémoire. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité.

Les données seront détruites et déchiquetées en mai 2018 au maximum et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

**Participation volontaire**

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

**Remerciement**

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

**Responsable de la recherche**

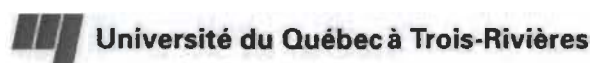
Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Daniel Masson, [daniel.masson@uqtr.ca](mailto:daniel.masson@uqtr.ca)

**Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-16-225-07.11 a été émis le 11 juillet 2016.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).

## Annexe C



## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

## Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Daniel Masson m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

## Consentement du participant

Je, \_\_\_\_\_, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet « L'enseignement du développement durable du tourisme par l'approche par compétences dans les techniques de tourisme ». J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant(e) ou participant, parent ou tuteur :	Chercheuse ou chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :