

---

## Développer l'esprit critique en éducation relative à l'environnement en décryptant le *greenwashing*

Sarah Descamps, Stanislas Degand, Gaëtan Temperman, Karim Boumazguida et Bruno De Lièvre

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ere/12097>

DOI : 10.4000/14fmu

ISSN : 2561-2271

### Éditeur

Centr'ERE

### Référence électronique

Sarah Descamps, Stanislas Degand, Gaëtan Temperman, Karim Boumazguida et Bruno De Lièvre, « Développer l'esprit critique en éducation relative à l'environnement en décryptant le *greenwashing* », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 19.2 | 2024, mis en ligne le 15 décembre 2024, consulté le 26 juillet 2025. URL : <http://journals.openedition.org/ere/12097> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/14fmu>

---

Ce document a été généré automatiquement le 26 juillet 2025.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

---

# Développer l'esprit critique en éducation relative à l'environnement en décryptant le *greenwashing*

Sarah Descamps, Stanislas Degand, Gaëtan Temperman, Karim Boumazguida et Bruno De Lièvre

---

- 1 Dans le contexte actuel marqué par les défis climatiques, l'ensemble des citoyens dans les différents secteurs de la société est appelé à mettre en œuvre des actions concrètes en faveur de l'environnement, que ce soit à l'échelle individuelle, communautaire, nationale ou internationale. Les entreprises, en particulier, cherchent à valoriser leurs engagements écologiques à travers diverses initiatives et stratégies de communication (Aggeri et Cartel, 2017). Toutefois, certaines pratiques, telles que le *greenwashing*<sup>1</sup>, suscitent des critiques (Vargas, 2020).
- 2 Prenons l'exemple de *Coca-Cola* qui met en avant sur son site Internet<sup>2</sup> ses actions pour le climat ; l'entreprise a été vivement critiquée pour son rôle de commanditaire (parrainage<sup>3</sup>) de la COP 27 et a été accusée de *greenwashing* de la part d'associations environnementales (Blažková et coll., 2023). En effet, *Coca-Cola* est l'un des plus grands pollueurs au monde avec les déchets plastiques générés, ce qui va en contradiction avec les objectifs poursuivis par la COP 27 (Dendooven, 2022). Cette pratique n'est pas isolée : selon l'analyse de la Commission européenne (2021), 42 % des entreprises pratiquant le commerce en ligne<sup>4</sup> communiquent sur leurs sites web, des allégations exagérées, fausses ou fallacieuses concernant leurs actions pour l'environnement.
- 3 En naviguant sur le web, les utilisateurs peuvent être confrontés à des informations trompeuses. C'est pourquoi, dans le *Digital Competence Framework* (DigComp) mis en place par la Commission européenne<sup>5</sup>, l'évaluation de la qualité ou de la véracité des données, des informations et des contenus numériques est l'une des 21 compétences numériques à développer (Carretero, Vuorikari et Punie, 2017). Le cadre européen des compétences en matière de durabilité (GreenComp)<sup>6</sup> quant à lui, stipule que pour

s'ouvrir à la complexité des questions relatives au développement durable, il faut développer l'esprit critique (Bianchi, Pisiotis et Cabrera Giraldez, 2022 ; Gibert, 2022). Pour Pierre (2020), cultiver l'esprit critique est essentiel pour naviguer dans le monde numérique complexe et contribuer à une société démocratique informée et équilibrée.

- 4 Face à ce phénomène, les individus se trouvent souvent désorientés quant à leurs actions écologiques et leur rôle de citoyen·nes. Pour remédier à cela, diverses associations et organisations développent des outils permettant de décrypter le *greenwashing*, y compris dans les écoles (Álvarez-García et Sureda-Negre, 2023). Dans ce contexte, il s'avère en effet pertinent d'élaborer un dispositif technopédagogique pour aborder les enjeux écologiques et répondre aux besoins éducatifs actuels. Le module d'apprentissage que nous avons spécialement conçu pour s'adresser à un jeune public dans le cadre de cette étude se distingue des autres outils recensés par Álvarez-García et Sureda-Negre (2023), en ce qu'il intègre aussi la notion de *greenwashing* technologique. Ainsi, cette recherche s'interroge sur la manière de développer l'esprit critique chez les élèves de 11 à 12 ans face au *greenwashing*. Pour ce faire, une étude de cas a été menée permettant une analyse approfondie d'un dispositif pédagogique en contexte réel. Cette approche qualitative, contextualisée et exploratoire, vise à mettre en lumière les effets d'un scénario d'apprentissage ciblé sur les compétences critiques et environnementales des élèves.

## Revue de la littérature

- 5 Afin de situer notre démarche dans un cadre théorique pertinent, cette section examine les recherches récentes relatives au *greenwashing*, aux enjeux éducatifs de l'éducation relative à l'environnement (ERE) à cet effet, ainsi qu'aux stratégies favorisant le développement de l'esprit critique chez les apprenants.

### Le greenwashing

- 6 Face aux problèmes environnementaux, les entreprises ont adopté des stratégies de communication concernant leurs actions en faveur de l'environnement : c'est ainsi qu'est apparu le concept de *marketing* vert (Vargas, 2020). Progressivement, l'engagement écologique d'un produit ou d'une entreprise est devenu un argument de vente (Cordelier, 2020). Dès les années 1990, le phénomène consistant à communiquer de manière ambiguë ou trompeuse sur des actions environnementales, sans nécessairement les mettre en pratique (Vargas, 2020), a pris de l'ampleur (Blažková et coll., 2023). Lorsque ces affirmations écologiques ou environnementales sont trompeuses, on parle de *greenwashing* ou d'écoblanchiment (Cordelier, 2020 ; Vargas, 2020 ; Blažková et coll., 2023).
- 7 Bien qu'aucun consensus ne fasse autorité (Blažková et coll., 2023), la majorité des auteurs convergent vers une définition fondée sur une communication environnementale trompeuse. Dans le cadre de cette étude, nous retenons la définition proposée par Cordelier (2020) qui décrit le *greenwashing* comme « des pratiques non éthiques de communication, telles que la publicité et les relations publiques, visant à donner une image plus écologique à un produit ou à une entreprise afin de susciter l'adhésion des consommateurs et du public en général » (p. 23).

- 8 Selon l'ADEME (2023), une communication caractérisée par un abus de l'argument écologique peut se manifester par plusieurs techniques : le mensonge, des promesses disproportionnées, l'utilisation de termes vagues, le manque ou l'absence d'informations, l'utilisation d'images suggestives, le recours à de faux labels ou à de fausses certifications, une mise en avant hors contexte, l'absence de preuves ou encore, la présentation d'une fausse exclusivité. Ces caractéristiques rejoignent la typologie des stratégies de *greenwashing* (Tableau 1) élaborée par Kim et Lyon (2015) :

**Tableau 1 : Typologie des techniques de *greenwashing* selon Kim et Lyon (2015)**

Techniques de <i>greenwashing</i>	Définitions
Exagération des efforts verts	Attirer l'attention de manière exagérée sur une seule action écologique menée par l'entreprise afin de se donner une bonne image, tout en omettant de diffuser d'autres aspects moins verts.
Utilisation de labels trompeurs	Apposition de labels ou de certifications écologiques sur des produits sans que ces derniers répondent réellement aux critères environnementaux. Cela peut induire ainsi en erreur les consommateurs.
Publicité mensongère	Les campagnes publicitaires donnent l'impression que les produits sont plus écologiques qu'ils ne le sont réellement (par exemple, mettre en avant un emballage recyclable sans mentionner que le produit lui-même est peu durable).
Communication floue	Les entreprises utilisent souvent des termes vagues tels que "naturel", "vert", "écologique" ou "respectueux de l'environnement" sans fournir de preuves concrètes.
Détournement d'attention	Les consommateurs peuvent se sentir satisfaits d'acheter des produits prétendument verts sans remettre en question d'autres aspects de l'entreprise qui les fabrique ou les vend.
Absence de transparence	Stratégie qui consiste à ne pas divulguer suffisamment d'informations sur les pratiques environnementales de l'entreprise, masquant ainsi ses actions réelles.
Sélectivité dans la divulgation des informations	Les entreprises ne communiquent que sur les aspects positifs de leurs pratiques environnementales, tout en omettant les aspects moins favorables.
Mise en avant d'initiatives mineures	Mise en avant d'actions environnementales mineures pour donner l'impression d'un engagement plus important.
Utilisation d'images et de symboles verts	Les visuels tels que des feuilles, des arbres ou des animaux peuvent être utilisés pour renforcer l'image écologique d'une entreprise, même si ces éléments ne sont pas directement liés à ses pratiques.
Références à des normes non vérifiables	Les entreprises peuvent prétendre respecter des normes environnementales sans fournir de preuves tangibles.
Promotion de produits marginalement plus verts	Mise en avant des produits plus écologiques que les concurrents, même si ces améliorations sont minimes.

- 9 L'ADEME (s.d.) identifie aussi les principales conséquences du *greenwashing* qui entravent la transition écologique : une confusion chez le public concernant les efforts réels à réaliser, une concurrence déloyale entravant le développement de véritables innovations écologiques, et une érosion de la confiance entre les consommateurs et les entreprises. Pour Cordelier (2020), il est donc important de sensibiliser les individus à ce phénomène et de promouvoir une communication transparente et responsable de la part des entreprises.
- 10 Álvarez-García et Sureda-Negre (2023) analysent 20 articles de recherche pour établir un lien entre l'éducation (plus particulièrement l'éducation relative à l'environnement) et le *greenwashing*. Ils développent une littérature du *greenwashing*, identifient des outils pour décrypter cette pratique et proposent des pistes éducatives. La littérature du *greenwashing* consiste à éduquer les individus à propos des tactiques utilisées par les entreprises. Pour Descamps et coll. (2022), l'éducation au *greenwashing* s'inscrit dans l'éducation à la sobriété numérique. En décryptant les stratégies d'écoblanchiment, les apprenants pourraient aussi faire preuve de nuance et d'esprit critique face aux solutions numériques qui leur sont proposées. Concrètement, en développant leur compréhension des signaux trompeurs, les apprenants peuvent mieux identifier et

éviter les pratiques de *marketing* vert ambiguës (Álvarez-García et Sureda-Negre, 2023). Pour ce faire, les enseignants peuvent utiliser des exemples concrets de publicités trompeuses et véridiques pour sensibiliser les élèves. Des ateliers, des études de cas et des discussions en classe peuvent aider à développer leur capacité à repérer le *greenwashing*.

## L'éducation relative à l'environnement pour décrypter le *greenwashing*

- 11 Au regard des enjeux soulevés par le *greenwashing*, il apparaît essentiel d'examiner en quoi l'éducation relative à l'environnement (ERE) peut constituer un levier pertinent pour développer une compréhension critique de ces stratégies de communication trompeuse.
- 12 L'ERE a progressivement émergé dans les années 1970 en réponse à une prise de conscience croissante des enjeux écologiques, exacerbée par les catastrophes environnementales et les risques pour la santé humaine (Villemagne, 2010 ; Barthes, 2022). Bien que son intégration dans les programmes scolaires soit relativement récente (Descamps et coll., 2022) et encore marginale somme toute, l'ERE s'inscrit peu à peu dans une perspective éducative transversale, articulant les dimensions écologiques, sociales, culturelles et économiques des réalités environnementales (Sauvé et van Steenberghe, 2015 ; Barthes, 2022).
- 13 L'ERE dépasse la simple transmission de connaissances pour viser le développement d'un savoir-agir en faveur de l'environnement. Selon Sauvé (1997), elle constitue une dimension intégrante du développement personnel et social, en lien avec la relation que les individus entretiennent avec leur milieu ; elle privilégie la construction collective de connaissances critiques, le développement de savoir-faire concrets, l'émergence de « pouvoir-faire » réels, ainsi que l'adoption d'attitudes et de valeurs ancrées dans une éthique environnementale.
- 14 Sauvé (1997) rappelle également 3 composantes de l'ERE :
  1. l'éducation au sujet, ou à de l'environnement, axée sur le contenu ; l'environnement est ici l'objet d'apprentissage ;
  2. l'éducation dans, ou par l'environnement, correspondant à une stratégie pédagogique ; l'environnement devient à la fois milieu d'apprentissage et ressource pédagogique ;
  3. l'éducation pour l'environnement, s'appuyant sur la prévention et la résolution de problèmes environnementaux ; l'environnement est ici un but de l'éducation.
- 15 Concernant ce dernier type de relation, l'ERE œuvre à responsabiliser les individus au regard de leur environnement et à faire émerger la notion d'écocitoyenneté (Villemagne, 2010).
- 16 Associés à l'ERE, les pédagogues mettent en effet en lumière le concept d'éducation à l'écocitoyenneté. Cette forme d'éducation vise à promouvoir une éthique axée sur la préservation des systèmes de vie sur notre planète (Sauvé et coll., 2017 ; Barthes, 2022). Elle stimule la sensibilisation aux enjeux environnementaux et la réflexion sur notre rôle en tant que citoyen (éco)responsable. L'éducation à l'écocitoyenneté vise le développement d'un sujet écoresponsable dont les choix quotidiens, les comportements et les actions sont axés sur un rapport harmonieux avec l'environnement (Martínez et Poydenot, 2009).

- 17 Pour développer l'écocitoyenneté, il est essentiel d'utiliser des pédagogies actives et coopératives. Ces approches éducatives favorisent l'implication des élèves et des autres acteurs dans la transition écologique et sociale. Elles incluent la ludopédagogie<sup>7</sup>, l'apprentissage collaboratif<sup>8</sup>, le *co-design*<sup>9</sup> ou encore le développement de l'esprit critique<sup>10</sup> (Blanchet-Cohen, 2017 ; Sauvé et coll., 2017). Selon Robert-Mazaye et ses collègues (2021), pour que des personnes puissent s'engager et agir de manière écocitoyenne, des conditions sur le plan affectif, intellectuel, conatif et comportemental doivent être réunies.
- 18 Dans cette dynamique, la transition écologique devient un enjeu éducatif structurant. Le référentiel européen *GreenComp*, élaboré par la Commission européenne (Bianchi et coll., 2022), traduit cette volonté. Il propose quatre axes de compétences pour la durabilité<sup>11</sup> : « *Incarner les valeurs de la durabilité* » ; « *S'ouvrir à la complexité dans la durabilité* » ; « *Envisager des avenir durables* » et « *Agir pour la durabilité* » (Bianchi et coll., 2022). Le *GreenComp* encourage tous les apprenants à devenir des penseurs systémiques et critiques, à développer leur capacité d'action et à former une base de connaissances pour tous ceux qui se soucient de l'état actuel et futur de notre planète (Gibert, 2022).
- 19 Ainsi, en plaçant l'apprenant dans une posture active, critique et engagée, l'ERE peut fournir un cadre propice à l'analyse du *greenwashing*. Elle peut inviter à déconstruire les discours environnementaux ambigus et, de façon plus globale, elle stimule le développement d'une écocitoyenneté.

## L'esprit critique face à l'information en éducation aux médias

- 20 Álvarez-García et Sureda-Negre (2023) soulignent l'importance pour les acteurs du monde éducatif d'encourager l'esprit d'analyse et la pensée critique chez les apprenants afin de les sensibiliser au *greenwashing*. Ils insistent sur la promotion de comportements responsables en matière de consommation et sur l'incitation à rechercher des informations fiables sur les produits et les entreprises. Faustino et Silva (2020) ont exploré la piste de la lecture critique des médias en éducation relative à l'environnement dans le contexte de la formation des enseignants. Cette stratégie d'apprentissage permet de repenser ses propres pratiques. Les auteurs proposent d'élargir les approches pédagogiques en visant aussi le développement, chez les élèves, d'une écocitoyenneté fondée sur l'analyse critique des enjeux environnementaux.
- 21 L'esprit critique englobe à la fois un état d'esprit et un ensemble de pratiques qui se renforcent mutuellement (De Vecchi, 2017). Cet état d'esprit implique une attitude mêlant curiosité, modestie, autonomie, écoute et lucidité face à l'information, tandis que les pratiques incluent l'utilisation d'outils divers pour s'informer, distinguer les faits des interprétations, confronter les différentes perspectives et évaluer l'information et les interprétations. Gagnon (2018, p. 555) propose la définition suivante de la pensée critique :
- Une pratique évaluative fondée sur une démarche réflexive, autocritique et autocorrectrice impliquant le recours à différentes ressources dans le but de déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire ou de faire en considérant attentivement les critères de choix et les diversités contextuelles.
- 22 D'un point de vue didactique, Pasquinelli et Bronner (2021) énoncent des critères pour une éducation à l'esprit critique visant à évaluer les contenus rencontrés au quotidien ou transmis par l'école. Ces critères incluent la plausibilité d'une information par

rapport aux connaissances déjà établies, la pertinence des arguments soutenant une affirmation, les preuves à l'appui de celle-ci et la fiabilité de la source de l'information. Ils soulignent l'importance d'apprendre aux élèves à améliorer leur jugement au sujet de la crédibilité des contenus, à identifier les bons arguments, à reconnaître les preuves de qualité et à évaluer la fiabilité des sources dans divers contextes.

- 23 Les stratégies pédagogiques efficaces pour développer l'esprit critique, telles que la discussion, l'exposition à des problèmes authentiques et le mentorat, sont mises en évidence par la méta-analyse d'Abrami et ses collègues (2015). Ces interventions combinées favorisent un niveau élevé d'efficacité dans l'apprentissage des compétences critiques. Pour leur part, Fastrez et Philipette (2017) associent l'esprit critique à la littératie médiatique et à l'évaluation de l'information, soulignant son rôle dans le développement de jugements indépendants sur le contenu médiatique.
- 24 Selon Soung (2017), évaluer l'information revient à comparer, vérifier et trier les contenus en fonction du contexte et des besoins initiaux. Les critères d'évaluation reposent sur la pertinence de l'information, la fiabilité des sources, la réputation de l'auteur et la qualité du contenu. Selon Auriac-Slusarczyk, Adami et Daniel (2011), le développement de compétences sociocognitives spécifiques au développement de l'esprit critique peut s'effectuer dès le primaire.
- 25 Dans un monde numérique saturé de contenus trompeurs, il est certes essentiel de former à l'esprit critique (Pierre, 2020), en s'appuyant notamment sur l'éducation aux médias (Landry et Basque, 2015), qui vise à développer autonomie, réflexivité et responsabilité chez les élèves.

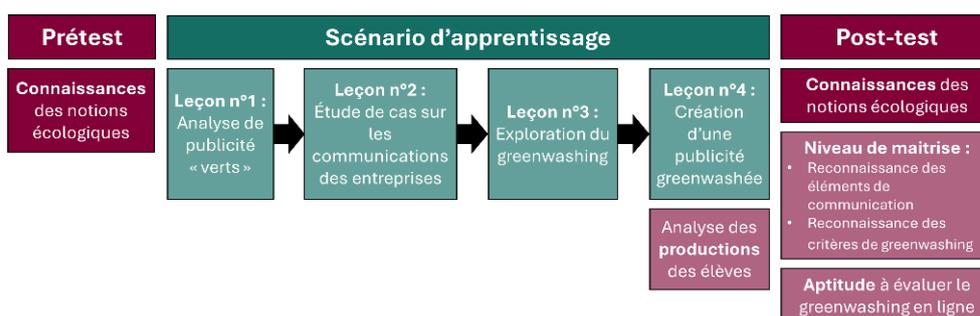
## Méthodologie

- 26 Cette section présente successivement le cadre général de la recherche, les questions de recherche, les caractéristiques de l'échantillon ainsi que les modalités de collecte et d'analyse des données.

## Contexte et démarche méthodologique

- 27 L'objectif de cette étude est d'évaluer l'efficacité d'un dispositif technopédagogique visant à décrypter le *greenwashing*, tout en développant les aptitudes écologiques, critiques et numériques des élèves du primaire âgés de 11 à 12 ans. Puisqu'il s'agit d'une étude de cas, les résultats ne pourront pas être généralisés à l'ensemble de la population (Bédard, 2005). Cependant, elle permettra d'identifier des stratagèmes de *greenwashing* abordables et détectables pour des enfants de 12 ans. Dans une perspective exploratoire, nous avons opté pour une étude de cas sans groupe témoin, car les contenus abordés (ici, le décryptage du *greenwashing*) ne sont pas encore intégrés dans les apprentissages formels prescrits par les programmes. Comme le souligne Yin (2014), ce type de méthode est particulièrement pertinent lorsqu'il s'agit d'examiner un phénomène émergent ou novateur dans son contexte réel.
- 28 La figure 1 présente le déroulement de l'étude de cas, les moments de récolte de données et le scénario d'apprentissage.

Figure 1 : Déroulement de l'étude de cas et du scénario d'apprentissage



29 Le numérique pouvant être au service de l'ERE, nous avons opté pour un dispositif technopédagogique incluant l'utilisation de deux outils numériques comme le proposent les travaux de Brou Ahossi (2016). L'outil de conception en ligne *Canva*<sup>12</sup> a été utilisé par les élèves pour créer des publicités au format numérique, tandis que le mur collaboratif *Digipad*<sup>13</sup> a offert un espace interactif pour partager les diverses ressources et productions réalisées. Le dispositif d'apprentissage vise à développer des aptitudes médiatiques, numériques, environnementales et sociocritiques. Le scénario pédagogique se décline en quatre séquences distinctes :

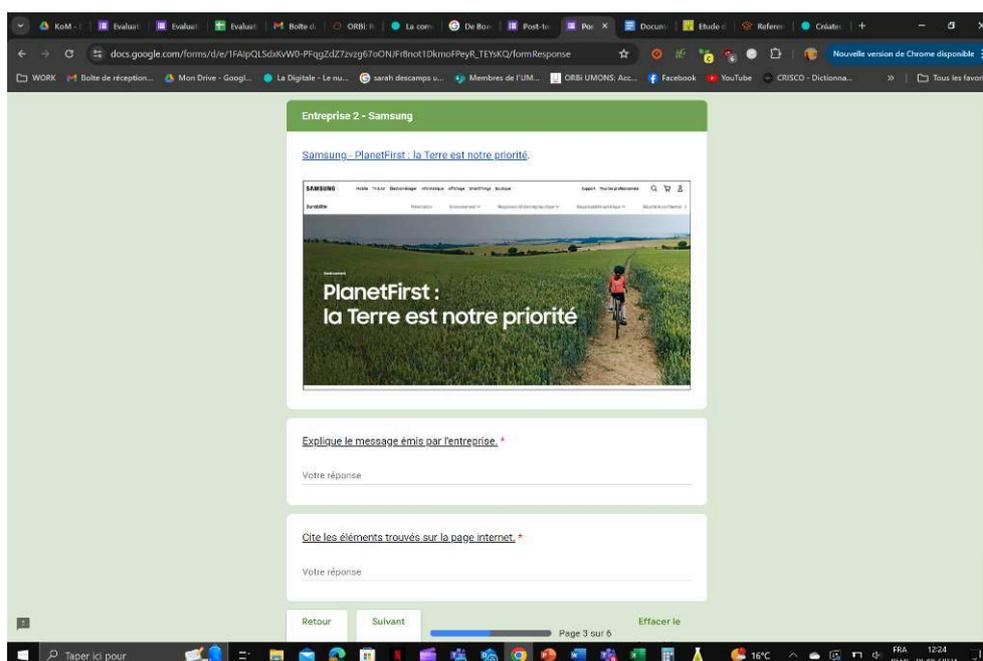
1. Analyse de publicités "vertes" : cette première séance vise à explorer des publicités écologiques, tant sur papier que sur support numérique, pour développer la compréhension du schéma de la communication et introduire le concept d'écologie. L'élève est invité à adopter une posture active dans cette démarche.
2. Étude de cas sur les communications des entreprises : en se plaçant dans une posture de récepteur, c'est-à-dire que l'enseignant s'assure de la compréhension des savoirs enseignés (Zimmerman et coll., 2000), l'élève est amené à questionner et à problématiser les communications des entreprises traitant du développement durable et de l'écologie à travers une étude de cas.
3. Exploration du *greenwashing* : après avoir fait le bilan des séquences précédentes, les élèves définissent le concept de *greenwashing* et élaborent une liste de critères pour repérer cette pratique dans les communications. Il est alors amené à se positionner en tant qu'acteur en menant des recherches pour créer une grille critériée du *greenwashing*.
4. Création d'une publicité *greenwashée* : enfin, pour conclure le dispositif, l'élève prend la posture d'auteur en concevant une publicité *greenwashée* à l'aide d'un outil de design en ligne, en mettant en pratique les apprentissages récents (Figure 2).

Figure 2 : Exemples des publicités greenwashées produits par les élèves



- 30 Le dispositif a pris place sur six semaines, à raison de deux heures par semaine, et a été encadré en co-enseignement, à savoir par au moins deux enseignants simultanément. Les données ont été collectées au début et à la fin du dispositif, puis analysées en fonction des dimensions d'évaluation d'un environnement d'apprentissage numérique (Temperman, 2013) :
- Le produit : un pré-test et un post-test ont été effectués pour évaluer l'acquisition des notions écologiques. Pour évaluer cette évolution, un gain relatif a été calculé :  $(\text{score}_{\text{post-test}} - \text{score}_{\text{prétest}}) / (\text{score}_{\text{maximum}} - \text{score}_{\text{prétest}}) * 100$  (D'Hainaut, 1973 ; Deprez, 2010).
  - Le niveau de maîtrise sur la reconnaissance de marqueurs de *greenwashing* dans les publicités, évalué lors d'une évaluation formative. Lors du post-test, l'aptitude à détecter le *greenwashing* en ligne a été évaluée. Les élèves étaient amenés à naviguer et analyser le site web de trois entreprises, dont un exemple est présenté à la Figure 3.
  - L'intégration des critères de *greenwashing* dans les publicités réalisées, basée sur les éléments constitutifs de la communication en ligne et la présence potentielle de *greenwashing*. Selon la typologie de Kim et Lyon (2015), nous avons identifié cinq techniques qui pourraient permettre aux élèves dès 12 ans de l'enseignement ordinaire de détecter le *greenwashing* : exagération des efforts verts ; utilisation de labels trompeurs ; publicité mensongère ; sélectivité dans la divulgation des informations ; utilisation d'images et de symboles verts.
  - La capacité de transfert en analysant le processus de création des publicités contenant des critères de *greenwashing*.

Figure 3 : Exemple de site web analysé par les élèves



## Questions de recherche

- 31 Face à la multiplication des pratiques de *greenwashing* en ligne, le développement de compétences permettant leur décryptage devient un enjeu éducatif croissant, qu'il faudra progressivement intégrer dans les démarches d'enseignement (Vargas, 2020 ; Commission européenne, 2021 ; Descamps et coll., 2022 ; Álvarez-García et Sureda-Negre, 2023 ; Blažková et coll., 2023). Cette étude vise à évaluer l'efficacité de notre dispositif technopédagogique pour arriver à sensibiliser des élèves de 6<sup>e</sup> primaire au concept de *greenwashing* et dans le développement de leur compréhension de cette pratique. Structurée comme une étude de cas, cette étude cherche à répondre à quatre questions de recherche :
- Q1 : Quel est le niveau d'acquisition par les élèves des notions écologiques, notamment du *greenwashing*, à la suite de l'utilisation de notre dispositif d'apprentissage du décryptage de l'écoblanchiment ?
  - Q2 : Quel est le degré de maîtrise des élèves quant à l'utilisation du dispositif d'apprentissage pour décrypter le *greenwashing* ?
  - Q3 : Dans quelle mesure les élèves sont-ils capables de repérer les informations liées au *greenwashing* en ligne et comment évaluent-ils la présence de stratégies d'écoblanchiment ?
  - Q4 : Quelle est la capacité des élèves à transférer leurs connaissances acquises et quelles stratégies de *greenwashing* appliquent-ils lors de la création de publicités *greenwashées* ?

## Échantillon

- 32 Cette étude descriptive a été réalisée dans une classe de 6<sup>e</sup> primaire (élèves de 11 à 12 ans), dans une école du réseau libre subventionné de la Fédération Wallonie Bruxelles, située en milieu urbain en Belgique francophone. L'indice socio-économique (ISE)<sup>14</sup> de l'école est de 4 sur 20, ce qui reflète un contexte à faible condition économique, social

et culturel. La prise en compte de ces variables est essentielle dans une évaluation de dispositif d'éducation à l'écocitoyenneté, les conditions socio-économiques pouvant fortement influencer les rapports à l'environnement, aux savoirs, et à la citoyenneté (Ibinga, 2018).

- 33 L'échantillon se compose des 16 élèves de cette classe dans laquelle le dispositif a été mis en œuvre. Aucune sélection préalable n'a été opérée, ce qui garantit un échantillon naturel représentatif du groupe-classe, bien que non diversifié au regard du milieu scolaire. Les élèves présentent des profils hétérogènes en termes de résultats scolaires, mais sont globalement issus de milieux populaires. Cette information contextuelle permet de mieux cerner les conditions de réception d'un dispositif d'éducation à l'environnement (Tohmé et Tohmé, 1991 ; Fortin-Debart et Girault, 2009).
- 34 Pour caractériser notre échantillon, nous avons évalué le niveau de connaissances écologiques des élèves avant l'étude. La grande majorité (93,75 %) avait déjà entendu le terme "écologie" et 62,5 % étaient capable de le définir. Également, 93,75 % avaient déjà entendu parler du réchauffement climatique, mais seulement 25 % pouvaient le définir. Seulement 25 % avaient déjà entendu parler de développement durable, mais aucun ne pouvait le définir. Tous les élèves avaient déjà entendu le mot "pollution" et 87,5 % pouvaient en donner une définition. Quant au *greenwashing*, seuls 18,75 % des élèves en avaient déjà entendu parler et aucun ne pouvait le définir.
- 35 En ce qui concerne leurs habitudes numériques, la plupart des élèves utilisent des outils numériques pour effectuer des recherches (87,5 %), jouer à des jeux (87,5 %) et regarder des vidéos (62,5 %). Avant le dispositif, une minorité d'élèves avait déjà utilisé un mur collaboratif comme Digipad (43,75 %), utilisé l'outil Canva (37,5 %) ou réalisé une publicité au format numérique (37,5 %).
- 36 Si ces données de départ sont précieuses pour comprendre la progression des élèves au fil du dispositif, l'absence de groupe témoin limite la possibilité de comparaison avec d'autres élèves n'ayant pas bénéficié du même encadrement pédagogique. Néanmoins, dans ce contexte, le prétest réalisé en amont de l'intervention permet d'obtenir une base de référence interne pour évaluer les évolutions observées (Yin, 2024).

## Résultats

- 37 Cette section présente les résultats obtenus à partir des données recueillies, en lien avec les quatre questions de recherche formulées précédemment.

### L'acquisition de notions écologiques par les élèves

- 38 Avant et après la mise en place du dispositif d'apprentissage, les élèves étaient invités à donner leur propre définition de six concepts clés : écologie, développement durable, pollution, *greenwashing*, neutralité carbone et réchauffement climatique. Leurs définitions ont été évaluées en fonction d'une grille d'évaluation des concepts et les élèves obtenaient un point si leur définition était correcte. Par exemple, pour le concept de *greenwashing*, une bonne réponse formulée par un élève était : « C'est quand on ment sur le produit qu'on vend en disant que c'est vert ». Cette définition traduit correctement l'idée de manipulation et de communication trompeuse. À l'inverse, la

réponse « Une pub pour convaincre les personnes à acheter » illustre une compréhension superficielle, sans lien explicite avec les enjeux environnementaux.

- 39 L'observation du tableau 2 montre des gains relatifs au terme de l'apprentissage pour quatre notions sur les six évoquées dans le dispositif : la notion d'écologie (gain = 68,42 %), le *greenwashing* (gain = 56 %), le réchauffement climatique (gain = 25,33 %) et le développement durable (gain = 19 %). Les notions de pollution et de neutralité carbone ont stagné. Concernant le concept qui nous intéresse dans cette étude, le tableau 2 met en lumière que lors du prétest, la notion de *greenwashing* n'avait pas su être définie par les élèves. Mais, au post-test, plusieurs élèves (56 %) y sont parvenus. Ces résultats suggèrent une appropriation effective de certaines notions par ces élèves à l'issue du dispositif.

**Tableau 2 : L'acquisition de notions écologiques par les élèves**

Notions	Moyenne prétest	Moyenne post-test	Gain relatif moyen (%)
<i>Écologie</i>	.62	.88	66.67
<i>Développement durable</i>	0	.19	18.75
<i>Pollution</i>	.88	.88	0.00
<i>Greenwashing</i>	0	.56	56.25
<i>Neutralité carbone</i>	0	0	0.00
<i>Réchauffement climatique</i>	.25	.44	25.00
<b><i>Moyenne</i></b>	<b>.29</b>	<b>.49</b>	<b>28.17</b>

- 40 Ces résultats montrent que le dispositif a particulièrement favorisé l'acquisition de connaissances sur l'écologie et le *greenwashing*, en lien avec l'objectif de développer l'esprit critique des élèves face aux messages environnementaux trompeurs. Ils suggèrent que, dès 12 ans, des notions complexes peuvent être abordées à l'aide de supports adaptés. Sur le plan éducatif, ces éléments renforcent l'intérêt d'intégrer explicitement ces contenus dans l'éducation à l'environnement, en combinant pédagogies actives et outils d'analyse critique.

### **Le niveau de maîtrise des élèves à la fin du dispositif d'apprentissage**

- 41 Comme dans l'étude de Suchaut (2006), nous avons évalué la maîtrise en fonction de trois niveaux : non-acquis (inférieur à 50 %), en acquisition (entre 50 % et 75 %) et acquis (supérieur à 75 %). Lors de l'évaluation du niveau de maîtrise, comme le montre le tableau 3, la moyenne de la classe atteint 60 %, avec 3 élèves ayant pleinement

assimilé les apprentissages, 9 étant en cours d'acquisition et 4 n'ayant pas encore atteint le niveau requis. Pour la tâche 1, portant sur la reconnaissance des éléments de la communication médiatique (EAM), la note moyenne est de 55 %, avec 6 élèves ayant pleinement assimilé les apprentissages, 4 en cours d'acquisition et 6 n'ayant pas encore atteint le niveau requis. De même, pour la tâche 2, portant sur la reconnaissance des marqueurs du *greenwashing*, la note moyenne est également de 55 %, avec 4 élèves ayant pleinement assimilé les apprentissages, 10 en cours d'acquisition et 2 n'ayant pas encore atteint le niveau requis. Sur la base de cette évaluation, nous concluons que le dispositif a permis à 12 élèves d'acquérir les apprentissages, dont trois ont atteint un niveau de maîtrise dans l'ensemble des apprentissages.

**Tableau 3 : Niveau de maîtrise des élèves (N = 16)**

	Tâche 1 : Reconnaissance des éléments de communication	Tâche 2 : Reconnaissance des critères de <i>greenwashing</i>	Évaluation totale
<i>Non acquis</i>	6	2	4
<i>En acquisition</i>	4	10	9
<i>Acquis</i>	6	4	3
<i>Note moyenne (%)</i>	55.00	62.50	60.00

- 42 Les résultats intermédiaires observés suggèrent que si les élèves parviennent à repérer certains indices visuels de communication, ils éprouvent davantage de difficultés à articuler ces éléments à une intention persuasive ou à une évaluation critique plus globale. En lien avec l'objectif de notre étude, ces résultats indiquent que le dispositif a permis à une majorité d'élèves de progresser dans la reconnaissance des messages médiatiques et des marqueurs de *greenwashing*. Ils montrent qu'un travail structuré autour de tâches contextualisées peut initier, dès le primaire, des compétences critiques mobilisables face aux enjeux environnementaux.

### La capacité des élèves à repérer le *greenwashing* en ligne

- 43 À la suite des activités d'apprentissage, les élèves ont analysé trois sites web présentant des stratégies de *greenwashing* : *Nutella*<sup>15</sup>, *Samsung*<sup>16</sup> et *Google*<sup>17</sup>. Le Tableau 4 illustre leur capacité à repérer les éléments de ces stratégies et à évaluer la présence de *greenwashing* sur les sites web examinés. Les stratégies de *greenwashing* les plus fréquemment identifiées par les élèves sont les références à la nature (58,33 %) et les arguments ou promesses écologiques (58,33 %). Par exemple, on retrouve dans leur justification que « *Samsung dit prendre soin de la terre* » ou encore que Google veut montrer « *qu'il ne pollue pas la terre* ». Ensuite, les ingrédients et/ou composants naturels ont été observés par la majorité des élèves (50 %).

44 En revanche, la mention de produits présentés comme « écologiques » ou « naturels » n'a été relevée que par 25 % des élèves, et seuls 4,17 % ont identifié la présence de labels ou logos trompeurs, ce qui suggère une difficulté particulière à décoder ces formes plus subtiles de *greenwashing*. Cette difficulté à identifier les faux labels pourrait s'expliquer par une méconnaissance des véritables certifications officielles. Cela souligne l'importance de renforcer cette dimension dans les apprentissages, en travaillant plus explicitement sur les signes graphiques et les distinctions entre labels officiels et auto-proclamés. Il convient de noter que l'étude de Panopoulos et coll. (2022) montre que même les adultes éprouvent des difficultés notables à reconnaître correctement les labels environnementaux, en grande partie en raison d'un déficit de connaissances à leur sujet.

**Tableau 4 : Observations sur les communications en ligne (N = 16)**

	Nombre d'élèves qui identifient sur le site web...					Nombre d'élèves qui évaluent les informations du site web comme étant du <i>greenwashing</i>
	... des références à la nature	... des produits écologiques ou naturels	... des arguments ou promesses écologiques	... des ingrédients et/ou composants naturels	... des labels et logos	
Site 1 – Nutella	2	8	4	16	2	4
Site 2 – Samsung	14	2	14	0	0	12
Site 3 – Google	12	2	10	8	0	6
<b>Moyenne (%)</b>	<b>58.33</b>	<b>25.00</b>	<b>58.33</b>	<b>50.00</b>	<b>4.17</b>	<b>45.88</b>

45 En moyenne, 45,88 % des élèves ont observé une possible présence de *greenwashing* dans les communications examinées. Pour ce qui est de l'évaluation de la présence de *greenwashing* dans les communications en ligne, les résultats montrent que pour les sites 1 et 3, peu d'élèves ont déclaré une possible présence de *greenwashing* (respectivement, 4 et 6 élèves), tandis que pour le site 2, 12 élèves ont émis cette hypothèse. En ligne, la majorité des élèves sont capables de détecter trois techniques de *greenwashing* de la typologie de Kim et Lyon (2015) : la publicité mensongère en identifiant les arguments ou promesses écologiques (58,33 %) ; l'utilisation d'images et de symboles verts en détectant les références à la nature (58,33 %) ; la sélectivité dans la divulgation des informations en repérant les mentions aux ingrédients et/ou composants naturels (50 %).

46 Il est important de noter que le simple repérage d'une information pouvant être assimilée à du *greenwashing* ne signifie pas nécessairement que les élèves évaluent

effectivement cette information comme relevant du *greenwashing*. Un exemple significatif concerne les ingrédients naturels mentionnés sur le site web du Nutella. Tous les élèves (100 %) ont identifié cette mention sur le site. Cette information est en réalité une technique de *greenwashing* : sélectivité dans la divulgation des informations (Kim et Lyon, 2015). Cependant, seulement un quart des élèves (25 %) ont estimé qu'il s'agissait effectivement de *greenwashing*. Ainsi, les élèves relèvent la présence des mots « ingrédients naturels » dans la publicité, mais ne formule aucun jugement critique ni remise en question de sa véracité, ce qui montre une observation sans interprétation.

## La capacité de transfert des élèves

- 47 La dernière activité pédagogique a impliqué la création de publicités *greenwashées* en groupe (vois le Figure 2). Pour évaluer la capacité de transfert des élèves, nous avons analysé leurs productions afin d'identifier les stratégies de *greenwashing* qu'ils ont utilisées. Les résultats du tableau 5 montrent que les publicités réalisées par les différents groupes contiennent en moyenne 3,5 critères de *greenwashing*. L'examen du Tableau 4 met en évidence trois critères de *greenwashing* qui ont été largement employés dans la conception des publicités : les faux labels (100 %), les faux arguments ou promesses écologiques (80 %), ainsi que les couleurs et motifs évoquant la nature (70 %). Les critères associés au nom et aux produits écologiques ou naturels ont été mentionnés dans 50 % des cas. Par exemple, le slogan d'un des groupes est « Créméco, bien pour la planète ! » et un autre mentionne un produit en « matière 100 % recyclable ». Il est à noter qu'un seul critère, celui des ingrédients et/ou composants naturels, n'a pas été utilisé, ce qui pourrait s'expliquer par une méconnaissance du produit mis en avant dans leur publicité.
- 48 Un constat intéressant se dégage de l'analyse : si les élèves ont rencontré des difficultés à identifier les labels lors de l'analyse précédente, tous (100 %) les ont néanmoins utilisés lors de la phase d'application. Cette observation suggère qu'il leur a été plus complexe d'évaluer l'information que de mettre en œuvre cette technique dans leur publicité.

Tableau 5 : Critères de *greenwashing* utilisés dans les publicités réalisées en groupe (N = 10)

	Nom	Couleurs et motifs faisant référence à la nature	Produits écologiques ou naturels	Faux arguments ou promesses écologiques	Ingrédients et/ou composants naturels	Faux labels
Moyenne d'utilisation (%)	50	70	50	80	0	100

## Discussion et conclusion

- 49 Nous avons constaté que l'éducation, dont le développement de l'esprit critique, joue un rôle crucial dans la sensibilisation au *greenwashing*. Comme le soulignent Álvarez-

García et Sureda-Negre (2023), l'éducation relative à l'environnement peut aider à développer une littératie du *greenwashing*, permettant ainsi aux individus de mieux identifier et éviter les pratiques de *marketing* vert ambiguës. Les résultats de notre étude de cas confirment cela. Ils mettent en évidence l'efficacité de notre dispositif technopédagogique d'ERE visant à sensibiliser les élèves au *greenwashing*.

- 50 En effet, l'analyse de l'acquisition de notions écologiques par les élèves montre un gain significatif dans la compréhension de concepts clés tels que l'écologie, le *greenwashing*, le réchauffement climatique et le développement durable. Par exemple, le taux d'élèves capables de définir correctement le *greenwashing* est passé de 0 % à plus de 60 % après le dispositif, illustrant un réel progrès dans l'appropriation de ce concept. Ces résultats sont en accord avec les travaux de Suchaut (2006) qui soulignent l'importance de l'apprentissage actif dans l'acquisition de nouvelles connaissances.
- 51 Cependant, malgré ces progrès, certains concepts, tels que la pollution et la neutralité carbone, n'ont pas fait l'objet d'évolution notable. Cela pourrait s'expliquer, en partie, par la complexité intrinsèque de ces notions ou par une moindre exposition à celles-ci au cours du dispositif pédagogique. Il est donc possible que ces concepts nécessitent des approches pédagogiques différentes ou spécifiques, mais d'autres facteurs contextuels ou didactiques peuvent également être en cause.
- 52 Selon l'ADEME (s.d.), le *greenwashing* nuit à la transition écologique en semant la confusion et en érodant la confiance du public envers les entreprises. Or, concernant la capacité des élèves à repérer le *greenwashing* en ligne, les résultats montrent que la majorité des élèves, malgré leur jeune âge, sont déjà capables de détecter trois techniques de la typologie de Kim et Lyon (2015). Ils sont capables de détecter la publicité mensongère (58,33 %), l'utilisation d'images et de symboles verts (58,33 %), la sélectivité dans la divulgation des informations (50 %). L'analyse de la capacité de transfert des élèves montre que les publicités réalisées par les différents groupes contiennent en moyenne 3,5 critères de *greenwashing*. Cela suggère que les élèves ont été capables d'appliquer les connaissances acquises lors de la création de leurs publicités.
- 53 Le développement de l'esprit critique, comme le suggèrent Fastrez et Philipette (2017), joue un rôle clé dans la capacité de porter des jugements indépendants sur le contenu médiatique. Lors de la création de publicités *greenwashées*, nous avons constaté que les élèves ont systématiquement utilisé ou inventé un faux label écologique. Cette stratégie peut être employée par les entreprises en plaçant des certifications écologiques sur des produits sans que ces derniers ne respectent véritablement les normes environnementales, ce qui peut être trompeur (Kim et Lyon, 2015 ; ADEME 2023). Les élèves de notre étude sont donc conscients qu'il s'agit d'une technique de *greenwashing*. Cependant, quand ils doivent détecter ce stratagème, ils éprouvent des difficultés, ce qui peut suggérer qu'il s'agit d'une capacité sociocritique plus complexe à déployer lors de l'évaluation en ligne du *greenwashing*.
- 54 Ces constats invitent à ajuster le dispositif pédagogique sur plusieurs plans. D'une part, il serait pertinent d'intégrer davantage d'activités ciblées sur l'analyse critique des labels, une notion plus complexe même pour un adulte (Panopoulos et coll., 2022) par exemple, via des comparaisons entre labels officiels et auto-proclamés, ou des jeux de classement permettant d'exercer la reconnaissance visuelle et symbolique. D'autre part, un renforcement du travail sur la neutralité carbone pourrait passer par des supports plus concrets, afin d'ancrer le concept dans des réalités proches des élèves.

Enfin, la production des publicités *greenwashées* gagneraient à être suivies d'une phase réflexive plus approfondie, où les élèves seraient invités à justifier leurs choix et à comparer leurs créations aux publicités réelles (Faustino et Silva, 2020). Cela pourrait favoriser une meilleure internalisation des stratégies de manipulation et un développement plus poussé de leur jugement critique.

- 55 En conclusion, cette étude montre que l'éducation peut jouer un rôle clé dans la lutte contre le *greenwashing*. En fournissant aux élèves les outils nécessaires pour décrypter les stratégies d'écoblanchiment, nous pouvons les aider à devenir des consommateurs plus avertis et plus responsables. Cependant, puisqu'il s'agit d'une étude de cas, il n'est pas possible de généraliser les résultats à tous les enfants de 12 ans (Bédard, 2005).
- 56 Une perspective de déploiement de la recherche consisterait à évaluer le dispositif dans plusieurs classes, voire dans différentes écoles présentant des caractéristiques socioéconomiques contrastées, afin de mesurer son impact selon le contexte. De plus, puisque les élèves participants à notre étude résident en milieu urbain, on pourrait envisager la possibilité d'une comparaison avec des élèves vivant en milieu rural quant à leur perception des enjeux écologiques. En outre, il serait pertinent de concevoir une évaluation à plus long terme des apprentissages afin de déterminer leur persistance dans le temps (Tohmé et Tohmé, 1991 ; Fortin-Debart et Girault, 2009 ; Ibinga, 2018).
- 57 Il serait également intéressant d'explorer davantage comment ces compétences acquises peuvent être transférées à d'autres domaines (Abrami et coll., 2015 ; Fastrez et Philipette, 2017), comme le suggèrent les résultats de notre analyse de la capacité de transfert des élèves. Enfin, des recherches futures pourraient également examiner comment ces approches pédagogiques pourraient être adaptées pour des publics plus âgés ou dans d'autres contextes éducatifs (Álvarez-García et Sureda-Negre, 2023).

---

## BIBLIOGRAPHIE

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A. et Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314.

ADEME. (2023). *Guide anti greenwashing* [Brochure]. Consulté sur <https://librairie.ademe.fr/developpement-durable/5447-guide-anti-greenwashing-le.html>

ADEME. (s.d.). *La lutte contre le greenwashing*. Consulté sur <https://communication-responsable.ademe.fr/lutte-contre-le-greenwashing>

Aggeri, F. et Cartel, M. (2017). Le changement climatique et les entreprises : enjeux, espaces d'action, régulations internationales. *Entreprises et Histoire* 86(1), 6-20.

Álvarez-García, O. et Negre, J. S. (2023). Greenwashing and education: An evidence-based approach. *The Journal of Environmental Education*, 54(4), 265-277.

Auriac-Slusarczyk, E., Adami, J. et Daniel, M. (2011). *Tester les prédispositions à l'esprit critique au primaire*. Consulté sur <https://hal.science/hal-01074334>

- Barthès, A. (2022). Quels enjeux des éducations environnementales et de développement durable entre transition écologique, urgence climatique et Anthropocène ? *Éducation relative à l'environnement : regards-recherches-réflexions*, 17(2). <https://journals.openedition.org/ere/9419>
- Bédard, M. G. (2005). *La méthode des cas : guide orienté vers le développement des compétences* (2<sup>e</sup> éd.). Gaëtan Morin.
- Bianchi, G., Pisiotis, U. et Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- Blanchet-Cohen, N. (2017). Apports des pédagogies autochtones à l'apprentissage de l'écocitoyenneté. Dans L. Sauvé, I. Orellana, C. Villemagne et B. Bader (dir.). *Éducation, environnement, écocitoyenneté : Repères contemporains* (p. 67-80). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Blažková, T., Pedersen, E. R. G., Andersen, K. R. et Rosati, F. (2023). Greenwashing debates on Twitter : Stakeholders and critical topics. *Journal of Cleaner Production*, 427, 139260.
- Brou Ahoissi, N. (2016). Éducation relative à l'environnement en milieu scolaire ivoirien : Réflexion pour un regard critique. *European Scientific Journal*, 12(2).
- Carretero, S., Vuorikari, R. et Punie, Y. 2017. *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- Commission européenne. (2021, 28 janvier). Passage au crible de sites web pour lutter contre l'« écoblanchiment » : la moitié des allégations environnementales ne sont pas étayées par des preuves. *Press corner - Commission européenne*. Consulté sur [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/fr/ip\\_21\\_269](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/fr/ip_21_269)
- Cordelier, B. (2020). Greenwashing ou écoblanchiment : Cadrer la communication environnementale. *Sens-Dessous*, 26, 21-32.
- De Vecchi, G. (2017). *Former l'esprit critique - Aussi important qu'apprendre à lire, écrire et compte (Tome 1)*, Pour une pensée libre.
- Dendooven, L. (2022, 4 Octobre). *Coca-Cola sponsor de la Cop 27 en Égypte au grand dam de Greenpeace*. RTBF. Consulté sur <https://www.rtb.be/article/coca-cola-sponsor-de-la-cop-27-en-egypte-au-grand-dam-de-greenpeace-11078839>
- Deprez, M. (2010). Formation continue et processus de changement : recherche en éducation spécialisée : In-service training and change process : Research in special education. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 21, 5-21.
- Descamps, S., Temperman, G. et De Lièvre, B. (2022). Vers une éducation à la sobriété numérique. *Humanités Numériques*, 5.
- D'Hainaut, L. (1973). Etude d'une nouvelle variable pour l'analyse statistique des expériences pédagogiques. *Bulletin De Psychologie*, 26(305), 622-630.
- Fastrez, P. et Philippette, T. (2017). Un modèle pour repenser l'éducation critique aux médias à l'ère du numérique. Dans N. Landry (Ed.), *tic & société : Vol. 11. L'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique*. (pp. 85-110).
- Tambellini Faustino, M. et Ferreira Silva, L. F. (2020). La lecture critique des médias : une stratégie de formation en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : regards-recherches-réflexions*, (15)2. <https://journals.openedition.org/ere/6018>

Fortin-Debart, C. et Girault, Y. (2009). De l'analyse des pratiques de participation citoyenne à des propositions pour une éducation à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : regards-recherches-réflexions*, 8. <https://journals.openedition.org/ere/2219>

Gagnon, M. (2018). Study on critical practices transversality manifested by quebecers high school students in context of problem-based learning in their science, history and ethic courses. *Swiss Journal of Educational Research*, 34(3), 551-574.

Gibert, A. (2022). GreenComp : Un nouveau cadre de compétences européen. *Éduveille*. <https://eduveille.hypotheses.org/16096>

Ibinga, K. J. J. (2018, 26 novembre). *Les chemins d'une éducation à l'écocitoyenneté. Discours et pratiques de l'écomobilité scolaire : l'exemple du "Pédibus" en Metropole Rouen Normandie*. Consulté sur <https://theses.hal.science/tel-02381993>

Kim, E. et Lyon, T. P. (2015). Greenwash vs. Brownwash: Exaggeration and Undue Modesty in Corporate Sustainability Disclosure. *Organization Science*, 26(3), 705-723.

Landry, N. et Basque, J. (2015). L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication. *Communiquer*, 15, 47-63.

Martínez, M. et Poydenot, F. (2009). Finalités, valeurs et identités pour fonder une éducation écocitoyenne. *Éducation relative à l'environnement : regards-recherches-réflexions*, 8. <https://journals.openedition.org/ere/2128>

Panopoulos, A., Poulis, A., Theodoridis, P., & Kalampakas, A. (2022). Influencing Green Purchase Intention through Eco Labels and User-Generated Content. *Sustainability*, 15(1), 764.

Pasquinelli, E. et Bronner, G. (2021). *Éduquer à l'esprit critique. Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation*. Conseil scientifique de l'éducation nationale. Consulté sur [https://citoyennete.ac-creteil.fr/IMG/pdf/vdef\\_eduquer\\_a\\_lesprit\\_critique\\_csen-1.pdf](https://citoyennete.ac-creteil.fr/IMG/pdf/vdef_eduquer_a_lesprit_critique_csen-1.pdf)

Pierre, S. (2020). Former à l'esprit critique à l'ère numérique : un enjeu citoyen et démocratique. *Third*, 4. Consulté sur <https://third.digital/numero-quatre/former-a-lesprit-critique-a-lerenumerique-un-enjeu-citoyen-et-democratique/>

Robert-Mazaye, C., Goulet, F., Turcotte, S., Demers, S., Belleau, É. et Barroca-Paccard, M. (2021). Comprendre les composantes de l'écocitoyenneté chez les enfants et les jeunes : une réflexion théorique. *Tréma*, 56.

Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement - Éléments de design pédagogique. Guide de développement professionnel à l'intention des éducateurs*. (2e édition). Guérin.

Sauvé, L. et Van Steenberghe, É. (2015). Identités et engagements : Enjeux pour l'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : regards-recherches-réflexions*, 12. <https://journals.openedition.org/ere/588>

Sauvé, L., Orellana, I., Villemagne, C. et Bader, B. (2017). *Éducation, environnement, écocitoyenneté : Repères contemporains*. Presses de l'Université du Québec.

Soung, S. (2017). Critères d'évaluation de l'information scientifique à l'ère numérique : cas des étudiants aux cycles supérieurs en éducation des universités québécoises. *Documentation et bibliothèques*, 63(3), 36-49.

Suchaut, B. (2006). Analyse des acquisitions des élèves de l'enseignement secondaire en Algérie sur la base de l'enquête MLA II. 2006.

Temperman, G. (2013). *Visualisation du processus collaboratif et assignation de rôles de régulation dans un environnement d'apprentissage à distance* [Thèse de doctorat, Université de Mons]. TEL (thèses-en-ligne). Consulté sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01005304>

Tohmé, G. et Tohmé, H. (1991). *Éducation et protection de l'environnement*. FeniXX.

Vargas, É. (2020). Greenwashing et publicité : peut-on faire confiance aux entreprises ? *Après-demain*, 53, 21-23.

Villemagne, C. (2010). Regard historique sur le développement de l'éducation relative à l'environnement. Dans La Branche, S. et Milot, N. (Eds.), *Enseigner les sciences sociales de l'environnement : Un manuel multidisciplinaire* (pp. 17-30). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. Consulté sur <https://books.openedition.org/septentrion/15352>

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5th ed.). SAGE Publications.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., Kovach, R., Pagnouille, C. (Crit. Ed.), et Simons, G. (Crit. Ed.). (2000). *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages* (Smets, G., Trans.). Louvain-la-neuve : De Boeck Université.

## NOTES

1. Le *greenwashing* ou écoblanchiment est une stratégie de communication employée par les entreprises pour embellir leur image en matière d'engagement écologique. Dans notre démarche pédagogique avec les élèves et les enseignant.e.s, nous avons utilisé ce terme anglais puisqu'il leur était plus familier.
2. <https://www.coca-cola.com/ma/fr/sustainability/climate-action>
3. Le parrainage ou *sponsoring* désigne une stratégie de communication dans laquelle une entreprise finance ou associe son image à un événement ou une organisation, dans le but de renforcer sa notoriété ou son image de marque.
4. Le commerce en ligne, également appelé *e-commerce*, désigne l'ensemble des transactions commerciales réalisées par l'intermédiaire d'Internet, qu'il s'agisse de la vente de biens ou de services.
5. *The Digital Competence Framework (DigComp)*: <https://digital-skills-jobs.europa.eu/en/actions/european-initiatives/digital-competence-framework-digcomp>
6. Commission européenne, Centre commun de recherche, *GreenComp, Le cadre européen des compétences en matière de durabilité*, Office des publications de l'Union européenne, 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2760/17791>.
7. Méthode d'apprentissage intégrant des jeux (par exemple, des jeux de rôle ou des jeux d'évasion) ou des mécaniques ludiques (comme des défis) pour stimuler l'engagement et la motivation.
8. Approche pédagogique où les élèves apprennent en travaillant ensemble autour d'une tâche ou d'un projet commun.
9. Démarche participative où élèves et enseignant.e.s conçoivent ensemble un outil ou une activité pédagogique adaptée à leurs besoins.
10. Pratique visant à renforcer chez les apprenant.e.s la capacité à analyser, évaluer et juger de manière autonome la validité des informations et des arguments.
11. Dans le *GreenComp*, la durabilité renvoie à une approche systémique qui vise à garantir le bien-être des générations présentes et futures dans les limites planétaires, en intégrant les

dimensions environnementale, sociale et économique. Cette définition dépasse une simple logique de croissance pour mettre l'accent sur la résilience, l'équité et la responsabilité éthique.

12. Un logiciel de conception graphique en ligne. Par exemple, il est possible d'y concevoir des affiches, des présentations, des vidéos, etc. <https://www.canva.com/>

13. Outil qui permet de concevoir des murs collaboratifs. Cet outil fait partie de la boîte à outils numériques responsable, la Digitale. <https://digipad.app/>

14. ISE est un indice statistique utilisé pour classer les établissements en fonction de divers indicateurs mesurant le niveau socioéconomique de leur population.

15. [https://www.nutella.com/fr/fr/coulisses-nutella/nos-engagements-durables?gad\\_source=1](https://www.nutella.com/fr/fr/coulisses-nutella/nos-engagements-durables?gad_source=1)

16. <https://www.samsung.com/fr/sustainability/environment/>

17. [https://sustainability.google/intl/fr\\_fr/operating-sustainably/](https://sustainability.google/intl/fr_fr/operating-sustainably/)

---

## RÉSUMÉS

Cette recherche s'aligne sur les recommandations du *GreenComp* et explore le développement de l'esprit critique chez les élèves de 6e primaire en Belgique francophone, dans un contexte où le *greenwashing* (l'écoblanchiment) est omniprésent dans le quotidien des citoyens. Notre étude évalue un dispositif technopédagogique visant à former les élèves au décryptage du *greenwashing* par l'analyse de publicités de manière à les habiliter à repérer les différentes stratégies d'écoblanchiment. Plus spécifiquement, cette recherche évalue l'acquisition de notions écologiques et la capacité à repérer le *greenwashing* en ligne et à transférer ces connaissances dans la conception de publicités *greenwashées*. Les résultats montrent une amélioration significative de la compréhension du phénomène d'écoblanchiment et une attitude plus critique envers la publicité et les pratiques commerciales. Cette contribution souligne l'importance pédagogique d'intégrer des tâches d'analyse et de transfert pour sensibiliser les jeunes aux enjeux sociétaux et à développer des compétences nécessaires pour évoluer dans un univers numérique en évolution.

In a world where greenwashing is prevalent and where the GreenComp stipulates that critical thinking is a citizen competency, this research explores the development of such critical thinking among 6th-grade students. Our study evaluates a technopedagogical device aimed at deciphering greenwashing. Students analyze advertisements to identify greenwashing strategies and then create their own greenwashed advertisements. This case study assesses the acquisition of ecological concepts, the ability to identify online greenwashing, and the capacity of knowledge transfer in creating greenwashed advertisements. The results show evidence of a significant improvement in understanding greenwashing and a more critical attitude toward advertising and commercial practices. This research underscores the pedagogical importance of integrating analysis and transfer tasks to raise awareness among young people about societal issues and equip them with necessary skills in an evolving digital world.

## INDEX

**Keywords** : greenwashing, critical thinking, environmental education, consumer education, ecocitizenship education, media literacy

**Mots-clés** : greenwashing, écoblanchiment, esprit critique, éducation relative à l'environnement, éducation relative à la consommation, éducation à la citoyenneté numérique, éducation aux médias

## AUTEURS

### SARAH DESCAMPS

Sarah Descamps est assistante de recherche et doctorante au sein du service d'Ingénierie Pédagogique et du Numérique éducatif, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Mons, Mons, Belgique. Dans le cadre de sa recherche doctorale, elle s'intéresse à la protection de l'environnement comme une compétence numérique, l'éducation à la sobriété numérique et le décryptage du greenwashing. (Courriel : sarah.descamps [a] umons.ac.be).

### STANISLAS DEGAND

Stanislas Degand est enseignant en sciences humaines dans le secondaire inférieur et étudiant du master en sciences de l'éducation à finalité technologie éducative à l'Université de Mons. Il s'intéresse au développement de l'esprit critique chez les élèves.

### GAËTAN TEMPERMAN

Gaëtan Temperman est Professeur au sein du service d'Ingénierie Pédagogique et du Numérique éducatif et vice-doyen de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Mons, Mons, Belgique. Il participe aux enseignements de base relatifs à la pédagogie et à la didactique. (Courriel : gaetan.temperman [a] umons.ac.be)

### KARIM BOUMAZGUIDA

Karim Boumazguida est chargé de cours au sein du service d'Ingénierie Pédagogique et du Numérique éducatif, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Mons, Mons, Belgique. Il s'intéresse à l'éducation à la citoyenneté numérique et à la scénarisation pédagogique de dispositifs de formation à distance. (Courriel : karim.boumazguida [a] umons.ac.be).

### BRUNO DE LIÈVRE

Bruno De Lièvre est professeur ordinaire et chef du service d'Ingénierie Pédagogique et du Numérique éducatif, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Mons, Mons, Belgique. Il s'intéresse à la pédagogie et la didactique associées aux technologies de l'information et de la communication. (Courriel : bruno.delievre [a] umons.ac.be)