

Sous la direction de **Lucie Sauvé**,  
**Isabel Orellana**, **Carine Villemagne** et **Barbara Bader**

# Éducation / Environnement / Écotoxicité



Repères contemporains









**Éducation / Environnement /  
Écocitoyenneté**

**Presses de l'Université du Québec**

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier  
bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2  
Téléphone: 418 657-4399 - Télécopieur: 418 657-2096  
Courriel: puq@puq.ca - Internet: www.puq.ca

*Diffusion / Distribution:*

- CANADA** Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand  
Boisbriand (Québec) J7H 1N7 - Tél.: 450 434-0306 / 1 800 363-2864
- FRANCE** Sofédis, 11, rue Soufflot  
75005 Paris, France - Tél.: 01 53 10 25 25
- Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny  
77403 Lagny, France - Tél.: 0160 078299
- BELGIQUE** Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119  
1030 Bruxelles, Belgique - Tél.: 027366847
- SUISSE** Servidis SA, chemin des Chalets 7  
1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse - Tél.: 022960.95.32

*Diffusion / Distribution (ouvrages anglophones):*

Independent Publishers Group, 814 N. Franklin Street  
Chicago, IL 60610 - Tel.: (800) 888-4741



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

# Éducation / Environnement / Écocitoyenneté

Repères contemporains



*Sous la direction de* **Lucie Sauvé,**  
**Isabel Orellana, Carine Villemagne et Barbara Bader**



Presses de l'Université du Québec

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec et Bibliothèque et Archives Canada**

Vedette principale au titre:

Éducation, environnement, écocitoyenneté: repères contemporains

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 978-2-7605-4668-4

ISBN PDF 978-2-7605-4669-1

ISBN ePub 978-2-7605-4670-7

1. Éducation environnementale - Manuels d'enseignement supérieur.

I. Sauvé, Lucie, 1946- . II. Orellana, Isabel, 1955- . III. Villemagne, Carine, 1972- .

IV. Bader, Barbara, 1962- .

GE70.E38 2017

363.70071

C2016-942239-9

---

Financé par le  
gouvernement  
du Canada

Funded by the  
Government  
of Canada

**Canada**



Conseil des arts  
du Canada

Canada Council  
for the Arts

**SODEC**

**Québec**

---

*Révision*

**Céline Bouchard**

*Correction d'épreuves*

**Christian Bouchard**

*Mise en pages et adaptation numérique*

**Studio C1C4**

*Images de couverture*

**iStock**

**Dépôt légal : 1<sup>er</sup> trimestre 2017**

- › Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- › Bibliothèque et Archives Canada

© 2017 - Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés



# Table des matières

Liste des figures et des tableaux.....	XV
Introduction.....	1
<i>Lucie Sauvé</i>	
Chapitre 1 / <b>Identité et engagement en éducation relative à l'environnement</b> .....	9
<i>Thomas Berryman</i>	
1/ <i>Rubedo</i> : Lumière sur les relations entre identité et engagement.....	10
2/ <i>Nigredo</i> : Le côté sombre de l'identité et de l'engagement.....	12
3/ <i>Albedo I</i> : Approcher de biais l'identité et l'engagement ....	17
4/ <i>Albedo II</i> : L'identité et l'engagement en formation .....	22
Références.....	24
Chapitre 2 / <b>Exploration de l'écoformation humaine avec les quatre éléments</b> .....	29
<i>Gaston Pineau et Pascal Galvani</i>	
1/ L'écoformation avec les quatre éléments: un objet de recherches transdisciplinaires .....	30
1.1/ De l'air! - Essai sur l'écoformation .....	31
1.2/ Les eaux écoformatrices .....	32
1.3/ Habiter la terre .....	33
1.4/ Le feu vécu .....	34

2/	Les quatre éléments comme matrice de formation anthropocosmique.....	36
2.1/	Une réactualisation de l'approche élémentale traditionnelle .....	37
2.2/	Les éléments comme forces autocosmogoniques selon l'initiation bachelardienne.....	39
2.3/	Les éléments comme fil conducteur d'écoformation professionnelle pour de nouveaux métiers de l'environnement.....	40
3/	Des gestes quotidiens: gestes archétypaux à la portée de chacun et à la mesure du monde.....	41
4/	Pour une auto-écoformation mondialogante .....	43
	Références.....	44
Chapitre 3/		
	<b>Enjeux du Vert en Noir et Blanc</b> .....	47
	<i>Gina Thésée, Paul R. Carr et Carlo Prével</i>	
1/	L'émergence de champs théoriques selon les perspectives écologiques .....	48
2/	L'émergence de cadres théoriques socioenvironnementaux .....	49
3/	L'émergence de champs théoriques combinant les perspectives écologiques, sociales et raciales.....	50
4/	Les injustices raciales, les injustices sociales et les vulnérabilités environnementales .....	51
5/	Le racisme civilisationnel: sa dimension épistémologique.....	52
6/	Le racisme environnemental: un racisme de nature civilisationnelle .....	53
7/	La théorie antiraciste critique.....	55
7.1/	L'identité raciale et l'environnement.....	55
7.2/	Les racismes, les races et l'environnement .....	56
7.3/	Les oppressions raciales et l'environnement.....	57
7.4/	Les dynamiques coloniales, les racismes et l'environnement.....	57
7.5/	Les contextes de racialisation, les classes sociales et l'environnement.....	59
7.6/	Le <i>Whiteness</i> ou la blanchitude et l'environnement.....	60

7.7 /	La résistance épistémologique antiraciste et l'environnement .....	60
7.8 /	L'indigénisme, la spiritualité et l'environnement ....	61
8 /	Des repères contemporains pour une éducation à « l'écocitoyenneté mondiale » selon une perspective raciale critique.....	62
	Références.....	64
Chapitre 4 /		
	<b>Apports des pédagogies autochtones à l'apprentissage de l'écocitoyenneté</b> .....	67
	<i>Natasha Blanchet-Cohen</i>	
1 /	La reconnaissance de la valeur des pédagogies autochtones .....	68
2 /	Des pédagogies autochtones inspirantes pour l'écocitoyenneté .....	69
2.1 /	L'apprentissage expérientiel autochtone .....	70
2.2 /	L'apprentissage collectif .....	71
2.3 /	L'apprentissage relationnel.....	73
3 /	Un rapprochement par la coconstruction.....	74
4 /	Un repère fondamental .....	76
	Références.....	78
Chapitre 5 /		
	<b>Engagement écocitoyen, engagement scolaire et rapport aux savoirs</b> .....	81
	<i>Barbara Bader, Geneviève Therriault et Émilie Morin</i>	
1 /	Le désengagement citoyen, l'individualisme, le matérialisme des jeunes : une perte de confiance en leur capacité à changer les choses .....	82
2 /	Un tour d'horizon sur l'engagement écocitoyen des jeunes .....	83
2.1 /	Paralysie, fatalisme et gestes quotidiens .....	83
2.2 /	Sentiment de pouvoir changer les choses, participation citoyenne active et présence en nature .....	84
3 /	Le concept d'engagement scolaire et son articulation récente.....	87

4/	Le concept de rapport aux savoirs et ses trois dimensions.....	89
4.1/	Les origines de la notion de rapport au(x) savoir(s) en sciences de l'éducation: approches sociologique, anthropologique et didactique .....	90
4.2/	Les dimensions à considérer dans l'étude du rapport aux savoirs et leur opérationnalisation .....	91
4.3/	La mobilisation de la notion de rapport aux savoirs dans le champ de l'éducation à l'environnement et au développement durable ....	93
5/	Éléments de conclusion et perspectives.....	95
	Références.....	96
Chapitre 6/		
	<b>Justice environnementale et écocitoyenneté.....</b>	<b>101</b>
<i>Nayla Naoufal</i>		
1/	Les revendications des mouvements citoyens de justice environnementale .....	102
1.1/	Les premiers mouvements de justice environnementale.....	102
1.2/	Les revendications des mouvements anti-extractivistes contemporains.....	104
1.3/	Les nouvelles revendications citoyennes de la justice environnementale .....	105
2/	Un cadre théorique pour la justice environnementale ....	107
3/	L'écocitoyenneté: concept, typologie et propositions éducatives .....	110
3.1/	L'histoire et la signification de l'écocitoyenneté....	110
3.2/	Un processus de construction identitaire .....	111
3.3/	Les dimensions participative et privée de l'écocitoyenneté .....	111
3.4/	Les diverses contributions à la construction de l'écocitoyenneté .....	112
4/	Une typologie des conceptions de l'écocitoyenneté et de ses avenues éducatives .....	113
	Conclusion .....	115
	Références.....	115

Chapitre 7 /	
<b>Expérience de délibération et apprentissage écocitoyen.....</b>	<b>119</b>
<i>Laurence Brière</i>	
1/ L'apprentissage dans l'action socioenvironnementale: de l'introspection à la décentration .....	120
1.1/ La réflexivité et l'enquête réflexive .....	123
1.2/ La narration .....	125
1.3/ Le dialogue .....	126
2/ Une critique de l'idéal délibératif.....	126
Conclusion .....	133
Références.....	133
Chapitre 8 /	
<b>Territoire et territorialité .....</b>	<b>137</b>
<i>Jérôme Lafitte</i>	
1/ Le territoire et la territorialité en géographie: des définitions multiples.....	138
1.1/ Des sensibilités conceptuelles différentes dans les mondes anglophone et francophone .....	139
1.2/ Une société construite sur le politique et l'expérience de l'unité .....	141
1.3/ Vers une territorialité réflexive pour appréhender l'action environnementale.....	143
2/ Des perspectives et des enjeux pour l'éducation relative à l'environnement.....	146
2.1/ Un regard géographique sur l'usage des concepts de territoire et de territorialité en éducation relative à l'environnement .....	146
2.2/ Un regard éducationnel sur l'usage des concepts de territoire et de territorialité en éducation relative à l'environnement .....	148
3/ Deux problèmes au cœur des préoccupations de l'éducation relative à l'environnement .....	149
3.1/ Les multiples dimensions de l'identité territoriale et ses prolongements éducatifs .....	149
3.2/ La question de l'action collective et de l'apprentissage dans la mobilisation.....	151
Conclusion .....	153
Références.....	154

Chapitre 9 /	
<b>Éducation relative à l'environnement des adultes</b> .....	157
<i>Carine Villemagne</i>	
1/ Les premières décennies .....	159
2/ Des perspectives contemporaines .....	162
3/ Une diversité de fondements.....	164
4/ Le choix d'une perspective radicale.....	168
Conclusion .....	172
Références.....	172
Chapitre 10 /	
<b>Compétences citoyennes pour des communautés écologiquement viables</b> .....	177
<i>Diane Pruneau, Jackie Kerry et Joanne Langis</i>	
1/ Des compétences à développer pour un monde en transformation.....	178
2/ Les compétences de viabilité.....	180
2.1/ La pensée systémique .....	180
2.2/ La pensée prospective .....	181
2.3/ L'action stratégique .....	182
2.4/ Les compétences interpersonnelles .....	182
2.5/ La pensée design .....	183
2.6/ La compétence éthique .....	184
2.7/ Les diverses composantes des compétences de viabilité .....	185
3/ Des éléments de discussion.....	186
4/ L'engagement des jeunes dans l'action environnementale: un contexte de développement de compétences de viabilité .....	186
Conclusion .....	187
Références.....	188
Chapitre 11 /	
<b>Éducation relative à la consommation</b> .....	193
<i>Adolfo Agundez-Rodriguez</i>	
1/ L'éducation relative à la consommation, l'éducation à la citoyenneté et l'éducation relative à l'environnement .....	195
2/ L'orientation citoyenne en éducation relative à la consommation.....	196

3 /	La mise en pratique de l'orientation citoyenne en éducation relative à la consommation .....	198
4 /	Les enjeux de la mise en application de l'orientation citoyenne en éducation relative à la consommation .....	199
5 /	La pratique éducative en communauté de recherche philosophique .....	202
6 /	L'avenir de l'orientation citoyenne en éducation relative à la consommation.....	205
	Références.....	208
Chapitre 12 /		
	<b>Société éducative et contextes d'éducation non formelle</b> .....	211
	<i>Anik Meunier et Charlène Bélanger</i>	
1 /	Les musées et les expositions comme contextes d'apprentissage .....	213
2 /	L'éducation muséale, un champ de recherche qui se structure.....	216
3 /	Participation et engagement citoyen en vue d'une transformation sociale.....	219
4 /	La muséologie citoyenne et le musée: des agents de transformation sociale.....	224
	Références.....	227
	Conclusion .....	231
	<i>Lucie Sauvé, Isabel Orellana, Carine Villemagne et Barbara Bader</i>	
	Notices biographiques .....	237





# Liste des figures et des tableaux

## Figures

9.1 / Carte conceptuelle d'une éducation relative à l'environnement des adultes, selon une perspective radicale .....	169
11.1 / Les quatre sphères interreliées de l'éducation à la citoyenneté .....	197

## Tableaux

6.1 / Typologie des conceptions et des pratiques de l'écocitoyenneté .....	114
7.1 / L'idéal délibératif selon Jürgen Habermas et John Rawls .....	130
8.1 / Définitions géographiques du concept de territoire .....	144
8.2 / Définitions géographiques du concept de territorialité.....	145
9.1 / Typologie des discours environnementaux.....	167
11.1 / Habiletés de la pensée qui entrent en jeu de manière prédominante en éducation relative à la consommation à orientation citoyenne .....	204



# Introduction

*Lucie Sauvé*<sup>1</sup>

---

C'est dans le contexte agité et mouvant d'un monde en multiples tensions, au cœur de vifs contrastes, à travers le foisonnement des contradictions et des oppositions, et l'étonnante émergence de tous les possibles, que s'inscrit l'éducation contemporaine. Sa pertinence même, sa légitimité, ne peut être examinée sans tenir compte de la façon dont elle aborde et exerce son rôle au regard des réalités et des enjeux du monde actuel, dont nous pouvons collectivement influencer les points de bascule.

Dans les sphères multiples où elle intervient comme creuset de consolidation ou de transformation culturelle, l'éducation prend les formes diverses de l'enseignement, de la formation, de la communication, de l'animation, de l'interprétation, de la médiation... Elle se déploie dans des lieux et à travers des médias de plus en plus diversifiés et interconnectés. À cet effet, les cloisons entre l'éducation formelle et non formelle s'estompent progressivement. L'école et les divers milieux de formation s'ouvrent et tentent de s'inscrire dans la plus vaste dynamique d'une société éducative, avec ses réseaux d'acteurs multiples. On reconnaît également de plus en plus le potentiel d'apprentissage incident au

---

1 Nous tenons à remercier le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC) pour les subventions accordées à notre équipe (2012-2016, 2016-2020). Nous remercions également l'Université du Québec à Montréal pour le financement d'infrastructure de notre Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté - Centr'ERE. Les codirectrices de cet ouvrage remercient enfin les membres du Centr'ERE qui ont collaboré à la mise en forme de cet ouvrage au fil des différentes étapes: Laurence Brière, Jérôme Lafitte, Virginie Boelen et Hugue Asselin.

cœur de l'expérience et de l'action, surtout lorsque celle-ci est vécue collectivement. L'éducation respire mieux en dehors de tous les carcans : elle libère l'apprentissage.

Cet ouvrage collectif se penche sur une dimension particulière d'une telle éducation contemporaine multiforme, celle qui concerne notre rapport à l'environnement, c'est-à-dire nos relations personnelles et collectives à l'ensemble des réalités socioécologiques de nos milieux de vie. Il faut reconnaître en effet l'étroite connexion entre les questions psychosociales et les réalités biophysiques - dites écologiques - de notre monde, et cela aux différentes échelles interreliées d'espace et de temps. D'une part, les causes anthropiques et les effets des changements climatiques actuels sont étroitement associés aux inégalités, aux migrations forcées, à la faim, à la soif, à la peur. Mais d'autre part, les initiatives créatives qui se multiplient dans les marges et les interstices du système actuel pour transformer progressivement nos façons de vivre ici ensemble, de nous alimenter, de nous déplacer, de nous loger, de produire, de consommer... contribuent à l'invention ou à la valorisation de visions et de pratiques conviviales et communautaires axées sur l'harmonie et la solidarité entre humains et avec l'ensemble du monde vivant.

Dans cette perspective écosystémique, l'éducation relative à l'environnement s'intéresse à l'intégration entre elles des trois sphères d'interaction à la base du développement personnel et social : le rapport à soi, à l'autre humain et au monde vivant. En relation fondamentale avec la sphère du rapport à soi-même, lieu de réflexivité et de construction identitaire où l'on apprend à expérimenter le monde, et en relation essentielle avec la sphère d'interaction sociale, lieu d'apprentissage de l'altérité humaine (avec ses enjeux de coopération, de paix, d'équité, d'interculturalité, de démocratie, etc.), se déploie la sphère du rapport à *oïkos*, cette maison partagée entre nous humains et aussi avec toutes les autres formes et systèmes de vie.

Ces trois sphères ne peuvent être isolées l'une de l'autre : elles sont étroitement reliées entre elles. Les identifier permet d'en prendre conscience et de saisir l'importance de ne pas négliger l'une d'elles. Trop longtemps, trop souvent, la sphère du rapport à l'environnement a été occultée dans les processus éducatifs, de sorte que l'éducation est restée tronquée, formant des êtres inachevés. En témoigne la formation inadéquate de trop d'élus et de décideurs porteurs d'une conception insoutenable du « développement » et du « bien commun » ; en témoigne également la culture individualiste de consommation qui caractérise nos sociétés.

Certes, au cours des 40 dernières années, le champ de l'éducation relative à l'environnement s'est largement déployé, s'intéressant aux différents angles du rapport à l'environnement : éducation à la nature, à la conservation, au développement durable, à la santé environnementale, à la justice climatique, par exemple. Ces initiatives multiformes ont contribué entre autres à atténuer les effets de la culture dominante en travaillant à la résolution de problèmes environnementaux, à la gestion des ressources ou à la transition écologique ; mais aussi, au-delà des approches de prévention et de résilience, l'éducation relative à l'environnement a participé à la montée d'une vague de fond, à l'émergence d'une culture sociétale alternative.

Croisant divers champs d'expertise, de nombreuses recherches et expériences réflexives ont en effet mis en évidence la nature des enjeux socioécologiques actuels ; elles contribuent à poursuivre l'examen des assises théoriques du champ de l'éducation relative à l'environnement et à développer des pratiques contemporaines appropriées. C'est à partir de ces travaux que s'est construit cet ouvrage, afin d'offrir une mise à jour de certains repères contemporains de nature à inspirer et à fonder l'action éducative en matière d'environnement.

Les 20 auteurs des 12 chapitres ont d'abord collaboré à un chantier de recherche ouvert depuis 2013 dans le cadre des activités du Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'ERE) de l'Université du Québec à Montréal<sup>2</sup> et qui a donné lieu à diverses recensions d'écrits et à des moments d'échange et de discussion sur les contributions des membres. On trouvera en trame de fond de cet ouvrage des thématiques largement abordées dans nos travaux : celle des liens entre identité et engagement au cœur du rapport à l'environnement ainsi que celle de l'écocitoyenneté, forme d'identité et d'engagement de nature politique. La thématique de la société éducative a également beaucoup mobilisé nos réflexions de façon à concevoir l'éducation relative à l'environnement comme un projet global qui traverse les différents âges de la vie, s'adresse à différents publics et intervient dans divers milieux et contextes, et qui prend en compte les réalités multiples des identités et des engagements des personnes et des groupes concernés.

Une lecture transversale des chapitres permettra donc de repérer ces éléments d'une trame de fond, modulés de diverses façons. Il sera aussi possible de saisir au fil des pages un ensemble de fonctions essentielles

---

2 <<https://centrere.uqam.ca/>>, consulté le 6 octobre 2016.

de l'éducation relative à l'environnement, telles que les ont déployées les auteurs et auteures de cet ouvrage, en particulier des fonctions - ou dimensions - d'ordres ontogénique, épistémologique, critique et politique. Ces fonctions sont étroitement reliées entre elles, comme en témoignent les multiples croisements des propos des auteurs.

La fonction ontogénique d'une éducation centrée sur le rapport à l'environnement est restée jusqu'ici dans l'ombre des approches pragmatiques, axées sur un environnement vu comme « objet » de gestion. Or il importe d'adopter plus fondamentalement une lentille psychosociale et de se pencher sur nous-mêmes comme sujets d'expériences dans ce monde, en transformation réciproque. La fonction ontogénique fait ici référence à la construction d'une identité écologique, cette dimension identitaire qui concerne notre insertion dans la trame du vivant. Cette façon d'« être au monde », par le corps, le cœur et l'esprit, influence notre engagement - sous toutes ses formes -, tout comme notre expérience d'engagement transforme en retour notre identité. Le rapport étroit, multiple et dynamique entre les différentes facettes des identités individuelles et collectives et les diverses formes d'engagement est d'abord traité dans cet ouvrage par Thomas Berryman, qui souligne l'importance d'intégrer cette dynamique fondamentale de l'émergence de l'être - singulier et pluriel - en éducation, mais qui invite aussi à la prudence à cet égard : il met en garde contre les écueils d'une approche superficielle de ces questions et fournit ample matière à réflexion.

L'importance du rapport à *oïkos* dans l'ontogénèse, la construction de soi dans le monde (l'éco-ontogénèse, dira Thomas Berryman), est aussi au cœur de la proposition de l'écoformation, formalisée et largement investie par Gaston Pineau et Pascal Galvani dans le cadre du Groupe de recherche en écoformation (GREF). La question fondamentale qui habite leurs travaux peut se formuler ainsi : « Comment l'être humain se forme-t-il par sa relation concrète, vitale et permanente avec l'environnement ? ». Ces auteurs insistent sur le caractère formateur des expériences vécues, des interactions réflexives avec les réalités du milieu de vie, comme leviers du développement personnel et professionnel tout au long de la vie. Se référant aux travaux de Gaston Bachelard, ils s'attardent ici aux quatre éléments écoformateurs : l'air, l'eau, la terre et le feu.

En relation avec sa fonction ontogénique, l'éducation relative à l'environnement comble aussi une fonction écosophique : elle accompagne la construction d'une vision du monde, d'une signification à notre insertion dans ce monde. La dimension culturelle du rapport à *oïkos* prend ici une importance particulière. Certains auteurs de cet ouvrage s'y

attardent. Le texte de Gina Thésée, Paul R. Carr et Carlo Prévil, de même que celui de Natasha Blanchet-Cohen invitent à réfléchir à la diversité des formes de rapport au monde, à la nécessaire reconnaissance de la légitimité et de l'apport important de celles-ci, entre autres pour stimuler la critique de la culture dominante basée sur la rupture entre culture et nature, étroitement liée à la rupture entre les humains.

La fonction épistémologique de l'éducation relative à l'environnement ne peut être dissociée de la dimension culturelle - interpellant l'identité -, comme en témoignent les deux textes évoqués ci-dessus et portant sur les enjeux du *Vert en Noir et Blanc* et sur les modes d'apprentissage chez les peuples autochtones. Être, savoir et pouvoir sont étroitement liés. Cette fonction épistémologique est également abordée par Barbara Bader, Geneviève Therriault et Émilie Morin. Ces auteures traitent de la construction du savoir relatif aux questions vives qui concernent l'environnement et le développement, où les connaissances de type scientifique jouent un rôle particulier. S'attardant à la réalité des élèves en milieu scolaire, elles mettent en évidence les multiples dimensions du rapport au savoir et de la construction de celui-ci. Elles soulignent bien la dimension affective de ce rapport et la façon dont celui-ci est associé à l'identité du sujet et à son engagement à la fois cognitif et citoyen, écocitoyen.

La pertinence et l'importance de la fonction critique et politique de l'éducation relative à l'environnement ont été largement soulignées dans la plupart des textes de cet ouvrage, en relation avec l'idée d'écocitoyenneté. Élargissant l'horizon de l'éducation à la citoyenneté, la mouvance réflexive autour de l'écocitoyenneté témoigne d'une prise de conscience du fait que notre « cité » humaine correspond également à celle de l'ensemble des formes et des systèmes de vie, et que nous sommes toutes et tous interpellés pour nous y engager. L'éducation doit ici contribuer à la formation d'une citoyenneté consciente des liens étroits entre société et nature, une citoyenneté critique, créative et engagée, compétente et désireuse de participer aux débats publics et à la transformation des politiques et des pratiques écosociales.

À cet effet, à partir du constat de la diversité et de la gravité des injustices environnementales - associées entre autres aux invasions territoriales des industries extractives - et déplorant l'absence ou l'instrumentalisation de la démocratie, Nayla Naoufal invite à repenser l'éducation à la citoyenneté en termes d'écocitoyenneté. Laurence Brière met pour sa part en lumière tout l'intérêt de l'expérience de la controverse, du débat citoyen et de la délibération sur des enjeux socioécologiques comme contexte d'éducation écocitoyenne. Elle puise au champ théorique de

l'apprentissage dans l'action socioenvironnementale pour y trouver des repères particulièrement intéressants à cet égard. Poursuivant dans le même sens, Jérôme Lafitte observe que de très nombreuses actions environnementales citoyennes sont ancrées dans des questions relatives au territoire ; elles concernent la qualité de vie des personnes qui y habitent ainsi que les relations écosystémiques qui s'y déploient. Il s'agit là d'un contexte privilégié de réflexion et d'action favorisant un apprentissage collectif dans une perspective d'éducation écocitoyenne prenant appui sur le rapport au territoire.

L'importance de l'apprentissage dans l'action est également soulignée par Carine Villemagne. L'auteure propose, à l'intention des adultes, une éducation relative à l'environnement ancrée dans une approche critique radicale qui vise l'émancipation et le développement du pouvoir-agir et de l'engagement au sein de communautés d'appartenance. Diane Pruneau, Jackie Kerry et Joanne Langis reconnaissent aussi l'action communautaire comme un creuset privilégié du développement de compétences favorisant l'avènement d'un monde viable. Au cœur de ces compétences, on trouve la pensée critique. Or pour favoriser une telle approche critique des réalités environnementales, en particulier celles qui sont associées au phénomène de la surconsommation, à la « consumocratie », Adolfo Agundez-Rodriguez propose une pratique éducative en communauté de recherche philosophique, où l'éducation à la consommation est associée au développement d'une écocitoyenneté active et engagée. Il aborde ainsi la fonction économique de l'éducation relative à l'environnement, qui nous apprend à utiliser de façon responsable et équitable les ressources communes de notre *oikos*.

Les chapitres de cet ouvrage invitent donc à explorer différentes fonctions de l'éducation relative à l'environnement concernant diverses facettes de notre rapport aux réalités socioécologiques de nos milieux de vie et menant ainsi à une pluralité de façons d'aborder les questions d'identité et d'engagement, dont celles qui relèvent de l'écocitoyenneté. Ils portent également attention à divers types d'apprenants et d'apprenantes, à leurs identités multiples et en transformation constante, dans des contextes d'apprentissage et d'engagements complémentaires. Insistant sur l'importance de considérer ainsi l'éducation dans la perspective globale d'une société éducative, Anik Meunier et Charlene Bélanger terminent cet ouvrage en soulignant le potentiel et les apports de l'éducation non formelle, en particulier les initiatives muséales, au développement d'une écocitoyenneté critique et engagée. On y trouve un fort bel élan pour stimuler les maillages entre les diverses



contributions éducatives à la nécessaire transformation culturelle au sein de nos sociétés, visant l'harmonisation du « vivre ensemble », ici, au sein de notre *oïkos*.

Voici donc ainsi rassemblés des repères qui pourront rejoindre les divers types d'acteurs du secteur de l'éducation (dans les domaines de la formation initiale et continue des enseignants, ainsi que dans les milieux scolaires, de l'animation, de l'interprétation, de la communication et autres) qui souhaitent nourrir leur réflexion, donner plus de signification et de pertinence encore à leur pratique, et mieux l'arrimer aux enjeux et défis d'ordres socioécologique, épistémologique, éthique, politique et autres de notre monde actuel. Ces repères contribuent à alimenter le « patrimoine » pédagogique de l'éducation relative à l'environnement, cette dimension essentielle de l'éducation contemporaine qu'il importe d'intégrer au projet éducatif global de nos sociétés en mutation. En conclusion de cet ouvrage, nous identifions différentes pistes destinées à enrichir encore davantage ce patrimoine éducatif collectivement construit, vécu et partagé.

Bonne lecture!



# Identité et engagement en éducation relative à l'environnement

S'y engager avec prudence

*Thomas Berryman*<sup>1</sup>

---

Ce chapitre propose une synthèse critique de travaux, d'observations et de réflexions sur les liens entre l'identité et l'engagement en éducation relative à l'environnement. Il invite à la prudence et à la vigilance dans l'utilisation de ces notions sensibles portant à controverses, et à en reconnaître les dérives potentielles, les limites. En plus de convier à une approche critique en éducation, ce texte identifie d'autres repères théoriques et pratiques permettant d'explorer plus en profondeur ces notions. Évidemment, ce que nous sommes (identité) est profondément associé à ce que nous faisons (engagement), et inversement. Pourquoi alors recourir à ces deux notions de l'identité et de l'engagement? De quelles manières et dans quels contextes éducatifs est-ce plus pertinent?

Prétendre que la synthèse qui suit émane d'une rigoureuse et exhaustive recherche théorique dans une démarche dialectique de thèse, antithèse et synthèse serait abusif. Le recours à l'allégorie de la transformation alchimique est apparu ici plus raisonnable. Robert Bosnak (1988) met en œuvre une telle grille d'exercices alchimiques pour interpréter les rêves et les transformations

---

1 Ce texte prend appui sur des travaux soutenus au fil des ans par la Bourse Denise-Véronneau de l'UQAM, le Fonds de recherche sur la société et la culture (FRQSC), le Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et la Fondation Girardin-Vaillancourt. Je tiens aussi à remercier des personnes ayant placé certains textes sur mon chemin: Dominique Bachelart pour les troublants travaux de Joule et Beauvais, Lidia Guennaoui pour *Les identités meurtrières* et Elizabeth Julien-Rocheleau pour les réflexions stimulantes de Tim Ingold. Plus avant dans le temps, Lorraine Bonneville et Claude Lefrançois me mirent en contact avec la pensée de Paul Shepard et celle de David Ehrenfeld, avec *The social construction of reality* de Berger et Luckmann et enfin avec *A guide for the perplexed* de Schumacher. Jean Ouellet me fit découvrir, quant à lui, l'approche alchimique de Bosnak au début des années 1990.

de soi d'après l'image classique de la transformation du plomb en or. Cette transformation commence par une période de combustion carbonisant tout, sorte de nuit noire et lourde, le *nigredo*. Elle est suivie d'une période de nuit plus claire, sous la lune, avec une lumière blanche, froide, diffuse, tout en nuances et sans ombres tranchantes, l'*albedo*. Survient ensuite la période lumineuse, solaire, tranchante et rouge feu, le *rubedo*. Le texte qui suit reprend cette imagerie<sup>2</sup> pour explorer les côtés sombres et lumineux de l'identité et de l'engagement. L'espoir est ici d'en stimuler une appropriation critique et prudente, consciente des dérives et glissements potentiels.

La séquence mise en œuvre dans ce chapitre diffère toutefois de celle qui est proposée par Bosnak, car celui-ci explore l'imaginaire de sorties de périodes noires de grande souffrance psychique. L'architecture du texte qui suit commence plutôt par le rouge feu solaire d'un programme de recherche sur l'identité et l'engagement, le *rubedo* (thèse). Le texte évoque ensuite des points de vue plus sombres sur ces questions, un *nigredo* (antithèse). Enfin, il se termine par des réflexions plus ouvertes et nuancées sur l'identité et l'engagement, un *albedo* (synthèse). C'est en situant ces notions d'identité et d'engagement dans des contextes de formation qu'elles trouvent ici un certain sens et une portée éducative, et qu'il est envisageable de les approcher avec prudence en éducation.

## 1/ **Rubedo: Lumière sur les relations entre identité et engagement**

Entre 2012 et 2016, un projet d'équipe et de centre institutionnel de recherche est élaboré<sup>3</sup>. L'un des objectifs du programme de recherche se lit ainsi:

Comprendre la dynamique de construction du rapport individuel et collectif à l'environnement sous l'angle novateur des liens rétroactifs entre l'**identité** écologique, la mobilisation des savoirs et l'**engagement** citoyen, en relation plus précisément avec le développement d'une capacité d'innovation écosociale.

- 
- 2 Cette imagerie de l'alchimie est proche de celle qui est utilisée couramment dans des discours savants et populaires qui opposent par exemple les Lumières à l'Âge sombre qu'ils assignent au Moyen Âge. Ce lexique est aussi fréquemment utilisé en recherche quand on parle d'«éclaircir» une question, de faire la «lumière» sur celle-ci, de «débroussailler» ou encore de «défricher». Écologiquement, il est intéressant de constater et de questionner la valorisation discursive de la clairière contre la forêt (voir à cet effet Harrison, 1992).
  - 3 Le programme du Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté de l'UQAM est disponible à l'adresse suivante: <<https://centrere.uqam.ca/programme-de-recherche/>>, consulté le 6 octobre 2016.

Entre autres voies d'exploration, ce projet invite à revisiter un corpus de textes mobilisés au début des années 2000, en contexte d'une recherche théorique que j'ai menée sur les relations à l'environnement dans le développement humain, soit l'éco-ontogenèse, durant les années de la petite enfance, de l'enfance et de l'adolescence (Berryman, 2002, 2003). Le projet invite aussi à croiser ces regards avec un autre corpus exploré dans la seconde partie des années 2000, dans le cadre d'une recherche portant cette fois sur les autobiographies environnementales en éducation (Berryman, 2011-2012).

Pour l'éco-ontogenèse, les écrits de Searles (1986), Shepard (1982), Chawla (1992, 1998a, 1998b, 1999), Sobel (1993, 1995, 1998) et Hutchison (1998) ont été analysés pour dégager un prototype de situation éducative sensible à l'importance du rapport au monde. Ces auteurs font appel à des engagements dans et avec la nature pour développer une identité humaine consciente de son insertion dans un environnement au sein duquel la nature joue un rôle fondamental, consciente des relations vitales avec le monde qui nous porte. Tournés vers l'étude du rapport au monde durant l'enfance, ils trouvent notamment inspiration dans les travaux de Pearce (1992). Celui-ci avance que le développement humain repose sur l'établissement de relations intimes avec une succession de matrices, des bases sécurisantes, dont la matrice terre durant l'enfance. Les expériences de la nature durant l'enfance auraient ainsi un rôle important à jouer dans le développement d'une «identité écologique» (Thomashow, 1995), et les adultes engagés en environnement «attribuent leur engagement à une combinaison de deux sources : plusieurs heures passées à l'extérieur dans un endroit vivement remémoré, sauvage ou semi-sauvage, durant l'enfance ou l'adolescence, et un adulte qui a enseigné le respect de la nature» (Chawla, 1992, p. 84)<sup>4</sup>.

Les recherches et les écrits sur ces enjeux du rapport au monde durant l'enfance continuent de se déployer, notamment depuis les écrits des journalistes Richard Louv (2005) et François Cardinal (2010). Au Québec, c'est dans cette mouvance que fut collectivement élaboré l'*Appel à l'engagement pour favoriser le contact des jeunes Québécois avec la nature*<sup>5</sup>.

En contexte de formation, les approches narratives de type histoire de vie sont aussi mobilisées avec les jeunes (Doerr, 2004) et avec les adultes (Thomashow, 1995). Ce dernier évoque le «travail d'identité écologique» permettant d'explorer «comment une vision écologique du monde peut

---

4 Les citations issues de textes en anglais ont été traduites par l'auteur.  
5 <[http://www.aqper.qc.ca/ERE/colloque\\_biodiversite\\_2010/Appel.html](http://www.aqper.qc.ca/ERE/colloque_biodiversite_2010/Appel.html)>, consulté le 6 octobre 2016.

être utilisée pour interpréter l'expérience personnelle et comment cette interprétation conduit à de nouvelles manières de comprendre l'identité personnelle» (1995, p. 2). Chez Thomashow, la pratique du travail d'identité écologique se déroule dans un contexte de formation universitaire de deuxième cycle en éducation. Le sous-titre de son ouvrage expose bien les visées du travail: «Devenir des environmentalistes réflexifs». Les visées sont donc ici clairement de croiser identité et engagement en environnement dans une optique d'éducation, de formation et de réflexion sur l'action.

En éducation relative à l'environnement, il apparaît donc pertinent de croiser les écrits explorant le rapport au monde des enfants avec ceux qui, par des approches narratives, explorent le rapport au monde des adultes, notamment en histoire de vie. Cela est mis en œuvre dans le cadre du Programme court de deuxième cycle en éducation relative à l'environnement, à l'Université du Québec à Montréal<sup>6</sup>, au côté de cours prenant appui sur la diversité des théories et des pratiques dans ce domaine d'action éducative, ainsi que sur la mise en projets des étudiants. Par la pratique des autosociobiographies environnementales, nous tentons de revoir, dans leurs histoires de vie, les maillages formateurs entre la personne, le monde social et le monde biophysique, et d'utiliser ces savoirs, mis en commun, pour envisager l'action éducative et pour se projeter comme éducateurs.

## 2/ ***Nigredo*: Le côté sombre de l'identité et de l'engagement**

La clarté lumineuse du *rubedo* (thèse) peut être assombrie par divers ombrages sur l'identité et l'engagement, provoquant ainsi un *nigredo* (antithèse). Non seulement la vision n'est plus aussi claire et optimiste sur l'identité et l'engagement, mais elle devient plus négative, nettement plus défavorable. L'or solaire est plombé. C'est une sorte d'alchimie inversée qui se produit, et ce qui était de l'or devient du plomb. Comme l'enseigne le dicton, tout éclairage projette une ombre. Il s'agit de reconnaître les dérives possibles et le côté sombre, potentiellement mobilisable, de l'identité et de l'engagement.

Premier ombrage, les engagements des enfants dans des interactions directes avec la nature sauvage ou semi-sauvage, avec la *physis*, peuvent être socialement valorisés pour des motifs autres que le développement

---

6 Site internet du programme de formation: <<https://centrere.uqam.ca/programme-court-education-relative-a-lenvironnement-uqam/>>, consulté le 6 octobre 2016.

d'un sentiment de parenté avec la nature. Déjà les titres des livres de Louv (2005) et de Cardinal (2010) témoignent d'un risque d'instrumentalisation du rapport à la nature au service de la santé avec un langage plus médical. Ce n'est pas grave en soi. Cependant, une telle orientation médicale peut éclipser des questions plus larges ou plus globales de développement humain favorisant un sens de parenté et de continuité avec le monde. En éducation, on a avantage à bien réfléchir à la question suivante: pourquoi favoriser des relations avec la nature, avec le milieu, avec l'environnement?

Deuxième ombrage, relié également à l'instrumentalisation, les histoires de vie et les pratiques biographiques peuvent aussi servir à maintenir un certain *statu quo* social, à lubrifier le fonctionnement actuel, à bien insérer ou réinsérer des humains dans l'ordre actuel du monde, avec ses accélérations diverses et ses transformations rapides. Bachelart (2002), Delory-Momberger (2009) et Hesford (1999) insistent, chacune à leur manière, sur ce côté sombre potentiel des pratiques biographiques. Bref, le biographique et l'autobiographique pourraient, selon les pratiques, renforcer l'ordre actuel, réduire l'engagement socioécologique critique et favoriser une forme de désengagement, ou encore être au service de politiques identitaires dominantes. Il faut être prudent.

Troisièmement, l'actualité peut aussi activer un regard plus dubitatif sur les questions d'identité et d'engagement, accentuant davantage le mode *nigredo*. Une illustration des tensions possibles soulevées par des questions d'identité et d'engagement se déroule durant le printemps 2012, au Québec. C'est le «printemps érable» avec ses carrés rouges. Le combat contre l'augmentation des droits de scolarité illustre un fort engagement et une forte identification avec le symbole des carrés rouges, littéralement porté, revêtu comme signe identificatoire d'un engagement<sup>7</sup>. Si cette lutte a permis de porter très haut dans l'espace public la question de l'accès à l'éducation, de stimuler le regard critique sur les modes de gestion de l'éducation et de créer des alliances majeures pour une revendication sociale très légitime, on peut observer aussi qu'elle a généré des clivages qui deviendront importants avec la mobilisation croissante. Il s'agit ici d'un simple rappel pour reconnaître que dans certains cas, l'identification et l'engagement peuvent aussi entraîner des divisions, ici entre les étudiants, les professeurs et certains autres protagonistes du débat. Il peut certes y avoir dialogue fécond, mais aussi enfermements et cristallisations de

---

7 Sur la question de fond, signalons que: «Au Danemark, l'enseignement supérieur est gratuit, et l'État aide ses jeunes citoyens grâce à un système de bourses (760 euros par mois) versées à tous les étudiants sans conditions de ressources» (Rydhal, 2014, p. 51).

positions qui entravent le cheminement collectif vers la résolution optimale du conflit. Se pose alors ici la question du conflit, qui ouvrirait un tout autre chantier de travail et que nous n'aborderons pas.

L'actualité continue d'alimenter un regard sombre sur ces questions. Il n'y a qu'à évoquer Nice, Cleveland et la Turquie, au cœur de l'été 2016, pour illustrer encore davantage le côté sombre de certains discours identitaires et des engagements associés. L'attentat à Nice illustre les risques de politiques identitaires, avec des organisations comme Daesh et le Front national, recrutant et engageant respectivement sur ces questions exacerbées. La tentative de coup d'État, en Turquie, avec ses contrecoups, met en évidence tout un discours d'engagement unilatéral et, inversement, de trahison, avec encore un binarisme extrême de bons et de méchants. Enfin, la convention du Parti républicain à Cleveland, aux États-Unis, consacrant la candidature de Donald Trump pour les élections présidentielles, est un moment fort d'engagements dans des politiques identitaires plutôt effroyables. Tout cela invite encore à la prudence pour approcher ces notions.

Enfin, une quatrième source accentue encore davantage le point de vue plus sombre, le mode *nigredo*, soulignant les risques et les dérives du traitement des questions d'identité et d'engagement en éducation. Cette source, classique dans la vie académique, ce sont des écrits portant précisément sur les notions d'identité et d'engagement. Une immersion dans ces écrits donne rapidement le vertige. Il y a profusion, diversité, polysémie, controverses, divergences, adhésions, rejets et critiques assez radicales. On trouve des ouvrages entiers qui théorisent l'identité tout en la problématisant. Un premier auteur, le sociologue Kaufmann (2004), explore cette idée. Comme plusieurs autres, il demeure, à l'entrée et à la sortie, avec un certain malaise ou une perplexité sur ce thème, sur ce mot, sur cette notion. Un deuxième sociologue dresse un portrait « des différentes déclinaisons tant discursives que pratiques » (Marchal, 2006, p. 9) de l'identité, notamment avec une typologie « d'engagements identitaires » auxquels correspondent des « supports identitaires » (p. 76). Sur ce « modèle de l'identité engagée » où l'« identité est rapport au monde », Marchal (p. 68-78) distingue diverses formes d'engagement : 1) les « engagements significatifs » avec « des personnes plus ou moins proches » soutenus par des « supports identitaires significatifs » dans « un univers social fréquenté régulièrement » ; 2) les « engagements catégoriels » associés aux « institutions » avec les « supports identitaires catégoriels » et les « identités institutionnelles » ; 3) les « engagements communs », qui renvoient à « une vision du monde générale issue de notre histoire collective » ; 4) l'« engagement matériel », avec ses « supports identitaires écologiques », qui permet de « souligner le rôle du corps, des



choses, des objets et de l'environnement»; 5) les «engagements existentiels», liés au «passé personnel» et soutenus par des «supports identitaires biographiques». On peut facilement envisager la fécondité de ces repères en démarche de formation prenant appui sur les histoires de vie.

Un troisième sociologue (Martuccelli, 2002, p. 343-436) analyse la notion d'identité selon deux axes qu'on retrouve fréquemment comme contrastes ou contradictions de la notion. Le premier axe oppose l'identité comme «unité», comme centre ou noyau unique, à l'identité comme «décentration», comme multiple, éclatée. Le second axe oppose «l'identité comme essence» à l'identité comme «construction»; l'identité résulte alors d'un bricolage plus ou moins actif et libre de la personne selon son contexte social. Un quatrième auteur, un philosophe, soulève les «embarras» de «l'identité plurielle» de l'identité (Descombes, 2013). Un cinquième auteur, anthropologue cette fois, propose une critique plus radicale, joyeusement caustique, abrasive et percutante: Laplantine (2010) souligne notamment, pour l'identité, son obsession de sérieux, de clarté, sa quête des limites, des frontières et des contours précis, sa focalisation sur l'être au détriment de l'autre et de la relation, sa «logique de l'avoir», «d'assignation, d'attribution», son paradoxal «reflux vers l'origine» avec une «haine du temps et de l'histoire». Finalement, un sixième auteur évoque «les identités meurtrières» (Maalouf, 1998). Dans une telle profusion, on peut se trouver encore bien plombé, avec cette idée d'identité. Croisant des images de l'alchimie et de la chasse, disons que l'identité a du plomb dans l'aile. Comment faut-il alors envisager l'identité en éducation, en formation?

Il est d'ores et déjà facile d'imaginer les dérives possibles lors de combinaisons de l'identité et de l'engagement. De surcroît, la notion d'engagement, seule ou couplée à celle de l'identité, peut elle aussi faire trembler, confondre. À l'origine, engagement désigne l'«introduction d'une unité militaire dans une bataille et ce combat lui-même», il renvoie au fait de «mettre en gage», de «lier par un contrat», de «se lier par une promesse», d'«entrer dans un passage étroit» (Rey, 2000, p. 1242). Dans ce contexte, l'amalgame de l'identité et de l'engagement, dans les combats, les luttes et les guerres, montre bien des infléchissements qu'il est difficile de corriger, de réviser ou encore de faire reculer, bref, de désengager.

Dans *La fabrication de l'ennemi ou comment tuer avec sa conscience pour soi*, Conesa (2011) illustre bien les dynamiques de construction de l'ennemi et invite à l'ambitieux projet de sa déconstruction<sup>8</sup>.

---

8 Dans les dynamiques sociales, la consolidation d'un groupe par l'identification d'ennemis est un procédé classique dont la portée et les limites sont bien documentées.

C'est probablement une avenue pour éviter certains engagements délégués. Mais il y a plus. La notion même d'engagement, comme celle d'identité, est aussi polysémique, diverse, parfois contradictoire. Dans des sociétés plus singularistes, est-ce un choix subjectif, personnel, de courte durée et focalisé sur des résultats plus immédiats (Ion, 2012)? Est-ce agir « dans, par et pour chaque situation », en sollicitant une intelligence de la situation et de l'action (Benasayag, 2006, p. 192-193)? Est-ce un comportement résultant de manipulations externes des situations pour provoquer l'engagement avec l'amorçage et le pied-dans-la-porte (Joule et Beauvois, 2006)? L'engagement est-il plutôt un troisième mode de relation au monde, entre un mode de maîtrise du monde et un mode de fusion au monde (Hutchison, 1998)? Enfin, l'engagement est-il plutôt une voie de construction de l'identité, dans la tradition psychosociale d'Erikson<sup>9</sup>, et qui signifie alors « l'habileté et la volonté de dire non à certaines parties des diverses alternatives » qui se présentent à nous et en nous? (Marcia, 1989, p. 406).

L'identité et l'engagement peuvent alors apparaître comme de faux amis pour explorer, en contexte de formation, qui nous sommes et ce que nous faisons dans le monde. Évidemment, l'expérience d'un *nigredo* n'éteint pas la multiplication des réflexions et des propositions de repères sur ces thèmes. Les recherches, les théories, les pratiques et les écrits sur l'identité et l'engagement en environnement et en éducation relative à l'environnement se multiplient. Ainsi, en plus de l'« identité écologique » de Thomashow (1995), Clayton (2003) traite d'« identité environnementale », pour laquelle elle développe une échelle de mesure; Kempton et Holland (2003) proposent une « identité sociale environnementale »; Stets et Biga (2003) conceptualisent une « identité environnement », et enfin, Martin et Chen (2015) proposent une « identité durable » (*sustainable identity*). De manière similaire, Davis, Green et Reed (2009) conceptualisent une échelle de mesure de l'engagement pour l'environnement naturel, qu'ils associent à l'identité. Pour leur part, Murray, Goodhew et Murray (2014) évaluent des techniques de formation pour cultiver l'engagement envers le développement durable. Quant à Riemer, Lynes et Hickman (2014), ils se tournent vers des modélisations de l'engagement environnemental des jeunes, ainsi que vers la conception et l'évaluation de programmes pour consolider cet engagement.

---

9 Les deux textes phares d'Erik H. Erikson sont *Childhood and Society* (1950), traduit sous *Enfance et société* (1959), ainsi que *Identity, Youth and Crisis* (1968), traduit sous *Adolescence et crise: la quête de l'identité* (1972).

Enfin, on tente aussi de relier les questions d'identité et d'engagement en environnement (Alisat *et al.*, 2014; Colvin Williams et Chawla, 2015; Dresner *et al.*, 2015; Payne, 2000).

Considérer ces divers outils et conceptions de l'identité et de l'engagement ne semble toutefois pas d'un très grand secours lorsqu'on accompagne un groupe dans une démarche de formation en éducation relative à l'environnement. Bref, si ces questions sont lumineuses pour certains, un *rubedo*, ce ne sont pas ces lumières qui font passer en *albedo*, en matière de théories et de pratiques éducatives, pour sortir des zones d'ombres, pour approcher avec prudence l'identité et l'engagement dans une démarche de formation.

### 3 / **Albedo I : Approcher de biais l'identité et l'engagement**

En contexte d'éducation relative à l'environnement et de formation en sciences de l'environnement, d'autres voies semblent plus porteuses afin d'approcher le rapport au monde en éducation, afin d'explorer et d'en apprendre sur qui nous sommes et ce que nous faisons.

Une première voie, complémentaire à l'étude de l'ontogenèse et de l'éco-ontogenèse (Berryman, 2002, 2003), est de s'éduquer sur l'anthropogenèse, soit l'histoire de l'hominisation, afin de mieux comprendre comment nous nous situons de manière bien particulière, en tant qu'espèce, dans le monde animal. Cette histoire, associée à la paléontologie, permet de mieux caractériser des traits communs des êtres humains. Les relations entre la bipédie, la libération de la main, le pouce opposable, la libération du champ facial de divers appendices, la céphalisation, la parole, la néoténie avec notre inachèvement et notre ouverture au monde, et enfin notre très longue période juvénile nous caractérisent et orientent nos relations avec le monde (Leroi-Gourhan, 1964a, 1964b; Ruffié, 1983). Un tel retour pour comprendre les assises de notre espèce nous ouvre sur nos capacités et nos limites en termes de relations symboliques et matérielles avec le monde. Elles en racontent beaucoup sur les défis et les risques associés à notre longue période de maturation, de socialisation, sur ses liens forts avec l'identité humaine fondamentale et avec nos engagements, puis, bien entendu, sur la façon dont ils sont orientés différemment selon les sociétés. On touche ici à la profondeur et à la longue histoire de nos connexions avec le milieu.

Une deuxième voie, liée à la précédente, est de nous éduquer sur la sociogénèse, soit l'histoire des sociétés. Couplé à une compréhension des traits humains qui nous permettent de transformer un monde physique et symbolique, le fait d'envisager la dimension historique et contextuelle de sociétés crée aussi de l'ouverture afin d'examiner le monde actuel. Pour cette dimension de l'éducation, les pistes offertes par les anthropologues Descola et Ingold sont inspirantes. Chacun nous aide à voir diverses possibilités quant à la façon qu'ont les groupes humains de se constituer des mondes différents mais à partir de caractéristiques humaines partagées. Le premier nous aide à comprendre la diversité dans «la composition des mondes» (Descola, 2014) par sa systématisation des manières d'être au monde en quatre grands «modes d'identification» articulant différemment entre eux les termes des deux dyades que sont, d'une part, «le soi et le non-soi» et, d'autre part, «l'intériorité» et «la physicalité<sup>10</sup>» (Descola, 2005, chap. 5, *Rapport à soi, rapport à l'autre*). Une telle exploration des différents modes d'identification ouvre sur la diversité, sur l'altérité, sur d'autres «identités» ou, mieux, sur d'autres manières d'identifier, d'être présent et engagé dans le monde. De son côté, Ingold, crée aussi de l'ouverture par son intérêt pour le perpétuel devenir de l'être humain dans son rapport au monde, pour le «*human becoming*» (Ingold, 2011a, p. 9). Il ne nous considère pas comme «des êtres humains (définitivement constitués et dotés une fois pour toutes d'une ontologie donnée), mais comme des êtres en devenir» (Ingold, dans Descola et Ingold, 2014, p. 37). Il est en quelque sorte question d'une ontogénèse permanente, en relation ou encore engagée, avec les autres et avec le milieu, avec l'environnement. De surcroît, Ingold insiste sur la présence active intergénérationnelle dans le milieu, où, dans les relations entre des plus expérimentés et des moins expérimentés, ou entre des anciens et des jeunes, les premiers montrent et pointent aux seconds dans une forme d'éducation de l'attention (Ingold, 2011b, chap. 1). Ici encore, on invite à de l'ouverture au monde, aux autres, et à une présence attentive au monde et à notre expérience partagée de celui-ci. Évidemment, l'idée même de l'être en devenir est centrale, en éducation.

---

10 On peut établir des relations fécondes avec les mêmes couples qui sont utilisés par Schumacher (1977), presque 30 ans auparavant, pour circonscrire quatre champs de savoirs et des voies d'accès à ces savoirs, soit connaître 1) soi de l'intérieur, 2) les autres de l'intérieur, 3) soi de l'extérieur et 4) les autres de l'extérieur. De même, en psychologie sociale, Zavalonni (2007) utilise les couples soi et non-soi en invitant à identifier nos représentations du positif et du négatif, en soi et chez les autres. Il y a ici encore un fort potentiel pour des démarches de formation et de recherche interdisciplinaires afin de nous ouvrir à une diversité, tout en nous offrant certaines prises pour l'appréhender.

Une troisième voie, pour la formation, peut permettre de compenser les possibles excès d'une étroite focalisation sur les problèmes environnementaux, dans les sciences de l'environnement et dans l'engagement en matière d'environnement. Envisager la succession de problèmes environnementaux qui se présentent et sont source de diverses mobilisations durant les quelques années d'une vie humaine soulève une interrogation qui invite à aller un peu plus en profondeur ou en amont d'un problème particulier, du problème de l'heure. De plus, focaliser uniquement sur ce qui ne va pas, sur les dysfonctions ou encore sur les problèmes peut parfois mettre dans l'ombre tout ce qui fonctionne bien. Encore plus radicalement, dans une perspective écologique, on peut affirmer que la capacité même de diagnostiquer ou de percevoir un problème repose sur la connaissance ou encore sur la perception de ce qui va bien et contre quoi le problème fait sailli, contre quoi il émerge. Pour sortir de la seule logique des problèmes et des solutions, et sortir du risque de quasisé-  
 finition du problème, avec des quasisolutions générant des problèmes résiduels et un travail sur les problèmes résiduels nous éloignant des sources du problème initial (Ehrenfeld, 1978), on peut prendre le temps de bien définir le problème (Ehrenfeld, 1978; Shepard 1987) et, en amont des problèmes, s'orienter vers les diverses formes de connexion avec la nature (Soulé, 1988); on peut enfin se poser la question de nos besoins fondamentaux. Henry David Thoreau se questionne de la sorte lorsqu'il séjourne au bord de l'étang Walden en 1845-1847, sur les « nécessités de la vie », soit « nourriture, abri, vêtement et combustible » (Thoreau, 1997, p. 10). C'est dans une perspective d'éducation relative à l'environnement que la même question peut se poser.

Ainsi, pour revenir en amont des problèmes en environnement, j'arrive à la liste suivante de besoins vitaux, au printemps 2012, afin d'animer une activité de formation sur l'éducation à la santé environnementale, offerte à l'Université populaire Hochelaga-Maisonneuve. J'organise la liste des besoins en séquence, selon leur apparition dans la vie : naître (venir au monde), respirer, manger (s'alimenter), excréter, se vêtir (habiller le corps), s'abriter (loger l'être), éclairer et chauffer le logis, dormir (se reposer), déambuler (se déplacer, se transporter), apprendre, enseigner, trouver un sens et, enfin, quitter le monde ou accueillir notre finitude. Dans ce contexte, la démarche éducative ou de formation, en plus d'inviter à réfléchir aux besoins fondamentaux, consiste à répondre à trois questions. Premièrement, quels sont les nécessités et les enjeux relatifs à chacun de ces besoins? Par exemple, la respiration demande de l'oxygène, de l'air sain. Deuxièmement, quelles sont les qualités souhaitées

dans la réponse? Ainsi, pour la respiration, on cherche de l'air exempt de pollutions diverses. Troisièmement, quelles démarches d'éducation relative à l'environnement peut-on imaginer?

Dans cette foulée, une quatrième voie prend forme. Le potentiel éducatif de l'exploration des besoins est poussé plus loin en y associant trois autres questions. Celles-ci émergent d'une matrice développée en 2005-2006 dans le cadre de ma thèse de doctorat (Berryman, 2007), inspirée notamment des travaux de Berger et Luckmann (1967) sur la construction sociale de la réalité. Il s'agit de rechercher 1) les réponses personnelles à ces besoins vitaux, 2) les réponses sociales à ces besoins vitaux, et enfin 3) les enjeux écologiques ou environnementaux associés à ces besoins et à nos réponses personnelles et sociales à ceux-ci. L'idée centrale étant ici de lier ensemble, dans le cadre d'une analyse, les questions plus personnelles de l'être humain, les questions sociales ou sociotechniques et donc aussi politiques, et enfin, les questions écologiques.

Tout comme Martuccelli (2006), qui reconnaît la singularisation croissante au sein de nos sociétés et suggère une «sociologie des épreuves» ou encore un regard sur la construction sociale des épreuves en jeu dans l'individuation, on peut envisager une sorte de sociologie, de psychosociologie ou encore une écologie des besoins vitaux. Martuccelli (2010, p. 180) propose un travail «d'extrospection sociologique», sorte de regard inversé d'une «introspection psychique» plus psychologisante, où «l'introspection est inséparable d'une compréhension par intériorisation du social», alors que «l'extrospection est indissociable d'une intelligence par décentration de soi». Dans ce contexte, «le changement personnel n'est pas avant tout une affaire de travail sur soi mais plutôt de remariage avec le monde» (p. 181), c'est aussi le type de nouvelles relations que nous pouvons envisager avec le monde lorsque nous nous tournons vers les réponses personnelles et sociales à nos besoins vitaux et les envisageons dans une perspective écologique.

Toutefois, la focalisation sur les besoins risque de nous faire glisser vers une perspective trop strictement anthropocentrée ou sociocentrée. Ainsi, une cinquième voie, nous rapprochant des questions d'identité, invite à nous éduquer au sentiment de parenté avec la nature, au sentiment d'apparement (*relatedness*) avec l'environnement non humain proposé par Searles (1986) ou encore plus simplement de parenté (*kinship*), comme le souligne Sanders (2009, 2016). Bref, en éducation, nous avons la possibilité d'enseigner et d'apprendre sur notre parenté avec les autres humains, mais aussi avec le non-humain ou avec

le «monde plus qu'humain» (Abram, 1996), et donc de contrer deux aliénations possibles et deux rapports de domination : domination des êtres humains et domination de la nature.

Les questions des identités et des engagements émergent donc de nouveau, et c'est autour d'elles que d'autres voies se dessinent pour nous ouvrir sur le rapport au monde en éducation tout en nous méfiant des puissances d'un *rubedo*. On peut ici faire appel à la *mêtis* grecque, «cette intelligence rusée», afin de «l'emporter sur la force», une intelligence devant «rester polymorphe et mobile», «ouverte à tous les possibles» (Jullien, 1996, p. 22-23). La question pourrait être ici d'apprendre à approcher prudemment l'identité et l'engagement afin d'apprivoiser leur puissance (Duclos 1993). En matière d'environnement, la question des puissances scientifiques et techniques se pose couramment.

Déjà en 1978, Ehrenfeld se méfie d'une «ingénierie du futur» (p. 236) et il identifie une série de limites à cette soif de puissances. En guise de résistance à ces puissances, il invite à «trouver plaisir dans les choses simples» (p. 263) nous rapprochant de la question des besoins vitaux, et aussi à une «abjuration positive et créative du pouvoir excessif» (p. 266) en plus de reconnaître notre finitude. Les réflexions de Duclos (1993) et de Nussbaum (2016) convergent l'une vers l'autre et rejoignent celles de Ehrenfeld afin de nous ouvrir à de telles formes de présence au monde et aux autres. Duclos (1993) cherche à comprendre «comment les sociétés apprivoisent les puissances» que sont l'identité, la loi et la science en évoquant Tychè - la divinité grecque de la fortune, de l'aventure ou du hasard - ou encore la *tuchè*, que Nussbaum place comme antithèse de la *technè* (Nussbaum, 2016, chap. 4). Ces ouvertures à la fortune, à l'aventure et même à la nature, pour Duclos, nous conduisent à la question de nos fragilités, de nos vulnérabilités, de nos limites, renversant ou inversant la posture des risques calculés par des spécialistes du déploiement des puissances scientifiques et technologiques. On se trouve ici dans «l'écologie de la finitude» (Harrison, 1992, p. 345) ou encore dans l'«éthique de la limite» (Hentsch, 2006, p. 14), où «toute limite n'est bonne qu'à condition d'être flexible et poreuse» (p. 73), dans une conception ouverte de la frontière<sup>11</sup>.

---

11 Martuccelli (2014, p. 31) préfère évoquer la «contrainte» plutôt que la «limite», car elle est davantage «de l'ordre de l'expérience ou de la pratique», alors qu'il explore une succession enchevêtrée de «régimes de réalité» qui se constituent en définissant le possible et l'impossible pour une société. Ces limites, imaginaires, successives et enchevêtrées furent celles qui ont été dictées par la religion, par le politique, par les sciences, par l'économie, et celles qui se pointent de plus en plus, liées à l'écologie comme imaginaire, qui pourrait

C'est peut-être dans ce genre de conditions d'ouverture qu'on peut envisager les liens entre identité et engagement en éducation relative à l'environnement. Il est possible que le fait de se former aux phénomènes d'anthropogenèse, de sociogenèse et d'ontogenèse, tout en étudiant nos besoins vitaux et les réponses personnelles et sociales à ces besoins selon un prisme écologique, puisse nous offrir une certaine sagesse ou encore une certaine humilité pour envisager les délicats enjeux autour de l'identité et de l'engagement en environnement. De même, explorer en éducation notre apparentement à la nature peut soutenir un travail de «bricolage identitaire», selon l'expression de Martuccelli (2002), qui dépasse les seules questions psychologiques ou sociologiques, ou encore qui contribue à introduire ou à réintroduire autrement la nature dans ces disciplines. La venue au monde de chaque personne nécessite des relations humaines, sociales, ainsi que des relations continues avec la nature pour soutenir la respiration tout au long de la vie. Ce que nous sommes, ainsi que nos engagements, ou encore notre agir dans le monde, reposent sur une réciprocité forte entre humains et aussi avec la nature, avec le milieu, avec l'environnement.

Retrouver dans nos expériences et dans nos consciences une forte réciprocité entre nous et le monde est probablement un but éducatif fort à poursuivre afin que la mobilisation des questions d'identités et d'engagements soit davantage écologisée, davantage orientée vers la suite du monde, orientée vers une forme de générativité. Cela nous reconduit aux étapes du développement psychosocial d'Erikson.

#### 4 / **Albedo II: L'identité et l'engagement en formation**

Évoquer «l'identité et l'engagement en formation» fait référence à deux sens possibles, et les deux sont convoqués ici. D'une part, on peut comprendre qu'il s'agit de la formation ou encore du développement de l'identité et des engagements. D'autre part, on peut aussi comprendre qu'il s'agit de l'étude des questions d'identité et d'engagement durant la formation.

Rappelons d'abord qu'Erikson, au confluent de la psychanalyse et de l'anthropologie, propose vers 1950, des étapes d'un développement psychosocial. Dans celui-ci, la personne est confrontée à une succession de conflits ou de tensions à résoudre. Chaque résolution fournit un socle

---

devenir un prochain régime de réalité. On peut ici établir des liens féconds avec une «esquisse de typologie» des «dominantes dans les rapports sociaux à l'environnement» (Berryman, 2007, p. 180-184; Berryman, 2011, p. 64-68). Ce sont là des pistes intéressantes pour l'éducation relative à l'environnement.



pour la suite du développement<sup>12</sup>. Pour y parvenir, la personne s'engage dans l'exploration de possibles. Chez Erikson, l'adolescence est marquée par la tension entre une identité se consolidant et une identité se diffusant, s'éparpillant en quelque sorte, sans engagement, où l'identité accomplie reposera sur des engagements choisis à la suite de l'exploration. En éducation, on peut donc favoriser l'exploration active de qui nous sommes et de ce que nous faisons en ayant en tête les relations avec le monde, avec l'environnement. Il est aussi intéressant d'envisager que pour Erikson, le défi, au mitan de l'âge adulte, est la générativité, soit la capacité de donner à la génération suivante pour assurer la suite du monde. On peut évidemment imaginer une générativité écologisée, soit laisser derrière nous un monde habitable.

Rappelons deuxièmement, dans cette foulée de la proposition d'Erikson, qu'Archer (1989) et Waterman et Archer (1990) avancent que tout au long de la vie, la question de l'identité, et donc de l'engagement, se pose afin de faire face aux situations changeantes. Il peut s'agir de «redéfinitions ou de raffinements» (Archer, 1989, p. 345). Bref, la réflexion et l'action sur l'identité et l'engagement, ou encore sur les engagements identitaires, se posent tout au long de la vie dans divers domaines de notre existence. On peut ainsi présumer qu'il en est de même pour notre présence et notre action dans le monde, d'où l'intérêt des autosociobiographies environnementales pour reconnaître les changements et aussi pour se projeter.

Rappelons troisièmement que Marcia (1966) opérationnalise le développement de l'identité et de «statuts identitaires», ou encore d'états identitaires, en fonction du degré d'exploration de choix possibles et du degré d'engagement dans un choix. Il propose de la sorte quatre états identitaires: 1) «diffus», caractérisé par une identité faible et changeante, par la confusion, résultant d'une absence d'explorations actives et d'une absence d'engagements, 2) «forclos», fermé d'avance, caractérisé par une identité forte, venu des autres, sans explorations actives et avec des engagements forts, 3) «moratoire», caractérisé par une ambivalence ou encore une transition, marqué par de l'exploration active de choix possibles et une absence d'engagements, si ce n'est l'engagement dans l'exploration elle-même, et enfin, 4) «accompli», caractérisé par une identité forte et souple associée à des explorations actives de choix et à des engagements. Le résumé ci-dessus est adapté de Gohier, Anadón et Chevrier (2008), qui explorent «l'engagement

---

12 On peut évidemment imaginer des liens avec les matrices du développement humain proposées par Pearce (1992, p. 16), ces «sources de possibilités, ces sources d'énergie pour explorer ces possibilités et ces lieux sécurisants à partir desquels l'exploration peut se faire».

chez des étudiantes en formation des maîtres analysé sous l'angle des états identitaires». Alors que pour ces auteurs, il est question du développement de l'identité professionnelle en enseignement, on peut envisager des dynamiques similaires pour l'identité écologique et des engagements en environnement.

Nous voilà donc plongés dans la question du développement ou encore de la formation de l'identité et des engagements identitaires en formation universitaire. Dans ce contexte, il est facile d'imaginer la diversité des personnes et des statuts identitaires en présence lorsqu'on se trouve avec un groupe d'étudiants dans une démarche de formation secondaire, collégiale ou universitaire en éducation, en environnement ou en éducation relative à l'environnement. De même, on peut aussi envisager, au sein du groupe, la diversité des explorations et des engagements passés, présents et futurs en ce qui concerne les relations avec l'environnement, de même qu'en éducation relative à l'environnement. Que les personnes engagées dans la formation soient en état diffus, forclos, moratoire ou accompli, nous les accompagnons dans une ouverture afin d'explorer les choix possibles et dès lors nous inspirer de la remarquable diversité des actions et des engagements passés, actuels et potentiels en environnement, en éducation et dans leur confluence en éducation relative à l'environnement. Finalement, il est question d'enseigner et d'apprendre sur qui nous sommes et sur ce que nous faisons en environnement et en éducation relative à l'environnement.

À ces égards, il y a de bonnes inspirations pour soutenir l'action éducative à partir d'approches narratives favorisant l'exploration de l'anthropogénèse, de la sociogénèse et de l'ontogénèse, de même que les réponses personnelles et sociales à nos besoins vitaux et aux incidences socioécologiques de telles réponses à ces besoins. Retrouver de la sorte en formation, en contexte d'explorations et d'ouverture, les relations fortes de réciprocité entre la personne, la société et la nature pourrait contribuer à une écologisation des délicates et controversées questions d'identité et d'engagement.

## Références

- ABRAM, D. (1996). *The Spell of the Sensuous: Perception and Language in a More-Than-Human World*, New York, Pantheon.
- ALISAT, S. et al. (2014). «Caring for the earth: Generativity as a mediator for the prediction of environmental narratives from identity among activists and nonactivists», *Identity*, vol. 14, n° 3, p. 177-194.

- ARCHER, S. L. (1989). « The status of identity: Reflections on the need for intervention », *Journal of Adolescence*, vol. 12, p. 345-359.
- BACHELART, D. (2002). « Approche critique de la "transitologie" socioprofessionnelle et dérivés des logiques d'accompagnement », *Éducation permanente*, vol. 153, n° 4, p. 109-119.
- BENASAYAG, M. EN COLLABORATION AVEC A. DEL REY (2006). *Connaître est agir: paysages et situations*, Paris, La Découverte.
- BERGER, P. L. et T. LUCKMANN (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York, Doubleday & Anchor.
- BERRYMAN, T. (2002). *Éco-ontogenèse et éducation: Les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence*, Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- BERRYMAN, T. (2003). « L'éco-ontogenèse: Les relations à l'environnement dans le développement humain - d'autres rapports au monde pour d'autres développements », *Éducation relative à l'environnement: regards - recherches - réflexions*, vol. 4, p. 207-228.
- BERRYMAN, T. (2007). *Dans quel cosmos introduisons-nous les enfants? Enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire*, Thèse de doctorat en éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- BERRYMAN, T. (2011). « S'émanciper du maître mètre, de l'Homme qui mesure et manipule », dans B. Bader et L. Sauvé (dir.), *Éducation, environnement et développement durable: vers une écocitoyenneté critique*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 45-101.
- BERRYMAN, T. (2011-2012). « Forme scolaire de l'éducation et exil des cohabitants: Quels ancrages éducation pour la cohabitation, la "cohabitabilité"? », *Éducation relative à l'environnement: regards - recherches - réflexions*, vol. 10, p. 63-82.
- BOSNAK, R. (1988). *A Little Course in Dreams: A Basic Handbook of Jungian Dreamwork*, Boston, Shambhala.
- CARDINAL, F. (2010). *Perdus sans la nature: Pourquoi les jeunes ne jouent plus dehors et comment y remédier*, Montréal, Québec Amérique.
- CHAWLA, L. (1992). « Childhood place attachments », dans I. Altman et S. Low (dir.), *Place Attachment, Human Behavior and Environment*, vol. 12, New York, Plenum Press, p. 63-86.
- CHAWLA, L. (1998a). « Research methods to investigate significant life experiences: Review and recommendations », *Environmental Education Research*, vol. 4, n° 4, p. 383-397.
- CHAWLA, L. (1998b). « Significant life experiences revisited: A review of research on sources of environmental sensitivity », *The Journal of Environmental Education*, vol. 29, n° 3, p. 11-21.
- CHAWLA, L. (1999). « Life paths into effective environmental action », *The Journal of Environmental Education*, vol. 31, n° 1, p. 15-26.
- CLAYTON, S. (2003). « Environmental identity: A conceptual and operational definition », dans S. Clayton et S. Opatow (dir.), *Identity and the Natural Environment: The Psychological Significance of Nature*, Cambridge, MIT Press, p. 45-65.
- COLVIN WILLIAMS, C. et L. CHAWLA (2015). « Environmental identity formation in nonformal environmental education programs », *Environmental Education Research*, vol. 22, n° 7, p. 978-1001.
- CONESA, P. (2011). *La fabrication de l'ennemi ou comment tuer avec sa conscience pour soi*, Paris, Robert Laffont.

- DAVIS, J. L., J. D. GREEN et A. REED (2009). « Interdependence with the environment: Commitment, interconnectedness, and environmental behavior », *Journal of Environmental Psychology*, vol. 29, p. 173-180.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2009). « Enjeux et paradoxes de la société biographique », dans D. Bachelart et G. Pineau (dir.), *Le biographique, la réflexivité et les temporalités: articuler langues, cultures et formation*, Paris, L'Harmattan, p. 75-85.
- DESCOLA, P. (2005). *Par-delà nature et culture*, Paris, Gallimard.
- DESCOLA, P. (2014). *La composition des mondes: entretiens avec Pierre Charbonnier*, Paris, Flammarion.
- DESCOLA, P. et T. INGOLD (2014). *Être au monde: Quelle expérience commune? Débat présenté par M. Lussault*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- DESCOMBES, V. (2013). *Les embarras de l'identité*, Paris, Gallimard
- DOERR, M. N. (2004). *Currere and the Environmental Autobiography: A Phenomenological Approach to the Teaching of Ecology*, New York, Peter Lang.
- DRESNER, M. et al. (2015). « Environmental identity, pro-environmental behaviors, and civic engagement of volunteer stewards in Portland area parks », *Environmental Education Research*, vol. 21, n° 7, p. 991-1010.
- DUCLOS, D. (1993). *De la civilité: Comment les sociétés apprivoisent les puissances*, Paris, La Découverte.
- EHRENFELD, D. (1978). *The Arrogance of Humanism*, New York, Oxford University Press.
- ERIKSON, E. (1959). *Enfance et société*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. Originellement publié en 1950 sous *Childhood and Society*, New York, W.W. Norton.
- ERIKSON, E. (1972). *Adolescence et crise: la quête de l'identité*, Paris, Flammarion.
- GOHIER, C., M. ANADÓN et J. CHEVRIER (2008). « La dynamique de l'engagement chez des étudiantes en formation des maîtres analysée sous l'angle des états identitaires », *Canadian Journal of Education*, vol. 31, n° 4, p. 813-835.
- HARRISON, R. (1992). *Forêts: Essai sur l'imaginaire occidental*, Paris, Flammarion.
- HENTSCH, T. (2006). *La mer, la limite*, Montréal, Hélotrope en collaboration avec Conjonctures.
- HESFORD, W. S. (1999). *Framing Identities: Autobiography and the Politics of Pedagogy*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- HUTCHISON, D. (1998). *Growing Up Green: Education for Ecological Renewal*, New York, Teachers College Press.
- INGOLD, T. (2011a). *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*, Londres, Routledge.
- INGOLD, T. (2011b). *The Perception of the Environment: Essays on Livelyhood, Dwelling and Skill*, Londres, Routledge
- ION, J. (2012). *S'engager dans une société d'individus*, Paris, Armand Colin.
- JOULE, R.-V. et J.-L. BEAUVOIS (2006). *La soumission librement consentie: Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire?*, Paris, Presses universitaires de France.
- JULLIEN, F. (1996). *Traité de l'efficacité*, Paris, Grasset.
- KAUFMANN, J.-C. (2004). *L'invention de soi: une théorie de l'identité*, Paris, Hachette.

- KEMPTON, W. et D. HOLLAND (2003). «Identity and sustained environmental practice», dans S. Clayton. et S. Opatow (dir.), *Identity and the Natural Environment: The Psychological Significance of Nature*, Cambridge, MIT Press, p. 317-341.
- LAPLANTINE, F. (2010). *Je, nous et les autres*, Paris, Poche – Le Pommier.
- LEROI-GOURHAN, A. (1964a). *Le geste et la parole I: Technique et langage*, Paris, Albin Michel.
- LEROI-GOURHAN, A. (1964b). *Le geste et la parole II: La mémoire et les rythmes*, Paris, Albin Michel.
- LOUV, R. (2005). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature – Deficit Disorder*, New York, Algonquin Books of Chapel Hill.
- MAALOUF, A. (1998). *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset et Fasquelle.
- MARCHAL, H. (2006). *L'identité en question*, Paris, Ellipses.
- MARCIA, J. E. (1966). «Development and validation of ego-identity status», *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 3, n° 5, p. 551-558.
- MARCIA, J. E. (1989). «Identity and intervention», *Journal of Adolescence*, vol. 12, n° 4, p. 401-410.
- MARTIN, A. R. et J. C. CHEN (2015). «Barriers to sustainability in mature-age adult learners: Working toward identity change», *Environmental Education Research*, vol. 22, n° 6, p. 849-867.
- MARTUCELLI, D. (2002). *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard.
- MARTUCELLI, D. (2006). *Forgé par l'épreuve: L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin.
- MARTUCELLI, D. (2010). *La société singulariste*, Paris, Armand Colin.
- MARTUCELLI, D. (2014). *Les sociétés et l'impossible: Les limites imaginaires de la réalité*, Paris, Armand Colin.
- MURRAY, P., J. GOODHEW et S. MURRAY (2014). «The heart of ESD: Personally engaging learners with sustainability», *Environmental Education Research*, vol. 2, n° 5, p. 718-734.
- NUSSBAUM, M. (2016). *La fragilité du bien: Fortune et éthique dans la tragédie et la philosophie grecques*, Paris, Éditions de l'Éclat, originellement publié en anglais en 1986.
- PAYNE, P. (2000). «Identity and environmental education», *Environmental Education Research*, vol. 7, n° 1, p. 67-88.
- PEARCE, J. C. (1992). *Magical Child*, New York, Plume Book.
- REY, A. (dir.) (2000). *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert.
- RIEMER, M., J. LYNES et G. HICKMAN (2014). «A model for developing and assessing youth-based environmental engagement programmes», *Environmental Education Research*, vol. 20, n° 4, p. 552-574.
- RUFFIÉ, J. (1983). *De la biologie à la culture*, Paris, Flammarion.
- RYDAHL, M. (2014). *Heureux comme un Danois: Les 10 clés du bonheur*, Paris, Grasset.
- SANDERS, S. R. (2009). *A Conservationist Manifesto*, Bloomington et Indianapolis, Indiana University Press.
- SANDERS, S. R. (2016). «Kinship and Kindness», *Orion*, vol. 35, n° 3, p. 26-35.
- SCHUMACHER, F. (1977). *A Guide for the Perplexed*, New York, Harper and Row.
- SEARLES, H. (1986). *L'environnement non humain*, Paris, Gallimard.

- SHEPARD, P. (1982). *Nature and Madness*, San Francisco, Sierra Club Books.
- SHEPARD, P. (1987). «Nature and madness», entretien avec David Cayley, *The Journal of Wild Culture*, vol. 1, n° 2, p 14-20.
- SOBEL, D. (1993). *Children's Special Places: Exploring the Role of Forts, Dens and Bush Houses in Middle Childhood*, Tucson, Zephyr Press.
- SOBEL, D. (1995). «Beyond ecophobia: Reclaiming the heart in nature education», *Orion*, vol. 14, n° 4, p. 11-17.
- SOBEL, D. (1998). *Mapmaking with Children: Sense of Place Education for the Elementary Years*, Portsmouth, Heinemann.
- SOULÉ, M. (1988). «Mind in the biosphere; Mind of the biosphere», dans E. O. Wilson et F. M. Peter (dir.), *Biodiversity*, Washington, National Academy Press, p. 465-469.
- STETS, J. E. et C. F. BIGA (2003). «Bringing identity theory into environmental sociology», *Sociological Theory*, vol. 21, n° 4, p. 398-423.
- THOMASHOW, M. (1995). *Ecological Identity: Becoming a Reflective Environmentalist*, Cambridge, MIT Press.
- THOREAU, H. D. (1997). *Walden*, Boston, Beacon Press.
- WATERMAN A. S. et S. L. ARCHER (1990). «A life-span perspective on identity formation: Developments in form, function, and process», dans P. B. Baltes, D. L. Featherman et R. M. Lerner (dir.), *Life-Span Development and Behaviour*, vol. 10, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, p. 29-57.
- ZAVALLONI, M. (2007). *Ego-écologie et identité: Une approche naturaliste*, Paris, Presses universitaires de France.

# Exploration de l'écoformation humaine avec les quatre éléments

Air, eau, terre et feu

*Gaston Pineau et Pascal Galvani*

---

Les réflexions sur l'éducation à l'environnement, à l'écopédagogie ou à l'écoformation ont été fortement renouvelées par différentes crises relatives aux diverses formes de pollution, à la disparition des espèces animales et végétales, à la surconsommation énergétique et, plus récemment, au réchauffement climatique. Puisque ces crises - à la fois écologiques et sociales - sont tributaires du rapport que l'humain entretient avec l'environnement, il importe de s'intéresser à la construction de cette interaction. Nous nous pencherons ici sur le courant de l'écoformation<sup>1</sup>, dont la question fondamentale peut se formuler ainsi: «Comment l'être humain se forme-t-il par sa relation concrète, vitale et permanente avec l'environnement?».

Nous verrons que l'approche de l'écoformation articule de manière complexe les différents niveaux de réalité - personnel, social et environnemental - de la formation humaine. Elle prend appui sur le principe épistémologique d'auto-écoorganisation systémique développé par Edgar Morin (2008, p. 1470), qui envisage «la relation complexe (complémentaire et antagoniste) entre l'autonomie de l'être vivant et sa dépendance à l'égard de son environnement». L'écoformation se conjugue donc avec l'autoformation et la socioformation. Elle ouvre une «écologie de l'esprit»

---

1 L'exploration de l'écoformation a été ouverte par Gaston Pineau en 1992 avec le livre *De l'air!*, réédité en 2015. Elle s'est prolongée par la création du Groupe de recherche sur l'écoformation (GREF) et la création de la collection «Écologie et formation», aux éditions L'Harmattan. Pour une présentation du GREF, voir au: <<http://www.barbier-rd.nom.fr/GREFDCottereau2002.html>>, consulté le 6 octobre 2016.

(Bateson, 1977) qui suppose la réintroduction du sujet connaissant dans la connaissance pour prendre en compte de manière critique son inscription écologique et sociologique.

Nous verrons également qu'en partant de l'univers phénoménologique des expériences vécues, l'approche de l'écoformation est résolument transdisciplinaire, au carrefour de l'anthropologie, de la psychosociologie, de la philosophie pratique, de l'éducation et de la formation permanente. La recherche sur le phénomène et la démarche d'écoformation fait appel à des méthodologies réflexives (autobiographie, journal, récit de pratique, etc.) qui nécessitent une approche de recherche-formation transdisciplinaire mettant en dialogue des savoirs produits réflexivement à partir de l'expérience vécue en première personne avec des savoirs construits en dialogue collectif (deuxième personne) et des savoirs savants ou traditionnels (troisième personne). Les publications sur l'écoformation explorent les nouvelles relations à l'environnement basées sur une reliance coformatrice.

Dans ce chapitre, nous nous pencherons plus particulièrement sur les espaces réflexifs et dialogiques qui permettent de conscientiser nos relations avec quatre éléments fondamentaux de la vie - l'air, l'eau, la terre et le feu - et qui ouvrent sur de nouvelles pratiques de relation à l'environnement. Les crises de l'« ère planétaire » nous imposent en effet de réapprendre comment vivre sur Terre.

## 1/ **L'écoformation avec les quatre éléments: un objet de recherches transdisciplinaires**

Nous allons d'abord présenter l'essentiel des résultats de nos recherches transdisciplinaires sur la dimension ontogénique de la relation à ces éléments vitaux: qu'apportent-elles pour aider à articuler de façon formative les niveaux personnels, locaux et globaux de la vie, à court, à moyen et à long termes? Autant d'arguments, nous l'espérons, pour mieux voir, en fin de compte, l'intérêt de réactualiser cette approche élémentaire traditionnelle de la formation humaine avec les possibilités nouvelles qu'offre le mouvement postmoderne de la transdisciplinarité.

Globalement, le projet d'une écoformation transdisciplinaire porte sur la relation écologique organisme-environnement à forger par des transactions permanentes entre les deux. Il veut traduire en termes de formation humaine, d'anthropoformation, le passage d'une conception prédéterminante, analytique et substantialiste de l'humain à une conception



ouverte, systémique, relationnelle, interactive entre trois pôles principaux de formation : les pôles organique, social et matériel. Il actualise la définition existentielle prédisciplinaire des trois maîtres de l'éducation selon Rousseau - soi, les autres et les choses (Rousseau, 1966) -, ce qui crée un champ de forces formantes-déformantes complexes, contradictoires parfois, en tout cas transdisciplinaires. L'exploration des forces attractives-répulsives de ces trois pôles s'est faite progressivement, depuis 30 ans, avec les termes d'*autoformation* (Carré, Moisan et Poisson, 2010 ; Galvani, 2010), d'*hétéro* et de *coformation* (Pineau, 2000), puis d'*écoformation* (Torre, Pujol et Sanz, 2007 ; Galvani, 2011).

L'ensemble des recherches esquissées ici se penche plus précisément sur l'écoformation en relation avec l'environnement naturel, non socio-humain. Elles prennent comme fil conducteur la formation selon le rapport aux quatre éléments basiques vitaux : la terre, l'air, l'eau, le feu. Elles ont d'ailleurs donné lieu à quatre ouvrages collectifs.

### 1.1 / **De l'air! - Essai sur l'écoformation<sup>2</sup>**

Malgré l'invisibilité et la légèreté de cet élément, c'est celui-ci qui s'est imposé en premier comme objet de recherche, dont témoigne la publication de cet essai. Notre démarche de réflexion collective est née de la prise de conscience de l'importance de réfléchir de façon conjointe sur les expériences personnelles aériennes vitales et le mégaproblème social de pollution atmosphérique. Seule cette liaison sociopersonnelle a pu tirer l'air des oubliettes et faire prendre la formation des rapports humains avec lui comme objet-objectif de recherche.

Objet-objectif non disciplinaire, voir indiscipliné, c'est ce que projette son titre commenté à l'endos du livre : « De l'air! Cri d'expiration? d'aspiration? crise d'inspiration? cri cosmogonique? Le cri d'Icare plane. Si la conquête technique de l'air ne s'accompagne pas d'une conquête écologique, la chute menace... collective. » Cet objet-objectif est au-delà des disciplines instituées, même s'il peut faire appel à elles. Surtout, ce qui est visé, c'est la formation d'une auto-éco-discipline humano-planétaire combinant science et conscience : une anthropo-éthique que développe Morin (2004) comme aboutissement d'une nouvelle méthode pour traiter de nouveaux problèmes.

---

2 Pineau, 2015.

Pour situer rapidement et dynamiquement le débat entre la transdisciplinarité et les disciplines, et même l'indiscipline, il est bon de remonter à l'étymologie du mot discipline, *discere*, c'est-à-dire apprendre. La complexité est telle qu'elle impose d'abord de nouveaux problèmes à prendre en compte et à apprendre, au-delà des ensembles de règles et de savoirs déjà constitués et institués. Ensuite, le traitement de ces nouveaux problèmes transdisciplinaires complexes entraîne souvent à rechercher de nouveaux moyens d'apprendre : moyens méthodologiques et épistémologiques. C'est ce qui s'est passé avec cette première prise en compte du problème transdisciplinaire d'écoformation aérienne, qui regroupe des spécialistes de divers champs disciplinaires (sociologie, sciences de l'éducation, récréologie, météorologie, médecine, ingénierie, philosophie) et de divers domaines d'expérience de vie, ouvrant ainsi des créneaux de savoirs expérientiels non disciplinaires. La transdisciplinarité a fait appel ici au vert paradigme de la complexité de Morin (1980, p. 263) : individu-espèce-environnement.

## 1.2 / **Les eaux écoformatrices<sup>3</sup>**

Cette deuxième production de recherche collective et transdisciplinaire porte sur les rapports multiformes à l'eau : l'eau des pratiques ménagères, des activités aquatiques, des étangs, des rivières, de la mer, des océans, des montagnes avec des torrents, mais aussi de la neige et des glaciers. Eau multiforme, « or bleu » de plus en plus précieux et recherché, patrimoine environnemental, enjeu de bataille planétaire (Larbi Bouguerra, 1997) pour des appropriations privées et marchandes.

À côté des essais théoriques classiques, l'ouvrage présente des recherches-actions-formations proposant des méthodologies assez inédites : autobiographie environnementale, soit l'histoire des rapports personnels aux différentes formes de l'eau, technique projective des blasons<sup>4</sup> et observation participante. L'objectif commun est d'initier une écosensibilité aquatique par une écoformation expérientielle aux prises avec un inconscient écologique. Les textes ont pu être classés dynamiquement selon trois mouvements - de soi à l'eau, de l'eau aux autres, l'eau entre nous - qui font ressortir le potentiel formateur d'une théorisation naissante de la formation en deux temps - expérientiel, formel - et trois mouvements - subjectivation, socialisation, écologisation.

---

3 Barbier et Pineau, 2001.

4 La technique des blasons consiste à proposer à un individu ou à un groupe un effort de réflexion valorisante sur lui-même avec le symbolisme de fierté inhérent au blason.

### 1.3 / **Habiter la terre**<sup>5</sup>

Notre démarche reprend ici l'intuition que Heidegger élabore dans *Bâtir, habiter, penser*, soit que la véritable crise de l'habitation est la crise humaine par excellence. Et la seule réponse est « apprendre à habiter [...] pour conduire l'habitation à la plénitude de son être » (Heidegger, 1958, p. 193). En conclusion de *Terre-Patrie*, Morin reprend cet appel en plaidant pour l'apprentissage rythmique d'un habitat conjuguant deux temps, deux états, soit la prose et la poésie :

La vie humaine est tissée de prose et de poésie [...]. L'état prosaïque nous met en situation utilitaire et fonctionnelle et sa finalité est utilitaire et fonctionnelle. L'état poétique peut être lié à des finalités amoureuses ou fraternelles, mais il est aussi à lui-même sa propre fin [...]. L'invasion de l'hyperprose nécessite une contre-offensive puissante de la poésie [...]. État poétique qui s'affadirait ou deviendrait hagard s'il était ininterrompu [...]. Nous sommes voués à la complémentarité et à l'alternance poésie-prose (Morin et Kern, 1993, p. 205-208).

C'est cette complémentarité et cette alternance que travaillent les auteurs de cet ouvrage transdisciplinaire, qui sont rattachés à divers champs disciplinaires (sciences de l'éducation, géographie et sociologie) et à divers milieux professionnels.

Le concept transversal de trajectivité s'est révélé fort précieux pour rendre compte des liaisons dynamiques et des transactions entre sujets et objets que mobilisent les multiples gestes et trajets d'une *Écoformation terrestre pour une conscience planétaire*. La raison trajective, qu'Augustin Berque (1996) élabore dans la dynamique de son trajet Occident-Orient, libère épistémologiquement de la dichotomie sujet-objet.

[Tous les mouvements, tous les trajets] médiatisent les rapports entre les deux par des activités structurelles qui créent de nouvelles unités mixtes opératoires, incorporant les sujets dans les objets et les objets dans les sujets. Parler, se déplacer, construire, habiter [...] représentent ces types d'activités articulant sujets et objets selon cette trajectivité ou raison trajective. Ces activités structurantes

---

5 Pineau, 2005a.

entre sujets [et] objets sont au cœur d'un apprendre à habiter la Terre humainement. Berque donne un nom à cet habitat à construire : l'écoumène (Pineau, 2005a, p. 228).

Les préfaces de trois géographes de sensibilités écologiques différentes enracinent historiquement l'ouvrage dans cette discipline centrale en pleine évolution pour suivre cette écoformation terrestre. L'appartenance aux sciences de l'éducation de la grande majorité des auteurs peut s'interpréter comme l'émergence dans ces sciences d'un secteur d'éducation à l'environnement, émergence qui s'accompagne d'un développement différencié de méthodologies et d'épistémologie transdisciplinaires : autobiographies environnementales trajectives, approches phénoménologiques et herméneutiques, cliniques et sociocritiques.

#### 1.4 / **Le feu vécu<sup>6</sup>**

Dans la dialectique des quatre éléments, le feu est essentiellement une énergie formatrice : formatrice ou destructrice. L'explicitation de relations personnelles nouées avec les pratiques du feu se retrouvent au cœur de notre quatrième dynamique de recherche, dont témoigne l'ouvrage *Le feu vécu* : pratiques domestiques, professionnelles, ordinaires et exceptionnelles qui éclairent, réchauffent et transforment ou anéantissent le cours de la vie. Chaque génération se forge avec le feu.

Les premières contributions ouvrent la perspective théorique de l'écoformation sur le plan anthropologique pour penser la relation à l'environnement comme un processus fondamental d'anthropoformation. La deuxième partie de l'ouvrage élabore quatre expériences plus précises d'initiations formatrices par le feu dans des rituels traditionnels. C'est l'univers plus personnel du feu dans la vie quotidienne qui est exploré dans la troisième partie, avec en particulier une réflexion sur une « écoformation quotidienne éclairée » comme réappropriation de l'énergie, une « topo-analyse » des lieux familiers de la forge, de la cheminée et du poêle à partir d'une histoire de vie des « coins du feu », et l'histoire d'une rencontre d'un haut lieu du feu volcanique comme une épreuve de passage initiatique. La quatrième partie ouvre des « horizons explosifs », soulevant la question des risques écologiques posés par la consommation énergétique et celle de la nécessité d'une mobilisation citoyenne qui génère sa propre expertise et ses propres connaissances pour faire face à la puissance des

---

6 Galvani, Pineau et Taleb, 2015.

pouvoirs industriels et financiers. Cette dernière partie projette la question de l'écoformation par le feu dans la communauté de destin de l'ère planétaire, où la responsabilité de chacun est en interdépendance avec la survie globale. La crise écologique mondialisée produite par la poursuite effrénée du profit économique exige une métamorphose culturelle des valeurs, un renouvellement de l'engagement dans des dynamiques de transformation et la production de nouvelles connaissances qui prennent source dans l'expérience même de la vie vivante. Les horizons explosifs du nucléaire, des énergies fossiles et des mythes prométhéens appellent aujourd'hui de nouvelles générations du feu. La Terre risque de brûler!

Pour explorer les gestes de l'écoformation par l'élément feu, l'un des chapitres de cet ouvrage propose plus une méthode transdisciplinaire et transculturelle: celle de l'atelier des *kairos*, qui consiste à recueillir, à décrire et à partager des moments intenses (*kairos*) décisifs et significatifs de formation avec l'élément feu (Galvani, 2015a; Galvani, 2015b; Espinosa Martinez, 2015).

L'atelier d'exploration des moments intenses est inspiré de la démarche d'histoires de vie, mais il porte plus précisément sur une thématique et sa manifestation dans des moments significatifs que les Grecs nommaient *kairos* (Galvani, 2006, 2011). L'atelier des *kairos* est une démarche phénoménologique réflexive qui s'appuie sur la conscientisation et la description rigoureuse d'expériences vécues (Galvani, 2015a). C'est aussi une démarche herméneutique et dialogique qui vise l'intercompréhension d'une thématique par la mise en dialogue des expériences décrites. Pour travailler les relations avec l'élément feu, nous avons proposé aux participants d'explorer des moments intenses et signifiants avec le feu en faisant l'hypothèse que ces *kairos* contiennent la complexité de l'écoformation de manière condensée, selon le principe de l'hologramme élaboré par Morin (2008). L'atelier se déroule en trois temps.

- 1 Entrer en silence. Se recueillir pour réfléchir l'expérience. Chacun est invité à laisser remonter des souvenirs d'un moment significatif vécu en relation avec le feu ou le soleil, à revivre ce moment en s'appuyant sur sa mémoire sensorielle. Il s'agit de re-vivre, re-voir, re-sentir, ré-entendre.
- 2 Entrer en écriture. Il s'agit d'une autoexplicitation de ce moment intense. Il est suggéré que chacun décrive simplement le déroulement du moment à partir de cette posture d'évocation sensorielle, qui est un ancrage phénoménologique dans le vécu de référence (Vermersch, 2012).

- 3 Entrer en dialogue, formant un cercle de parole. Les personnes sont invitées à lire tout ou partie de leurs textes. Puis on fait des pauses pour laisser se déployer un dialogue réflexif qui opère un début d'analyse de contenu des éléments récurrents, divergents ou frappants qui ressortent des souvenirs partagés. Progressivement, le dialogue ouvre la compréhension du thème de l'écoformation par le feu. Le partage des témoignages au cours de ces ateliers des *kairos* permet de mettre en dialogue transdisciplinaire les expériences et leurs multiples grilles d'interprétation issues des différents horizons culturels et disciplinaires des personnes présentes.

## 2 / **Les quatre éléments comme matrice de formation anthropocosmique**

La présentation séquentielle de ces quatre éléments ne doit toutefois pas faire oublier leur mode d'existence complexe, par concrétion, dans des organismes qui se différencient de l'environnement tout en s'y reliant. C'est cette concrétion différenciante par boucles récursives qui les tirent du chaos en formant des micromondes à la fois distincts et reliés à des méso- et des macromondes environnementaux, eux-mêmes en formation permanente. Morin (1991, p. 123) parle d'un emboîtement de sphères qu'il modélise : la biosphère englobe une anthroposphère, elle-même composée d'une psychosphère et d'une sociosphère ; une noosphère assure l'interface entre la biosphère et l'anthroposphère. Le principe hologrammatique de la complexité joue pleinement : le tout est dans la partie comme la partie dans le tout.

C'est dans ce mode organisationnel en boucles complexes et paradoxales de mises en formes et en sens que plonge l'auto-écoformation. Un plongeon aux frontières d'un double foyer organisationnel en interaction, l'un interne à l'organisme (l'auto), l'autre externe (l'éco). Cette prise de conscience frontalière lance dans un double mouvement de co-naissance, subjective et objective, inverse mais complémentaire, par reflet réfléchissant. Merveilleuse auto-éconnaissance conjointe entrelacée que les histoires de vie avec les éléments révèlent et déploient à la frange du *logos* et du *bios*. Une grande partie des quatre ouvrages que nous avons rapidement présentés est constituée - sous des formes diverses - du produit et du processus de ces histoires de vie élémentales, individuelles et collectives, transdisciplinaires. Ces histoires de vie avec les éléments sont une

telle source auto-écoformatrice qu'elles portent à sortir du refoulement disciplinaire moderne, une approche élémentale de formation humaine millénaire, prédisciplinaire et transculturelle.

### 2.1/ **Une réactualisation de l'approche élémentale traditionnelle**

L'avènement hégémonique de la modernité et de ses disciplines scientifiques a fait oublier que depuis plus de deux millénaires, les quatre éléments sont identifiés comme majeurs pour comprendre non seulement l'Univers, mais aussi la formation humaine.

Les peuples premiers du monde entier ont toujours honoré les quatre éléments comme des alliés, éternellement présents. Des traditions amérindiennes aux racines du bouddhisme, des rituels africains à la sagesse chamanique de l'Europe, les éléments air, feu, eau et terre, font partie intégrante du cœur de toutes les traditions spirituelles (Ash, 2005, p. 17).

Les utilisations ésotériques postmodernes plus ou moins sérieuses de ces éléments, tout comme les limites des essais théoriques prémodernes de les prendre comme principes explicatifs uniques et universels des macro- et micromondes, n'éliminent et n'épuisent pas leur existence matérielle, ni leur influence vitale multiforme. Vivre et survivre après cet effondrement d'un paradigme qui a quand même duré plus de 2000 ans suppose d'apprendre et de comprendre leur rôle multifonctionnel. De toute évidence, le paradigme moderne suppléant des découpages disciplinaires explicatives révèle lui aussi ses limites pour appréhender et surtout pour former les liens entre l'humanité et ses environnements sociaux et matériels. De nouvelles approches postmodernes et transdisciplinaires de compréhension et de gouvernance se cherchent et se construisent. L'anthropologie élémentale est de celles-ci. Christophe Wulf (2002) commence son monumental *Traité d'anthropologie historique* par les «Éléments - Feu, Eau, Terre, Air» (Böhme, 2002, p. 9-36).

Leur réintroduction pour construire une anthropologie postmoderne élémentale lui semble nécessaire, en particulier pour répondre à la crise écologique provoquée en partie par leur refoulement moderne. Il ne s'agit pas d'un simple retour du refoulé, mais d'une réactualisation du potentiel de reliance enfoui dans les éléments. D'une analyse de ses formalisations prémodernes, depuis sa première expression chez Empédocle, Harmut Böhme (2002, p. 14) retient six principes constitutants :

- l'humain se comprend à partir de ce qui est autre que lui;
- cet autre, qui lui permet d'être, est le monde physique, la nature au sens le plus large;
- la nature, dans sa totalité, est conceptualisée dans la théorie des éléments;
- elle permet également de comprendre la génération et la corruption, la santé et la maladie de l'humain, de même que ses facultés, notamment les sens et leur *logos* particulier;
- dans la mesure où le corps est le lieu du lien le plus fort avec la nature, l'anthropologie se fonde sur une philosophie du corps;
- la disparition de cette tradition dans la réflexion de l'humain sur lui-même s'explique par un éloignement progressif de la nature. Moins la nature est l'autre de nous-mêmes, plus elle se réduit au principe des matières muettes et sans importance.

La modernité industrielle nous a éloignés de la nature. « Les éléments et même notre propre corps n'ont plus aucune évidence culturelle. Ils ne sont pas familiers mais étrangers, et pour les retrouver, il faut le vouloir » (Böhme, 2002, p. 13) et le pouvoir. À moins qu'ils ne s'imposent d'eux-mêmes par de grandes catastrophes élémentales, comme les éruptions volcaniques, les tremblements de terre, les inondations soudaines et les typhons.

Mais est-ce que seules les grandes peurs de catastrophes écologiques faisant sauter les systèmes socioculturels de délimitations relativement dérisoires peuvent nous faire retrouver la force des éléments, réactualiser leur potentiel de reliance terrestre? La peur peut avoir de fortes vertus pédagogiques. « Là où croît le péril, peut aussi croître ce qui sauve », argue en dernière instance Edgar Morin (2007, p. 27) pour fonder malgré tout un principe d'espérance, en rappelant la formule du poète Hölderlin.

S'il y a un évangile, c'est-à-dire une bonne nouvelle, elle doit partir de la mauvaise: nous sommes perdus, mais nous avons un toit, une maison, une patrie: la petite planète où la vie s'est créée son jardin, où les humains ont formé leur foyer, où désormais l'humanité doit reconnaître sa maison commune (Morin et Kern, 1993, p. 202).

En remettant les pieds sur terre, pour apprendre à l'habiter avec ces ressources aériennes, aquatiques et thermiques, cet évangile de la perte peut réactualiser avant qu'il ne soit trop tard la force générative



mystérieuse portée par chaque élément et leur réunion en une unité quadripartite. Pour tenter de comprendre le monde, toutes les cultures font appel à des systèmes classificatoires. C'est une émergence de la pensée. Par rapport à d'autres systèmes, celui des quatre éléments peut paraître simpliste. Cependant, son extension historique et géographique pointe une force créative hypercomplexe, archétypale, agissante à la fois dans chaque élément et dans leur mise ensemble (Vade, 1986, p. 273-282). Dans un remarquable article intitulé «Les 4 éléments : une expérience écoformatrice cruciale», Maëla Paul (2001) présente comment, de l'Orient à l'Occident, ce symbolisme archétypal est un haut lieu de connaissance. «Aussi loin que l'on cherche, le symbolisme des éléments apparaît lié aux tentatives d'explication de la formation du monde en cosmos, c'est-à-dire en monde ordonné» (Paul, 2001, p. 279). Ce symbolisme tente de croiser la formation du monde humain comme microcosme avec celle du monde planétaire comme macrocosme; croisement par correspondance, résonance, orientation d'énergie. Ce système des quatre éléments dépasse celui de simples catégories. Il renvoie à des ressources énergétiques de fond commençant et commandant la formation de mondes. Y puiser sans réflexion les épuise tout en épuisant. Le Groupe de recherche en écoformation tente de remettre en culture ce fond de ressources matérielles élémentaires mais vitales pour l'éducation à et par l'environnement.

## 2.2/ **Les éléments comme forces autocosmogoniques selon l'initiation bachelardienne**

Gaston Bachelard (1884-1962) est un des rares auteurs modernes à avoir pris les éléments et leur dynamique d'unification générative comme force archétypale autocosmogonique. Il les prend et les apprend comme matière première de formation de mondes physiques, mais aussi métaphysiques. Ce sont les hormones de l'imaginaire, des symbolisations, des mises ensemble, en forme, en sens.

Par ses recherches sur les éléments - le feu, la terre, l'eau, l'air -, Bachelard a démontré que cette force des choses peut non pas écraser mais inspirer des productions humaines. Ces productions sont-elles l'apanage de quelques poètes élus ou, au contraire, ouvrent-elles la voie à ce que souhaitait Bachelard, après Hegel, pour la formation de l'individu moderne, soit une initiation à l'en-soi des choses pour faire contrepoids à l'inflation des mots, des signes et des codes?

L'individu moderne, plus urbain que rural, au contraire de l'ancien, hérite de formes abstraites toutes préparées, vit la majorité du temps dans des mondes d'images et d'écrans immatériaux qui s'interposent entre lui et les choses. Cette médiatisation explose dans l'infini des mondes virtuels avec la révolution multimédiatique postmoderne. La dominante formative est une formation filtrée et abstraite sans la dure expérience concrète de la matière brute, première.

C'est pourquoi la tâche ne consiste plus tellement maintenant à purifier l'individu du mode de l'immédiateté sensible pour faire de lui une substance pensée et pensante, mais elle consiste plutôt en une tâche opposée: actualiser l'universel et lui infuser l'esprit grâce à la suppression des pensées déterminées et solidifiées (Hegel, 1941, p. 30).

La tâche pédagogique moderne serait donc l'inverse de la tâche pédagogique antique, et elle serait double: rendre fluides les pensées solidifiées et rendre sensible l'être-là fluide. Lourde tâche qui fait éclater les seules approches scolaires préparatoires à la vie et fait rechercher des versions existentielles mais aussi professionnelles liées à la formation permanente de cette vie qui appelle l'acquisition de nouvelles compétences environnementales. Chris Younès et Thierry Paquot (2002) analysent leur renaissance comme source inspiratrice dans l'architecture des villes. David Macauley (2010, chapitre final) les réactualise comme «beauté élémentale, devoir écologique et politique environnementale». Dominique de Courcelle (2015) réentrepren leur histoire culturelle, et Bernard Andrieu (2015) travaille l'émergence des nouvelles formes de corps à corps avec eux dans les pratiques physiques et sportives.

### 2.3 / **Les éléments comme fil conducteur d'écoformation professionnelle pour de nouveaux métiers de l'environnement**

Au début des années 2000, nous avons pris les quatre éléments pour explorer de façon conjointe l'évolution des métiers qu'ils ont traditionnellement générés, jusqu'à être des définisseurs d'identité de ceux qui les pratiquent. On parle des gens de l'air pour ceux qui travaillent dans l'aviation; des gens de la terre pour les agriculteurs; des gens de mer pour les marins; et des hommes du feu pour les pompiers (Pineau, 2001).

Depuis, les problèmes de ces différents environnements - aérien, terrestre, aquatique, thermique - ont provoqué l'évolution de ces écométiers traditionnelles et la recherche de nouvelles qui créent des métiers

inédits : en usine, en agriculture, en foresterie, en sylviculture, en gestion des eaux, etc. Une compétence multiple est souvent requise, associant des dimensions techniques, sociales et écologiques. Dans le secteur professionnel, 9 personnes sur 10 accomplissent un travail multidisciplinaire. Et une attractivité forte pour les jeunes est de pouvoir allier leurs valeurs à leur travail. Tant dans les centres de formation professionnelle que dans les institutions d'enseignement collégial et universitaire, il se crée de nouveaux programmes pour cette filière émergente, renouvelant ainsi les sciences classiques de la terre et de l'eau et en suscitant d'autres.

La mégacrise écologique actuelle provoque en effet l'apparition de nouveaux métiers de l'environnement appelant le développement d'éco-compétences pour assurer différentes formes d'écoprofessionnalité et d'écocitoyenneté. En servant de fil conducteur, le projet d'une écoformation transdisciplinaire à partir des éléments peut ancrer cette émergence dans une matrice à la fois simple et complexe, à la portée de chacun et à la mesure du monde. Parallèlement, cet ancrage alimente la matrice de l'infinie diversité de ces mondes professionnels émergents.

C'est ce qu'ont essayé d'initier ces quatre premières études du Groupe de recherche en écoformation pour une « mondiologie de la vie quotidienne » (Morin, Motta et Ciurana, 2003, p. 134) que nous avons présentées plus haut par l'entremise des ouvrages qui en ont résulté. Pour cette initiation d'un nouveau dialogue formateur entre les mondes humains et matériels, à échelles et niveaux spatiotemporels variés, la transdisciplinarité, comme mouvement biocognitif encore émergent pour traiter la complexité, a représenté une voie épistémologique majeure, entre autres pour actualiser le potentiel de l'approche élémentaire traditionnelle, trop souvent encore confinée dans des pratiques anciennes et ésotériques pré-scientifiques. De nouvelles alliances entre sources anciennes, modernes et postmodernes de savoirs sont nécessaires pour apprendre de nouvelles reliances formatrices.

### 3 / **Des gestes quotidiens : gestes archétypaux à la portée de chacun et à la mesure du monde**

Par et au-delà de leur diversité hypercomplexe et interniveaux, les gestes écoformateurs ressortis de nos quatre recherches sont d'une simplicité archétypale désarmante :

- respirer, aérer, s'aérer, habiter terre et ciel, s'aérodynamiser pour l'écoformation aérienne;

- aller de soi à l'eau, de l'eau aux autres, des eaux entre nous pour l'écoformation aquatique;
- habiter pour l'écoformation terrestre;
- allumer, cuire, garder le feu du foyer comme lieu de transmission humaine depuis 500 000 ans.

Ces gestes élémentaires, à dimensions physiques, physiologiques, psychiques, sociales et cosmiques, sont à la portée de chacun, et leur actualisation peut transporter à la grandeur du monde. Ce sont des gestes biocognitifs, sensorimoteurs, relevant du paradigme *sentipensar* de la pensée écosystémique (Torre et Moraes, 2005). Ils relient la partie au tout en concentrant le tout dans la partie. Ils relient l'anthroposphère à la biosphère de façon vitale, réflexe. Or ces usages doivent être réfléchis : en faisant entrer ces usages dans la conscience, la réflexion ouvre la porte de la noosphère. « C'est à travers la noosphère que se forme l'interrogation humaine et c'est la noosphère qui établit le contact avec l'inconnu, l'indicible, le mystère... » (Morin, 1991, p. 123).

Faire entrer ces gestes biocognitifs réflexes, naturels, dans la réflexion culturelle individuelle et collective paraît donc un enjeu central pour traiter la polycrise écologique et écoformatrice. Mais comment ? Comment les arracher à un inconscient écologique mortifère ? Par quelles prises de conscience ?

Il s'agit de s'initier à une rythmoformation en deux temps et trois mouvements. Ces deux décennies de recherche-action-formation sur la nature et l'apprentissage de ces gestes auto-écoformateurs montrent qu'une approche expérientielle et réflexive de ces gestes quasi archétypaux entre soi et les environnements physiques et sociaux est nécessaire pour compléter les approches didactiques plus classiques de l'éducation à l'environnement par enseignement scientifiqueotechnique et par injonction éthicopolitiques « responsabilisantes ».

Les essais de formalisation plus abstraite ressortent souvent le terme d'*alternance écoformatrice* pour signifier que le complément de ces approches plus formelles par une approche expérientielle ne peut se faire que dans le temps, selon des modalités, des cycles, des rythmes à trouver et à construire : alternance écoformatrice bipolaire entre expérience et expression réfléchie ; alternance tripolaire auto-socio-écoformatrice selon des mouvements de personnalisation, de socialisation et d'écologisation. Cette dimension temporelle doublement et triplement alternante

de l'écoformation semble imposée autant par la complexité synchrone des rapports organisme-environnement que par leur évolution diachronique permanente.

Cette complexité synchronique ne peut s'apprendre que progressivement par répétition, reprise et redondance qui, petit à petit, déplie, déploie le potentiel universel, concret de chaque geste. L'étymologie de «concret» ramène à «ce qui croît avec». Cet apprentissage concret, comme tout apprentissage existentiel, est plus de type initiatique que didactique. Il initie personnellement à des co-naissances, et en l'occurrence ici à des éconnaissances, avec des phases de rupture de la situation précédente, de transition incertaine et de passages intégratifs. Chaque passage est à négocier en solitaire et en solidarité avec les autres et avec le vivant, aux frontières d'une expérience vitale indiciblement silencieuse et d'une expressivité personnelle et sociale intégrative.

D'autre part, cette initiation est interminablement aux prises avec des temps et des contretemps de mouvements permanents - passé, présent et futur, évolutifs ou involutifs - entre organismes et environnements. Identifier et apprendre ces temps et contretemps ainsi que leur liaison possible en cycles ouvre l'apprentissage à une rythmoformation qui nécessite le désapprentissage de nombre d'habitus statiques. «Respirer sa vie implique de déverrouiller l'apprentissage des rythmes vitaux» (Pineau, 2005b). «Apprendre à habiter lance dans une rythmoformation du quotidien» (Pineau, 2006).

#### 4 / **Pour une auto-écoformation mondialogante**

La prise de conscience de l'ampleur et de la profondeur de la crise éco-déformatrice des rapports actuels humanité-environnement matériel ébranle l'inconscient écologique moderne et fait heureusement émerger des recherches en matière d'éducation à l'environnement. Parallèlement aux recherches didactiques classiques sur l'art d'enseigner les multiples disciplines associées à l'environnement surgit la nécessité transdisciplinaire d'initier de nouveaux rapports jusque dans les gestes élémentaires de la vie quotidienne. Ces gestes vitaux multiformes d'utilisation de l'eau, de l'air, de la terre et du feu ne sont pas insignifiants. Mal formés ou déformés, ils multiplient à l'infini les sources de pollution. Ils sont des causes redoutables de détérioration humaine et environnementale par leurs impacts

cumulés à l'échelle personnelle et collective. Or comment les former, réformer, transformer en gestes écoformateurs? Comment les faire passer de gestes de pollution à des gestes d'auto-écoformation?

Cette question majeure est au cœur des travaux du Groupe de recherche en écoformation et d'une «mondilogie de la vie quotidienne» qui fait appel à une révolution de l'apprentissage, en cette ère planétaire. Un retour réflexif sur les recherches-actions-formations menées avec les quatre éléments des anthropologies traditionnelles a fait ressortir les potentialités formatrices infinies et transniveau des quelques gestes archétypaux simples formant ou déformant la vie quotidienne: habiter terre et ciel entre demeures et mobilités, respirer, aérer, s'aérer, fluidifier et ressourcer ses mouvements.

Ces gestes réflexes de la vie quotidienne ne construisent un trait d'union formateur entre les organismes humains et leur environnement que par l'apprentissage de la réflexion associée à un dialogue particulier entre les organismes et les éléments matériels micro- et macrocosmiques qui les constituent. Ce dialogue élémental autocosmogénique à partir des gestes quotidiens n'est pas radicalement nouveau en lui-même. Il est au cœur des anthropo-cosmo-formations traditionnelles des sociétés prémodernes encore à l'œuvre dans la culture des peuples premiers. Mais il est aux prises avec de nouveaux environnements postmodernes et de nouveaux organismes, et donc de nouveaux rapports à apprendre, à forger. Le mouvement transdisciplinaire s'offre comme une voie épistémologique puissante pour actualiser existentiellement et professionnellement le potentiel de cette matrice micro- et macrocosmique.

## Références

- ANDRIEU, B. (2015). «Communaute: sur les expériences de pureté naturelle», dans D. Courcelles (dir.), *Histoire culturelle et philosophique des éléments: I, Goûter la terre*, Paris, École nationale des chartes.
- ASH, H. (2005). *Les quatre éléments du changement. Un livre de sagesse toltèque*, Paris, Véga.
- BARBIER, R. et G. PINEAU (dir.) (2001). *Les eaux écoformatrices*, Paris, L'Harmattan.
- BATESON, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil.
- BERQUE, A. (1996). *Être humain sur la terre. Principe d'éthique de l'écoumène*, Paris, Gallimard.
- BÖHME, H. (2002). «Éléments - Feu, Eau, Terre, Air», dans C. Wulf (dir.), *Traité d'anthropologie historique*, Paris, L'Harmattan, p. 9-36.
- CARRÉ, P., A. MOISAN et D. POISSON (dir.) (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*, Paris, Presses universitaires de France.

- COURCELLE, D. DE (2015). *Histoire culturelle et philosophique des éléments: I, Goûter la terre*, Paris, École nationale des chartes.
- ESPINOSA MARTINEZ, A. C. (2015). « Le feu-soleil au Mexique: un atelier de *kairos* à l'Université Arkos », dans P. Galvani, G. Pineau et M. Taleb (dir.), *Le feu vécu: Expériences de feux écotransformateurs*, Paris, L'Harmattan, p. 239-257.
- GALVANI, P. (2006). *Pour une phénoménologie herméneutique des moments d'autoformation: Une démarche transdisciplinaire de recherche-formation*, Tours, Habilitation à diriger des recherches, Université de Tours.
- GALVANI, P. (2010). « Auto-formación mundialogante y exploración de la eco-formación », *Visión Docente Con-ciencia*, n° 55, p. 6-21.
- GALVANI, P. (2011). « Estrategias dialogico-reflexivas para la eco-formación », *Visión Docente Con-ciencia*, n° 59, p. 4-21, et n° 60, p. 5-15.
- GALVANI, P. (2015a). « L'atelier des *kairos* d'écoformation par le feu au Québec », dans P. Galvani, G. Pineau et M. Taleb (dir.), *Le feu vécu: Expériences de feux écotransformateurs*, Paris, L'Harmattan, p. 217-237.
- GALVANI, P. (2015b). « Le feu de camp: un cercle de parole anthropoformateur », dans P. Galvani, G. Pineau et M. Taleb (dir.), *Le feu vécu: Expériences de feux écotransformateurs*, Paris, L'Harmattan, p. 51-86.
- GALVANI, P., G. PINEAU et M. TALEB (dir.) (2015). *Le feu vécu: Expériences de feux écotransformateurs*, Paris, L'Harmattan.
- HEGEL, F. (1941). *La phénoménologie de l'esprit*, Paris, Aubier.
- HEIDEGGER, M. (1958). *Essais et conférences*, Paris, Gallimard.
- LARBI BOUGUERRA, M. (1997). « Bataille planétaire pour "l'or bleu" », *Le monde diplomatique*, novembre, p. 24.
- MACAULEY, D. (2010). *Elemental Philosophy. Earth, Air, Fire, and Water as Environmental Ideas*, Albany, State University of New York Press.
- MORIN, E. (1980). *La méthode 2. La Vie de la vie*, Paris, Seuil.
- MORIN, E. (1991). *La méthode 4. Les idées*, Paris, Seuil.
- MORIN, E. (2004). *La méthode 6. Éthique*, Paris, Seuil.
- MORIN, E. (2007). *L'an 1 de l'ère écologique*, Paris, Tallendier.
- MORIN, E. (2008). *La méthode (coffret intégral)*, Paris, Seuil.
- MORIN, E. et A.B. KERN (1993). *Terre-Patrie*, Paris, Seuil.
- MORIN, E., R. MOTTA et E. R. CIURANA (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*, Paris, Balland.
- PAUL, M. (2001). « Les quatre éléments: Une expérience écoformatrice cruciale », *Éducation Permanente*, n° 148, p. 279-292.
- PINEAU, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchronisateurs*, Paris, Anthropos.
- PINEAU, G. (Dir.) (2001). Pour une écoformation. Former à et par l'environnement. *Éducation Permanente*, n° 148.
- PINEAU, G. (2005a). « Habiter la terre entre demeures et mobilités », dans G. Pineau, D. Bachelart, D. Cottureau, A. Moneyron (dir.), *Habiter la terre. Écoformation terrestre pour une conscience planétaire*, Paris, L'Harmattan, p. 217-240.

- PINEAU, G. (2005b). « Respirer sa vie : déverrouiller l'apprentissage de rythmes vitaux », *Éducation permanente*, n° 163, p. 111-130.
- PINEAU, G. (2006). « Pour une rythme-formation du quotidien », *Pratiques de formation*, n°s 51-52, p. 149-165.
- PINEAU, G. (dir.) (2015). *De l'air: Essai sur l'écoformation*, Paris, L'Harmattan.
- ROUSSEAU, J. J. (1966). *Émile ou de l'éducation*, Paris, Flammarion.
- TORRE, S. DE LA et C. MORAES (2005). *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*, Malaga, Aljibe, UNESCO.
- TORRE, S. DE LA, M. A. PUJOL et G. SANZ (dir.) (2007). *Transdisciplinaridad y ecoformación. Una nueva mirada sobre la educación*, Madrid, Editorial Universitas.
- VADE, Y. (1986). « Tétravalence ou quaternaire : De la croix des éléments à la structure de l'espace », dans G. Bachelard (dir.), *L'homme du poème et du théorème*, Dijon, Éditions Universitaires, p. 273-282.
- VERMERSCH, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- WULF, C. (dir.) (2002). *Traité d'anthropologie historique*, Paris, L'Harmattan.
- YOUNÈS, C. et T. PAQUOT (2002). *Philosophie, ville et architecture. La renaissance des quatre éléments*, Paris, La Découverte.



## Enjeux du Vert en Noir et Blanc

Racisme environnemental et antiracisme critique  
en contextes de racialisation

*Gina Thésée, Paul R. Carr et Carlo Prévil<sup>1</sup>*

---

Les catastrophes actuelles, qu'elles soient de causes naturelles ou humaines, ainsi que la gravité des problématiques raciales, socioéconomiques et environnementales conjuguées affectant de façon chronique les populations racialisées, dans les pays du Nord comme dans ceux du Sud, constituent la trame de ce chapitre, qui s'inscrit dans l'esprit des travaux issus de la Déclaration de Durban produite dans le cadre de la Conférence mondiale contre le racisme (ONU, 2001).

Signalons d'abord que dans la littérature scientifique francophone des sciences sociales, le concept de racialisation est préféré à celui de race, une catégorie biologique basée sur le phénotype, mais qui est considérée aujourd'hui comme n'ayant pas de réalité objective en sciences de la nature (Primon, 2007). Dans la littérature scientifique anglophone, la notion de race est utilisée dans son acception sociale comme une « forme biologique utilisée comme signe » (Guillaumin, 1972, citée par Primon, 2007). Dans ce chapitre, nous nous inspirons de Jean-Luc Primon (2007) pour définir la racialisation, un concept dont l'origine remonterait au penseur martiniquais Frantz Fanon et qui désignerait le processus historique, politique, idéologique, social, économique, culturel et psychologique de construction de catégories humaines racialement et socialement hiérarchisées. L'activité de catégorisation et de représentation raciales repose sur des différences phénotypiques perçues comme significatives et qui sont, par

---

1 Nous tenons à souligner la contribution financière du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) au projet de recherche *Démocratie, alphabétisation politique et éducation transformatrice* (2012-2017).

la suite, naturalisées, légitimées, utilisées et justifiées. La réalité objective du processus de racialisation résulte en une stratification socioraciale de portée systémique qui facilite et encadre les comportements discriminatoires et racialisés (Primon, 2007) au détriment des personnes et des groupes négativement ciblés, ou racialisés. Présent aussi dans la sociologie française, le concept de racisation désigne plutôt la construction sociale par laquelle tout groupe de personnes, à un moment particulier de son histoire, et selon des situations circonstancielles, peut faire face à des dynamiques de discrimination, de domination, d'exploitation ou d'oppression.

À partir des théories raciales critiques élaborées en éducation, notamment par Gloria Ladson-Billings (2010) et George Sefa Dei (2013), des dimensions de l'éducation relative à l'environnement développées par Lucie Sauvé (2011), du cadre conceptuel de justice socioenvironnementale proposé par Robert Bullard (2008), de l'écopédagogie critique de Richard Kahn (2010), des théories écoféministes explicitées par Vandana Shiva (1988, 1993, 1998, 2005), des théories indigénistes construites par Linda Tuhiwai Smith (2012) et Marie Battiste (2000), des perspectives éducatives critiques en contextes de racialisation (Lund et Carr, 2015; Thésée et Carr, 2015), ainsi que des études de cas environnementaux sur Haïti (Carr, Pluim et Thésée, 2014a, 2014b; Prével et Thésée, 2012), ce chapitre a pour but de cerner les éléments théoriques et conceptuels en jeu pour une éducation à l'environnement et à l'écocitoyenneté mondiale en contextes de racialisation. L'objectif général est de croiser des axes développés dans ces divers champs théoriques pour esquisser un cadre éducatif, lequel prolonge le travail de Gina Thésée et Paul Carr (2008) sur les vulnérabilités et sur la justice sociale et environnementale. Il s'agit aussi de dégager, à partir de pratiques déjà existantes dans certaines communautés, des savoirs théoriques favorables à l'éducation à l'environnement et à l'écocitoyenneté mondiale. En termes de questionnement, comment les injustices raciales donnent-elles lieu aux injustices socioenvironnementales et façonnent-elles les rapports au lieu et à l'environnement (Widoff, 2015)? Et, en retour, comment les injustices socioenvironnementales contribuent-elles à maintenir et à renforcer les injustices raciales?

## 1/ **L'émergence de champs théoriques selon les perspectives écologiques**

Depuis maintenant cinq décennies, l'écologie a émergé comme une macrodiscipline englobante caractérisée par un certain décloisonnement de la pensée: elle propose d'inscrire les dynamiques culturelles,

épistémologiques, politiques, démocratiques, économiques, pédagogiques, féministes et autres qui composent les réalités sociales au sein d'une perspective systémique d'ordre écologique. Ainsi ont émergé des concepts inédits dont certains ont donné lieu à de nouveaux champs disciplinaires, théoriques, politiques et pratiques. Citons par exemple, en psychologie, le cadre écoculturel ; en éducation relative à l'environnement, l'écocitoyenneté ; en pédagogie critique, l'écopédagogie critique ; dans certains mouvements sociaux, l'activisme écosocial ; dans l'activisme, l'écoféminisme ; dans la communication, les éditions Écosociété ; dans les organismes et sociétés, les pratiques écoresponsables. Le préfixe éco- a permis d'attirer l'attention sur la macrosphère et de l'inscrire au cœur des préoccupations sociales et des cadres théoriques afférents.

## 2 / **L'émergence de cadres théoriques socioenvironnementaux**

Pour leur part, l'écologisme initial et les premiers mouvements écologiques, plus préoccupés par la protection de la faune, de la flore et des écosystèmes dans leur ensemble, ont pu sembler indifférents aux injustices environnementales particulières auxquelles font face les personnes et groupes racialisés, et ont même pu aller, parfois, à l'encontre de leurs réalités, de leurs besoins et de leur devenir. Ainsi, divers mouvements écologiques ont pu être associés à une droite idéologique traditionnellement réfractaire aux communautés racialisées.

Par ailleurs, ce qu'on a appelé la « révolution verte » et qui a mené à l'industrialisation de l'agriculture comme promesse de sécurité alimentaire n'a pas produit de savoirs, de politiques et de pratiques équilibrés, harmonieux et respectueux de la vie, du vivant, des êtres vivants, des êtres humains et de leur vivre-ensemble sur la Terre, comme le souligne Vandana Shiva (1993). Cette auteure considère qu'il est temps d'intégrer les personnes et les communautés dominées - spécialement les femmes -, ainsi que les luttes qu'elles doivent mener sans relâche face aux logiques extractives écocides et ethnocides, dans l'équation reliant les variables sociales et environnementales. À partir d'une perspective critique écoféministe, elle élabore un cadre théorique intitulé *Earth Democracy*, ou Démocratie de la Terre, qui articule les préoccupations et questions socioenvironnementales, de la microsphère à l'écosphère planétaire (Shiva, 2005).

### 3 / **L'émergence de champs théoriques combinant les perspectives écologiques, sociales et raciales**

Dans le monde de la recherche, les orientations générales des études, les discussions et les débats concernant les questions environnementales ont pu donner l'impression que la personne, l'être humain vivant au sein de cet environnement, en est un élément négligeable, voire indésirable. La protection de l'environnement-nature semble à la fois un moyen et une fin en soi, quitte à rendre l'humain responsable et coupable de sa dégradation ou, à tout le moins, à le placer dans la même « niche » que tous les autres êtres vivants qu'abrite la planète. De plus, la problématisation des enjeux environnementaux globaux, essentiellement façonnée dans les cadres de références du Nord, tient peu compte des contextes de multiples vulnérabilités socioenvironnementales du Sud. Les populations vulnérables qui vivent en contextes de néocolonisation-racialisation sont plus souvent qu'à leur tour les premières victimes des désastres et de la destruction des milieux de vie, y compris les conflits armés et leurs effets sur l'environnement ; elles ne font pas suffisamment l'objet d'une attention particulière dans la théorisation des enjeux socioenvironnementaux et des enjeux éducatifs qui en découlent. Or les images médiatiques fortes des effets dévastateurs de l'ouragan Katrina en Louisiane, en 2005, l'ouragan le plus destructeur qu'aient connu les États-Unis, étaient éloquentes : les vulnérabilités sociales et environnementales des populations noires, aux États-Unis, sont les éléments d'une même équation, celle des contextes de racialisation, de colonisation et d'esclavage, qui résulte en des phénomènes systémiques et chroniques de discrimination raciale, de marginalisation, de perte de pouvoir collectif et individuel, puis de vulnérabilités multiples. Loin d'être une spécificité états-unienne, une telle dynamique se reproduit aux échelles locales, régionales, nationales et internationales des pays du monde. Qu'en est-il alors des diverses communautés racialisées-colonisées du monde, et tout particulièrement en cette Décennie internationale des personnes d'ascendance africaine (2015-2024) décrétée par l'ONU (2013). Qu'en est-il des diasporas africaines qui font face aux risques socioenvironnementaux et dont les multiples vulnérabilités aggravent les effets conjugués des désastres qui surviennent ?

Dans l'analyse des oppressions raciales et environnementales, un paradoxe émerge. Alors même que ces oppressions sont étroitement liées entre elles, et malgré l'évidence de leurs manifestations conjuguées, la préoccupation de l'environnement chez les communautés racialisées

a pu sembler non prioritaire, considérée comme une cause pour privilégiés dont les besoins fondamentaux sont satisfaits et qui peuvent se permettre le loisir de penser à leur environnement (Anguiano *et al.*, 2012). En d'autres mots, la préoccupation pour l'environnement serait « un problème de Blancs », tandis que les personnes racialisées sont occupées à essayer de satisfaire leurs besoins fondamentaux et à survivre dans des contextes sociaux qui leur sont défavorables et oppressifs. Ce paradoxe met en lumière la complexité de la conjugaison des injustices sociales et environnementales ainsi que le caractère insidieux de leurs dynamiques. Il fait comprendre la pertinence et l'importance d'effectuer des élaborations théoriques propres à encadrer les multiples dimensions du phénomène racial et socioenvironnemental (Carr et Thésée, 2012; Carr, Plum et Thésée, 2014a, 2014b).

#### 4 / **Les injustices raciales, les injustices sociales et les vulnérabilités environnementales**

Dans ses très nombreux écrits, Robert Bullard (entre autres 2008, 2014; Bullard et Wright, 2009) associe étroitement les injustices sociales et environnementales. Son travail de cartographie de telles injustices subies par les personnes de couleur aux États-Unis, et des vulnérabilités multiples auxquelles elles donnent lieu est, à notre connaissance, unique. Son analyse minutieuse du chevauchement des inégalités raciales et environnementales indique que ces communautés font face à de multiples vulnérabilités en raison du racisme qu'elles subissent, et cela plus gravement dans les États du Sud. Les vulnérabilités environnementales ont une portée globale, car elles posent un risque à la fois pour la santé (obésité, diabète, hypertension, accidents vasculaires cérébraux, asthme, maladies rénales) et pour la sécurité chimique et physique (dissémination de résidus toxiques, proximité des décharges de déchets et des émissions polluantes, pollution de l'air, de l'eau et des sols, dangerosité des installations). Ces risques et atteintes menacent également la paix sociale (violences multiples, taux d'incarcération élevé), l'alimentation (déserts alimentaires, malbouffe), l'habitat (ségrégation, délabrement, insalubrité, risques plus grands d'exposition aux désastres naturels, impacts plus alarmants des changements climatiques), le bien-être général (particulièrement celui des enfants, qui sont encore plus à risque) et l'éducation (ressources insuffisantes ou inadéquates). Enfin, ces vulnérabilités ont des effets directs sur l'espérance de vie, le développement global, les apprentissages, etc. Elles sont associées à la fois au racisme et au classisme,

sont aggravées par l'absence de protection en matière d'environnement auxquelles sont confrontées les communautés de couleur dans les quartiers pauvres où elles sont concentrées, et se manifestent par des environnements dégradés qui mettent en péril leur santé environnementale (Widoff, 2015).

Bullard (2008) souligne que la combinaison des vulnérabilités raciales, sociales et environnementales n'est pas fortuite : elle découle directement des entreprises coloniales et esclavagistes, et prend appui sur les racismes qui ont été construits pour les justifier. C'est pourquoi les combats pour les droits civiques, pour la justice sociale et pour la justice environnementale doivent être considérés comme un seul et même combat, lorsqu'il s'agit des communautés de couleur ou, plus globalement, des communautés racialisées, en incluant les Premières Nations ainsi que d'autres communautés hautement discriminées, marginalisées, opprimées ou exploitées partout sur la planète. D'aucuns pourraient argüer qu'il s'agit d'un phénomène circonscrit dans le contexte racial, historique, politique, socioéconomique et environnemental des États-Unis. Mais il s'agit plutôt d'une universalisation des dynamiques conjuguées d'injustices raciales et socioenvironnementales accélérée par les dérives de la mondialisation économique (Porteilla, 2005).

## 5 / **Le racisme civilisationnel : sa dimension épistémologique**

Le racisme est un phénomène systémique dont les multiples dimensions et manifestations, notamment en ce qui concerne les méthodologies de recherche et la construction scientifique des savoirs, amènent à le considérer comme un phénomène complexe qui ne peut être abordé de manière simpliste ou unidimensionnelle (Scheurich et Young, 1997). En nous référant aux travaux effectués par de nombreux chercheurs de couleur dans le champ de l'épistémologie de la recherche, considérée par eux comme racialement biaisée, nous pouvons distinguer quatre catégories de racismes, allant du plus superficiel au plus profond, selon la métaphore d'un iceberg, ajouterons-nous. Ces quatre degrés de racismes, que nous désignons sciemment au pluriel, se justifient et se renforcent mutuellement : 1) le racisme individuel (qui peut être ouvert ou couvert), qui renvoie aux dynamiques des relations entre personnes ; 2) le racisme institutionnel, qui a trait aux symboles, aux règles, aux normes ou modes organisationnels d'une institution donnée qui sont basés sur la culture du groupe dominant et peuvent affecter les membres des groupes racialisés ;

3) le racisme sociétal, comme le précédent, qui a trait aux symboles, aux règles, aux normes ou modes organisationnels, mais à l'échelle plus large d'une société donnée, et comprenant aussi les attentes, les représentations sociales, les stéréotypes véhiculés et tacitement acceptés; 4) enfin, le racisme civilisationnel, qui prend racine dans les profondeurs des civilisations et se manifeste dans les croyances, les représentations du monde, les représentations de l'Autre, les savoirs ou les lois d'une culture dominante à l'endroit des cultures dominées.

Les auteurs insistent sur l'une des conséquences majeures du racisme civilisationnel : les personnes des groupes dominants et dominés ne pensent ni n'interprètent les réalités sociales de la même manière en raison même de leur posture opposée dans l'équation historique, culturelle et civilisationnelle (Carr et Thésée, 2012; Scheurich et Young, 1997; Thésée et Carr, 2009). Ces auteurs décrivent le « racisme épistémologique » dont sont empreintes nos épistémologies de recherche comme une forme de racisme civilisationnel.

## 6 / **Le racisme environnemental : un racisme de nature civilisationnelle**

La corrélation établie entre les vulnérabilités environnementales et la variable raciale permet de considérer la racialisation comme un prédicteur significatif des vulnérabilités environnementales et, conséquemment, d'élaborer un concept qui rende compte de cette articulation prévisible et permette de comprendre les dynamiques systémiques qui y sont à l'œuvre : il s'agit du « racisme environnemental ». À l'origine de l'entreprise coloniale, on trouve le principe de *Terra nullius* « permettant l'acquisition, souvent par la force, parfois à la suite de traités particulièrement iniques, de territoires sur lesquels les autochtones n'avaient aucun titre de propriété selon les canons coloniaux » (Porteilla, 2005, p. 437). Selon Porteilla, le racisme environnemental est un écocide qui ne dit pas son nom, puisqu'il fonctionne sur le déni des droits fondamentaux des peuples autochtones, dont le droit à un environnement sain qui leur permette de jouir de leurs terres ancestrales selon leurs modes de vie spirituels, culturels, matériels et socioéconomiques. Ses multiples manifestations, historiques et contemporaines, comprennent la prise unilatérale de décisions qui conduisent à la destruction des territoires naturels et à la mise en péril du milieu de vie des peuples autochtones et d'autres populations. Le racisme environnemental vise délibérément à

contraindre des communautés racialisées en vue de tirer profit de l'exploitation non écologique des ressources (aquatiques, fauniques, floristiques, génétiques, minières) de leurs territoires. Dans la pratique, le racisme environnemental est organisé par les pouvoirs publics, ou par des entreprises multinationales ou nationales avec le consentement des pouvoirs publics. Ceux-ci opèrent par la menace, la dépossession, le déplacement forcé ou la mise à risque des communautés racialisées.

Le racisme environnemental comprend une diversité d'interventions ciblées tels la biopiraterie, la construction de barrages, le déboisement, l'exploitation minière, le largage de substances toxiques, la mainmise sur le matériel génétique, la prospection de gaz ou de pétrole, et d'autres encore, qui provoquent, chacune isolément mais aussi en synergie, des effets pervers graves et durables sur la biodiversité des milieux de vie des communautés racialisées et sur l'équilibre des écosystèmes ciblés. Le racisme environnemental se superpose aux autres racismes, et comme eux il ne résulte ni de circonstances ponctuelles ni de situations accidentelles. Le racisme environnemental est systémique et tire sa justification, et sa légitimité, des représentations sociales négatives des personnes racialisées (véhiculées, amplifiées et relayées par les médias) - construites dans le paradigme (néo)colonialiste et esclavagiste - en tant qu'êtres inférieurs, irrationnels et incapables. Le racisme environnemental est ravageur pour l'ensemble des communautés humaines touchées, mais ses effets se font particulièrement sentir sur les femmes et les enfants (Porteilla, 2005). Tout comme pour le racisme épistémologique - qui a émergé de l'histoire politique, culturelle et épistémologique des peuples conquérants et dominants, et est considéré comme un racisme de nature civilisationnelle (Scheurich et Young, 1997) -, nous situons le racisme environnemental à cette même profondeur civilisationnelle. Le racisme environnemental prend effectivement appui sur des représentations, des assomptions et des interventions construites par les groupes dominants et utilisées à l'encontre des personnes et des communautés racialisées comme éléments de justification de la détérioration de leurs environnements et de l'érosion de leur écocitoyenneté.

Les répercussions alarmantes et rémanentes des discours insidieux, des politiques et des pratiques du racisme environnemental sur les milieux de vie, la santé, les modes de vie et l'existence des personnes racialisées requièrent, d'une part, d'aborder ensemble les injustices raciales et socioenvironnementales dont elles sont victimes et, d'autre



part, d'élaborer une théorie antiraciste qui soude la dimension sociale et la dimension environnementale des racismes. La théorie antiraciste critique, telle que l'a développée Dei (2013), sert ici de cadre de référence.

## 7/ **La théorie antiraciste critique**

Dei (2013) réajuste la théorie antiraciste critique de manière à mieux répondre aux enjeux socioéducatifs contemporains. Il poursuit ainsi son travail d'élaboration et d'articulation d'outils épistémologiques pour contrer l'hégémonie coloniale et raciste qui cause l'érosion du sens, de l'identité et de l'appartenance des personnes racialisées, et tout particulièrement l'érosion de leur citoyenneté. La théorie antiraciste critique prend racine dans la théorie raciale critique qui a émergé des mouvements pour les droits civiques des personnes noires aux États-Unis, sous l'impulsion d'intellectuels activistes afro-américains tels Frederick Douglass, W. E. B. Du Bois, Rosa Parks, Martin Luther King, Malcom X et Angela Davis. La théorie raciale critique a été élaborée dans les années 1970 dans le domaine juridique par Derrick Bell (un Noir) et Alan Freeman (un Blanc), inquiets devant la lenteur des réformes des droits civiques, la fragilité des gains obtenus et le ressac des mouvements de lutte. En éducation, les chercheurs qui ont adopté cette théorie l'ont déployée comme une réponse aux notions traditionnelles de diversité et de hiérarchie sociale (Ladson-Billings, 2006). La théorie antiraciste critique est mise à contribution dans de nombreux domaines tels l'anthropologie, l'éducation, les études culturelles, les études diasporiques et ethniques, les études légales, la sociologie et le travail social. L'argument fondateur est placé au cœur même des perspectives critiques : « on ne peut aborder les racismes, la construction sociale de la race qui les justifie, ainsi que les processus de racialisation qui les opérationnalisent, sans s'assumer d'emblée comme antiraciste » (Dei, 2013, p. 1; traduction libre). Selon Dei, huit aspects peuvent être considérés comme des fondements de la théorie antiraciste critique faisant écho à des situations-types d'injustices raciales et environnementales.

### 7.1/ **L'identité raciale et l'environnement**

L'identité raciale est centrale dans la construction identitaire des personnes racialisées. Elle se construit, individuellement et collectivement, dans les expériences vécues et les pratiques sociales quotidiennes en fonction du genre, de la langue, de la classe socioéconomique, de la

religion, de la sexualité, de l'âge, des situations de handicap, de la culture, de l'orientation sexuelle, etc. L'identité raciale prend racine dans les expériences de racisme vécues, anticipées ou perçues en contextes de racialisation. L'identité raciale est indissociable des environnements dans lesquels vivent les personnes et groupes racialisés ainsi que des rapports à l'environnement qu'ils y tissent. L'environnement, c'est bien sûr un lieu, des lieux qui confèrent un sentiment d'appartenance à une collectivité, une sorte de prolongement de soi. L'environnement, c'est également des espaces-temps dynamiques dans lesquels se déroule la construction identitaire. L'environnement, c'est aussi des lieux de rencontres, d'opportunités, de savoirs d'expériences qui constituent la trame identitaire. En contextes de racialisation, l'identité raciale se réfère ou se heurte à des limites environnementales, réelles ou imaginaires, vécues ou perçues, qui sont inhérentes aux dynamiques de l'altérité racialisée.

Parmi les situations-types d'injustices raciales et environnementales associées à l'identité, signalons celles-ci : les barrières, réelles et perçues, auxquelles font face les personnes racialisées dans certains espaces sociaux tels des institutions culturelles (par exemple, les musées ou les salles de concerts classiques), des institutions éducatives (les écoles, les collèges, les universités et autres), des lieux de loisirs (comme les piscines ou les pentes de ski), des espaces commerciaux, des clubs privés, etc.

## 7.2 / **Les racismes, les races et l'environnement**

Selon la théorie antiraciste critique, les racismes préexistent à la notion de race ; celle-ci émerge des racismes, et non le contraire. Tout comme la notion de race a servi ouvertement, et sert encore aujourd'hui de manière couverte, de justificatif aux multiples racismes, cette même notion de race doit servir aujourd'hui de levier au travail d'antiracisme critique. La construction sociale des racismes est étroitement liée à la construction sociale des lieux et des rapports aux lieux, et l'une des manifestations les plus évidentes des racismes est de nature topique, c'est-à-dire qu'elle a trait aux lieux et à la « ghettoïsation » des personnes racialisées. Parmi les situations-types d'injustices raciales et environnementales associées aux racismes et à la racialisation, signalons celles-ci : la ségrégation résidentielle racialisée explicite (dans les lois) ou implicite (dans les pratiques effectives) ; la ségrégation (explicite ou implicite) dans les institutions éducatives, dans les lieux de culte et de loisirs ; l'accès racialisé inégalitaire aux services publics (santé, éducation, transport, alimentation saine, institutions culturelles, etc.) ; l'accès racialisé inégalitaire aux

frontières qui culmine lorsque des personnes racialisées des pays du Sud se présentent aux frontières des pays du Nord ; les flux ininterrompus de familles fuyant les nombreux conflits armés et rejoignant les contingents de réfugiés dans des camps de plus en plus peuplés ; la catastrophe humanitaire silencieuse, dans les eaux de la Méditerranée, où des migrants d’Afrique subsaharienne trouvent la mort en cherchant une vie meilleure.

### 7.3/ **Les oppressions raciales et l’environnement**

Soulevant la chape de plomb des oppressions raciales qui se révèlent insidieuses, implacables, complexes, multidimensionnelles, multifformes et interreliées, la théorie antiraciste critique pose le racisme comme un site d’oppression et d’agressions continues dont l’intensité est aggravée par l’intersectionnalité de la race avec les autres aspects de l’identité (ethnicité, genre, classe socioéconomique, langue, accent, religion, sexualité, situations de handicap, etc.). D’où l’importance de tenir compte de cette intersectionnalité dans la déconstruction des phénomènes d’oppression. Comme nous l’avons signalé, par leur marginalisation et leur ghettoïsation en des lieux physiques défavorables, qu’ils soient urbains, périurbains ou ruraux, les personnes racialisées subissent des agressions environnementales combinées qui donnent lieu à de multiples vulnérabilités dans leurs milieux de vie, de travail, d’éducation et de loisirs.

Parmi les situations-types d’injustices environnementales liées aux oppressions raciales, signalons celles-ci : l’empêchement de l’accès à l’eau potable pour tous par la privatisation de l’eau ; la privatisation des espaces publics, environnements naturels ou construits, qui empêche la jouissance de ces espaces par les personnes et groupes racialisés ; le blocage des sources d’approvisionnement en eau, en nourriture et en énergie en raison des conflits armés (interethniques, interconfessionnels, interraciaux) ou des guerres.

### 7.4/ **Les dynamiques coloniales, les racismes et l’environnement**

Les racismes sont inhérents aux dynamiques coloniales. Les racismes et les colonialismes sont des agressions historiquement associées aux dynamiques hégémoniques impérialistes et capitalistes. Les racismes sont toujours accompagnés d’opérations insidieuses de colonisation de l’esprit qui amènent les personnes racialisées à intérioriser les discours toxiques élaborés à leurs dépens (faible quotient intellectuel, laideur, violences, criminalité, immoralité, culture préhistorique, etc.). Les discours

contemporains de pluralisme et de diversité cachent souvent ou nient la sévérité, la prégnance et la centralité de la race pour les personnes racialisées, tout particulièrement dans l'expression phénotypique la plus « ostentatoire » : la couleur de la peau. Ainsi, en réduisant la race ou la racialisation à une différence comme une autre (sociale, religieuse, économique...), les systèmes de pensée dominants peuvent, intentionnellement ou non, être aveugles aux spécificités des racismes anti-Noirs et ne pas saisir leur caractère implacable.

Parmi les situations-types d'injustices environnementales liées aux oppressions raciales, signalons celles-ci : les dynamiques coloniales ont pris appui - et les dynamiques néocoloniales continuent à prendre appui - sur l'invasion, l'occupation, la gestion et l'exploitation des territoires et des ressources naturelles (êtres vivants, matériel génétique, terres agricoles, mines, eau, pétrole, etc.) qui s'y trouvent. Dans tous les cas, l'occupation des territoires envahis donne lieu à la domination, à la marginalisation et à l'exclusion des personnes colonisées et racialisées sur la base de dynamiques de racismes systémiques. L'entreprise coloniale tricontinentale qui a duré de manière explicite plus de 500 ans, et se poursuit de nos jours de manière implicite ou même quasi explicite dans certains cas, a donné lieu à des théories de stratification spatiale et raciale du monde, en axes Nord-Sud, Occident-Orient (Said, 2003).

Compte tenu des dynamiques hégémoniques combinées des colonialismes et des racismes, des questions se posent. Quels sont les rapports à l'environnement induits chez les personnes et les peuples colonisés ou racialisés ? Comment ceux-ci abordent-ils leur environnement, et quel(s) environnement(s) est-ce pour eux ? L'environnement-nature à préserver ? L'environnement-problème à résoudre ? L'environnement-ressource à exploiter ? L'environnement-système à comprendre pour mieux agir ? L'environnement-milieu de vie à aménager et à apprécier ? L'environnement-projet communautaire dans lequel s'engager ? (Sauvé 2011 ; Thésée et Carr, 2015). Quels autres sens ces personnes donnent-elles à leur environnement ? Ces questions sont cruciales pour comprendre les effets des injustices socioenvironnementales et raciales sur le sens du lieu, le rapport et la présence au lieu en contextes de colonisation et de racialisation (Prévil et Thésée, 2012).

Parmi les situations-types d'injustices raciales et environnementales liées aux dynamiques coloniales, mentionnons celles-ci : la construction sociale du « Sud » par les pays du Nord et le regard porté sur ce « Sud », notamment en termes de disqualification culturelle, économique et politique, de traitement inéquitable comme membres de la communauté

internationale, de prise de décisions allant à l'encontre des intérêts sociaux, politiques et économiques des pays du Sud; l'instrumentalisation des élites économiques, sociales et politiques du Sud dans la poursuite et le maintien des dynamiques coloniales décidées ou initiées par le Nord.

### 7.5/ **Les contextes de racialisation, les classes sociales et l'environnement**

La racialisation est un moteur puissant dans le processus de «chosification» de l'Autre, surtout lorsqu'il présente un phénotype différent (couleur de la peau, texture des cheveux, traits du visage ou autres caractéristiques physiques). Il s'agit d'un processus historique ayant une signification symbolique et une efficacité idéologique à toute épreuve, lesquelles maintiennent une asymétrie radicale dans les relations de pouvoir et de savoirs entre les personnes qui opèrent la racialisation et celles qui la subissent.

Un contexte de racialisation présente une dimension environnementale - très étroitement associée à la pauvreté et aux conditions socio-économiques défavorables en général - qui façonne en tous points et durablement les expériences des personnes et des groupes racialisés à divers degrés de restriction dans la présence, la disponibilité, l'accessibilité, la jouissance et la qualité des diverses ressources (alimentaires, artistiques, culturelles, éducatives, humaines, matérielles, professionnelles, sanitaires, sportives et autres) dont elles ont besoin pour survivre, vivre, se développer, s'épanouir et s'émanciper. En ce sens, l'étude d'un contexte de racialisation ne peut faire l'impasse sur la dimension environnementale, l'intersection et l'interconnexion complexes des facteurs environnementaux et les multiples vulnérabilités sociales et environnementales auxquels ils donnent lieu (Bullard, 2008).

Parmi les situations-types d'injustices raciales et environnementales liées aux contextes, signalons celles-ci : le chevauchement significatif des inégalités socioéconomiques et raciales dans la cartographie environnementale des régions du monde (et ce, à l'échelle des pays, des villes, des villages et des quartiers défavorisés), la piètre qualité des services éducatifs, la toxicité de l'eau, la dégradation et l'insalubrité des lieux, la proximité d'exploitations industrielles, les rejets toxiques dans l'air, l'eau et les sols, la rareté d'espaces de nature, l'éloignement des sources d'approvisionnement en aliments frais et la proximité des sources d'aliments

transformés à faible valeur nutritive, la rareté des services municipaux, le climat d'insécurité, la présence d'infrastructures dangereuses pour les enfants, les violences multiples, etc.

## 7.6 / **Le Whiteness ou la blanchitude et l'environnement**

Comme le soutient Carr (2010), le phénomène du *Whiteness* est incontournable dans l'étude des racismes, et tout particulièrement du racisme anti-Noir. La blanchitude intègre et cultive la méritocratie, se dissimulant derrière la notion de mérite et faisant en sorte que l'on ne puisse questionner les discriminations et les inégalités raciales qui en découlent. En ce sens, l'antiracisme se pose comme une pratique d'affranchissement face aux représentations sociales du mérite, qui induit dans les esprits une suprématie « naturelle » des Blancs, ou *White Supremacy*, en accord avec les privilèges « naturels » dont jouissent les Blancs, ou *White Privileges*. La blanchitude est à l'œuvre dans le « colorisme », qui prend son relais et prolonge ses effets dans tous les aspects de la vie des personnes racialisées. La blanchitude associée à l'« européenité » et à l'« occidentalité » est célébrée, mythifiée et réifiée, tandis que la « négritude » associée à l'« africanité » est disqualifiée, invalidée et démonisée. La théorie antiraciste critique décompose l'équation de la blanchitude en la déplaçant de sa position de marqueur identitaire de référence pour lui opposer une résistance, une sorte de négritude.

La blanchitude induit d'emblée des rapports de pouvoir inéquitables, réels ou perçus, entre des personnes se tenant des deux côtés de la ligne des privilèges reconnus *de facto* aux Blancs et niés *de facto* aux personnes de couleur. Tôt ou tard, ces rapports de pouvoir inéquitables se traduisent, sur le plan des politiques environnementales, en décisions favorables aux groupes privilégiés et nettement défavorables aux groupes racialisés. Jusqu'à quel point ces derniers peuvent-ils faire entendre leurs voix au sujet des politiques environnementales qui les concernent ? Quel est leur pouvoir réel quand les politiques environnementales sont décidées à leur insu ?

## 7.7 / **La résistance épistémologique antiraciste et l'environnement**

En contextes de racialisation, les savoirs sont organiques, personnels et contextuels. Les critères à l'œuvre sont ceux de la subjectivation ou de l'immersion du « je racialisé » dans la déconstruction des rapports de savoirs et de pouvoir, dans la transformation des dynamiques sociales

de domination et dans la construction de savoirs émancipateurs (*empowerment*). L'éducateur antiraciste s'assume à partir d'une posture « en opposition à », d'une dynamique de « résistance face à » ou encore d'un « engagement à contrer les racismes ». Individuellement et collectivement, des voix antiracistes s'élèvent sur fond de luttes et de résistances. Le rapport chromatique Blanc-Noir, un construit social hégémonique transnational, façonne en profondeur les stéréotypes corporels, cognitifs, sexuels, linguistiques, professionnels, culturels et moraux. On les retrouve cristallisés dans des rapports de pouvoir, de savoirs et de privilèges en fonction de la pigmentation de la peau (claire-foncée), de la morale (bien-mal), des personnifications (ange-démon), des conceptions (pur-impur), des aspects (propre-sale) et du jugement (beau-laid). Dans le cadre de la théorie antiraciste critique, la résistance épistémologique suppose la posture suivante: 1) refuser les savoirs toxiques construits à propos de et sur les personnes racialisées; 2) requestionner ou déconstruire ces savoirs; 3) reconstruire des savoirs transformatoires et émancipatoires; 4) réclamer l'affranchissement du soi défini ou confisqué par l'Autre (Thésée, 2006). L'hégémonie des discours dominants (sociaux, politiques, médiatiques, culturels, éducatifs) qui nient l'existence des racismes ou diminuent la portée de leurs effets sur les personnes et les groupes racialisés constitue un facteur important des dynamiques de marginalisation et d'exclusion, de disqualification de la voix de ces groupes et de certains comportements réactifs.

Parmi les situations-types d'injustices raciales et environnementales liées à l'épistémologie, signalons celles-ci: l'exclusion des voix racialisées et, par là même, l'exclusion de leurs savoirs; leur exclusion des sources de financement de recherche et des organes de diffusion des savoirs; la faible possibilité, pour ces personnes, d'aborder alors des réalités du contexte local comme les questions environnementales. Par exemple, l'exclusion des chercheurs racialisés de la littérature scientifique de leur domaine d'étude donne l'impression qu'ils n'y contribuent pas.

### 7.8 / **L'indigénisme, la spiritualité et l'environnement**

Contrant les représentations négatives de l'indigénéité, l'indigénisme antiraciste propose une relecture critique de la géopolitique des racismes et des colonialismes à l'endroit des Premières Nations. Il opère par une déconstruction des notions d'identité et de citoyenneté, et des relations à soi, à l'Autre, aux savoirs, à l'État, au monde et à la Terre.

Les agressions environnementales dont sont victimes les personnes et les diverses communautés des Premières Nations, quels que soient les pays du monde où elles vivent, sont des manifestations éloquentes des racismes environnementaux. Les relations avec les Premières Nations sont basées sur des rapports de domination issus des traités coloniaux qui ont fait des racismes une structure à toute épreuve de justification de la domination. Ces rapports de domination, justifiés par les racismes construits à dessein, ont donné lieu à des politiques environnementales qui constituent des agressions dans la vie quotidienne des Premières Nations, à commencer par leur habitat et les ressources de la nature dont elles ont besoin pour vivre selon leurs cultures. Pourtant, les savoirs indigènes sont des savoirs environnementaux soucieux du respect, de la préservation, de l'équilibre, du maintien et de la célébration de la vie, du vivant et de la Terre.

Parmi les situations-types d'injustices raciales et environnementales relatives à l'indigénisme et à la spiritualité, mentionnons le confinement des communautés dans des espaces délimités appelés « réserves » sous peine de perdre leurs « droits » ancestraux. Dans le contexte canadien, par exemple, les racismes contre les peuples indigènes opèrent dans l'ombre de la dyade multiculturalisme-interculturalisme, dans des orientations politiques qui interpellent les diverses identités autochtones (Battiste, 2000). Dans certains courants environnementalistes, indigénistes (Battiste, 2000; Smith, 2012), anticolonialistes et antiracistes, écoféministes (Shiva, 1988), la nature est vue comme une source vivante de spiritualité et de ré-enchantement du monde, et aussi de guérison spirituelle des maux des différents racismes qui, de génération en génération, affectent les communautés racialisées.

## 8 / **Des repères contemporains pour une éducation à « l'écocitoyenneté mondiale » selon une perspective raciale critique**

Les crises sociales et environnementales représentent les défis les plus grands de l'humanité d'aujourd'hui et de demain. Nous soulignons la pertinence et l'importance d'y intégrer les crises raciales. En rupture avec le paradigme de cloisonnement (culturel, disciplinaire, épistémologique, ethnique, spatial, etc.) dans lequel nous voguons depuis plusieurs siècles, nous devons maintenant passer à un paradigme de réunification



animé d'une vision holistique qui tienne mieux compte de la réalité solidaire de la vie, du vivant, des êtres vivants, des êtres humains et du vivre-ensemble au sein de *oïkos*.

À l'échelle planétaire, les constats demeurent inquiétants : la prise de conscience de plus en plus aiguë de la macrosphère écologique, *oïkos*, n'a pas supprimé les barrières sociales, ni les barrières raciales, ni leurs conséquences environnementales : les images médiatiques continuent d'illustrer de façon quotidienne la conjugaison de ces trois sphères. Malgré tout, les interconnexions des dynamiques raciales, sociales et environnementales ne sont toujours pas suffisamment prises en compte dans la construction des savoirs. D'où la nécessité d'effectuer une synthèse théorique de ces interconnexions. C'est ce à quoi s'est attardé ce chapitre.

Pour aborder l'éducation à l'écocitoyenneté, il devient incontournable de prendre en compte les contextes et les dynamiques de racialisation, ainsi que les racismes qui en résultent, notamment le racisme environnemental. Dans ce chapitre, les injustices raciales, sociales et environnementales conjuguées - manifestes dans les situations de vie des personnes racialisées - ont été abordées dans le cadre de la théorie antiraciste critique telle qu'elle a été revisitée par Dei (2013). En amont, la notion de racisme environnemental a permis de comprendre les constructions sociales à l'origine de ces injustices conjuguées. Ces réflexions et ces élaborations théoriques montrent que les questions de racialisation et de racismes sont non seulement inhérentes aux problématiques environnementales et aux multiples vulnérabilités générées, mais aussi qu'elles sont constitutives des rapports à l'environnement et des modalités de gestion de l'environnement (établissement de frontières, confiscation et expropriation des terres, exploitations agricoles, minières, pétrolières et gazières, répartition des ressources, etc.) qui ont cours depuis plusieurs siècles partout sur la planète, aux échelles locales, régionales, nationales et internationales. Dans tous les pays qui se disent démocratiques, le modèle normatif hégémonique de la démocratie fait en sorte qu'il est difficile pour les personnes et les groupes racialisés de se sentir inclus, de faire entendre leurs voix, de participer activement, d'influencer les agendas politiques et d'assumer leur pouvoir de transformer les réalités sociales et environnementales qui les concernent.

Le but de l'antiracisme critique est essentiellement la transformation des réalités raciales et sociales pour une émancipation des personnes et des groupes racialisés, et une coexistence mutuelle pacifique. L'histoire démontre que la coexistence mutuelle ne va pas de soi et ne peut jamais être considérée comme acquise. La théorie antiraciste critique propose

une quête continue de transformation qui ne se réduit pas à dénoncer des situations d'oppression ou à réclamer des privilèges, mais plutôt à déconstruire, de manière subversive, les relations de pouvoir inéquitables et à coconstruire des savoirs émancipateurs. La transformation et l'émancipation ne peuvent être enseignées ni transmises. Le réel pouvoir transformateur et émancipateur émane du sujet lui-même (individuel et collectif), qui devient ainsi lecteur, étudiant, chercheur, enseignant et auteur de son propre récit (Shiva, 2005).

Sur le plan environnemental, l'antiracisme critique peut contribuer aux transformations nécessaires en visant l'émancipation des personnes et des groupes racialisés, notamment par la transformation de leurs rapports à soi, à l'Autre, aux savoirs et à l'environnement. C'est la transformation profonde de ces rapports qui peut les amener à s'engager socialement de manière critique, éthique, politique et écologique dans les réflexions, les discussions, les débats, les décisions et les lois qui touchent aux questions environnementales qui les concernent.

## Références

- ANGUIANO, C. T. et al. (2012). «Connecting community voices: Using a Latino/a critical race theory lens on environmental justice advocacy», *Journal of International and Intercultural Communication*, vol. 6, n° 3, p. 403-421.
- BATTISTE, M. (dir.) (2000). *Reclaiming Indigenous Voices and Vision*, Vancouver, UBC Press.
- BULLARD, R. D. (2008). «Differential vulnerabilities: Environmental and economic inequality and government response to unnatural disasters», *Social Research*, vol. 75, n° 3, p. 753-784.
- BULLARD, R. D. (2014). *Climate Change and Vulnerability: Why a Southern Region Climate Change Initiative is Needed*, Communication in 2014 International of Sociology Association (ISA), Yokohama Conference Center, Yokohama, Japan.
- BULLARD, R. D. et B. WRIGHT (dir.) (2009). *Race, Place and Environmental Justice after Hurricane Katrina: Struggles to Reclaim, to Rebuild and to Revitalize New Orleans and the Gulf Coast*, Boulder, Westview Press.
- CARR, P. R. (2010). «L'interculturel et la race blanche: La face cachée des relations de pouvoir inéquitables», dans G. Thésée, N. Carignan et P. R. Carr (dir.), *Les faces cachées de la recherche interculturelle. De la culture des porteurs de savoirs*, Paris, L'Harmattan, p. 201-222.
- CARR, P. R., G. PLUIM et G. THÉSÉE (2014a). «O contexto da vulnerabilidade ambiental enquanto um produto da colonização e da democracia liberal: O entendimento e a educação sobre o terremoto no Haiti», *Em Aberto*, vol. 27, n° 91, p. 135-156.
- CARR, P. R., G. PLUIM et G. THÉSÉE (2014b). «The role of education for democracy in linking social justice to the "built" environment: The case of post-earthquake Haiti», *Policy Futures in Education*, vol. 12, n° 7, p. 933-944.
- CARR, P. R. et G. THÉSÉE (2012). «Lo intercultural, el ambiente y la democracia: buscando la justicia social y la justicia ecológica», *Visao Global*, vol. 15, n° 1-2, p. 75-90.

- DEI, G. S. J. (2013). «Reframing critical anti-racist theory (CART) for contemporary times», dans G. S. J. Dei et M. Lordan (dir.), *Contemporary Issues in the Sociology of Race and Ethnicity. A Critical Reader*, New York, Peter Lang, p. 1-14.
- GUILLAUMIN, C. (1972). *Idéologie raciste*, vol. 2, Paris, Bibliothèque nationale.
- KAHN, R. V. (2010). *Critical Pedagogy, Ecoliteracy, & Planetary Crisis. The Ecopedagogy Movement*, New York, Peter Lang.
- LADSON-BILLINGS, G. (2006). «It's not the culture of poverty, it's the poverty of culture: The problem with teacher education», *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 37, p. 104-109.
- LADSON-BILLINGS, G. (2010). «Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education?», *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 11, n° 1, p. 7-24.
- LUND, D. E. et P. R. CARR (dir.) (2015). *Revisiting the Great White North? Reframing Whiteness, Privilege, and Identity in Education*, Rotterdam, Sense Publishers.
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES - ONU (2001). *Rapport de la conférence mondiale contre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et l'intolérance qui y est associée*, Durban, Afrique du Sud, 31 août - 8 septembre 2001.
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES - ONU (2013). *Résolution 68/237 adoptée par l'Assemblée générale le 23 décembre 2013. Proclamation de la Décennie internationale des personnes d'ascendance africaine*, <[http://www.un.org/fr/documents/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/68/237](http://www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/68/237)>, consulté le 6 octobre 2016.
- PORTEILLA, R. (2005). «Racisme et discrimination, la position des peuples autochtones», dans J.-C. Fritz (dir.), *La nouvelle question indigène*, Paris, L'Harmattan, p. 433-450.
- PRÉVIL, C. et G. THÉSÉE (2012). «Développer le sens du lieu dans la formation et l'éducation en Haïti: Une perspective critique», *Dialogues et Cultures*, vol. 58, p. 119-128.
- PRIMON, J. L. (2007). «Ethnicisation, racisation, racialisation. Une introduction.», *Faire Savoir*, n° 6, <<http://discriminations-egalite.cidem.org/index.php?page=5>>, consulté le 6 octobre 2016.
- SAID, E. W. (2003), *Orientalism* (5<sup>e</sup> éd.), Londres, Penguin.
- SAUVÉ, L. (2011). «La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement - Un certain vertige», *Éducation relative à l'environnement: regards - recherches - réflexions*, vol. 9, p. 7-21.
- SCHEURICH, J. J. et M. D. YOUNG (1997). «Coloring epistemologies: Are our research epistemologies racially biased?», *Educational Researcher*, vol. 26, n° 4, p. 4-16.
- SHIVA, V. (1988). *Staying Alive: Women, Ecology and Development*, Londres, Zed Books.
- SHIVA, V. (1993). *The Violence of the Green Revolution. Third World Agriculture, Ecology and Politics*, Londres, Zed Books.
- SHIVA, V. (1998). «Western science and its destruction of local knowledges», dans M. Rahmena et V. Bawtree (dir.), *The Post-Development Reader*, Halifax, Fernwood Publishing.
- SHIVA, V. (2005). *Earth Democracy. Justice, Sustainability and Peace*, Cambridge, South End Press.
- SMITH, L. T. (2012). *Decolonizing Methodology. Research and Indigenous Peoples* (2<sup>e</sup> éd.), Londres, Zed Books.
- THÉSÉE, G. (2006). «A tool of massive erosion: Scientific knowledge in the neo-colonial enterprise», dans G. S. J. Dei et A. Kempf (dir.), *Anti-Colonialism and Education. The Politics of Resistance*, Rotterdam, Sense Publishers, p. 1-15.
- THÉSÉE, G. et P. R. CARR (2008). «L'interculturel en environnement: Où justice sociale devrait rimer avec justice environnementale», *Journal of Canadian and International Education*, vol. 37, n° 1, p. 45-70.

- THÉSÉE, G. et P. R. CARR (2009). « Le Baobab en quête de ses racines: La Négritude d'Aimé Césaire ou l'éveil à un humanisme identitaire et écologique dans l'espace francophone », *Éducation et francophonie*, vol. 37, n° 2, p. 204-221.
- THÉSÉE, G. et P. R. CARR (2015). « L'environnement et l'identité écologique dans le roman *Gouverneurs de la rosée* de Jacques Roumain: Une proposition d'éducation critique pour le contexte socioenvironnemental haïtien », *Éducation relative à l'environnement: regards - recherches - réflexions*, vol. 12, p. 17-37.
- WIDOFF, L. (2015). *Race Matters in Environmental Leadership*, Robert & Patricia Switzer Foundation (8 juillet), <<http://www.switzernetwork.org/leadership/race-matters-environmental-leadership>>, consulté le 6 octobre 2016.

## **Apports des pédagogies autochtones à l'apprentissage de l'écocitoyenneté<sup>1</sup>**

*Natasha Blanchet-Cohen*

---

L'écocitoyenneté invite à élargir la notion de citoyenneté en l'associant à une reconstruction de notre rapport au monde, à *oikos*, à la nature et à notre environnement (Sauvé et Orellana, 2014). Dans la perspective où l'écocitoyenneté suppose un nouveau vivre-ensemble, nous soutenons qu'il y a lieu de s'inspirer de la relation des peuples autochtones à la Terre, telle qu'elle s'exprime entre autres dans leurs modes d'apprentissage. Ce n'est pas un retour au passé qui est proposé ici, mais plutôt un appel à renouer avec des formes d'apprentissage dont la pertinence est reconnue et qui sont associées à un rapport harmonieux et respectueux envers la nature et le milieu de vie. Par ailleurs, rappelons ici le rôle important des peuples autochtones dans les luttes contre le changement climatique et les invasions de territoires perpétrées notamment par l'industrie extractive, et cela à l'échelle mondiale ; leurs revendications nourrissent le débat et stimulent maintenant l'impulsion d'agir de divers autres groupes sociaux. La convergence entre les résistances fournit l'occasion d'un questionnement et d'un rapprochement entre non-Autochtones et Autochtones (Klein, 2014).

Dans ce chapitre, nous nous penchons sur la pertinence des pédagogies autochtones pour enrichir l'éducation à l'écocitoyenneté, de sa conceptualisation à sa mise en œuvre. Nous faisons d'abord état du contexte international favorisant l'intégration des pédagogies autochtones aux curriculums contemporains. Nous examinons ensuite trois

---

1 Ce texte a été traduit de l'anglais par Giulietta Di Mambro, qui a également contribué aux révisions.

aspects porteurs des pédagogies autochtones susceptibles de contribuer à une éducation à l'écocitoyenneté plus profonde et efficace, soit les approches expérientielle, collective et relationnelle de l'apprentissage. Pour chaque aspect présenté, nous mettons en lumière les convergences qui existent entre ces pratiques et des résultats issus de recherches sur le développement d'un rapport signifiant à l'environnement chez les jeunes. En évoquant l'intérêt d'une certaine « autochtonisation » de l'éducation, nous souhaitons identifier une voie réflexive et pédagogique importante contribuant à répondre au besoin d'apprendre et de créer de façon à renouveler notre rapport à l'environnement.

## 1/ **La reconnaissance de la valeur des pédagogies autochtones**

Avant de nous attarder aux modes d'apprentissage autochtones, il importe de mettre en lumière la reconnaissance de l'apport particulier des pédagogies autochtones au concept de soutenabilité écologique. En effet, les savoirs et les pratiques autochtones, quant au rapport de l'humain à la nature, ont récemment fait l'objet d'une certaine reconnaissance internationale, tant dans les milieux politiques que dans les milieux universitaires. Citons à cet effet la Convention sur la diversité biologique (ONU, 1992a), qui comprend trois articles traitant de la valeur particulière des connaissances autochtones en matière de conservation environnementale. De même, le chapitre 26 de l'*Agenda 21* (par. 1, ONU, 1992b) fait référence à l'importance de « reconnaître, intégrer, promouvoir et renforcer » le rôle des populations autochtones pour améliorer les modes de développement, étroitement liés au rapport à l'environnement et au bien-être des communautés. L'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989) identifie également le droit au respect de la culture comme une finalité de l'éducation.

Quant au milieu scientifique, la signification et l'importance des savoirs autochtones ont été soulignées par des chercheurs autochtones et non-autochtones. Ainsi, selon Cajete (1994, p. 78) de la nation Tewa, au Nouveau-Mexique, « les connaissances accumulées par les groupes autochtones et qui perdurent à travers le monde constituent un corpus de pensées anciennes, d'expériences et d'actions qui doivent être honorées et préservées en tant que réservoir vital de savoir environnemental<sup>2</sup> ». Cet auteur appelle à une révision des programmes d'éducation à

---

2 Les citations présentées dans ce chapitre ont été traduites par l'auteure.

l'environnement au moyen d'une exploration en profondeur des pédagogies autochtones. Il invite à «ouvrir de nouvelles perspectives sur la nature de la biophilie et les liens que celle-ci entretient avec l'apprentissage» (Cajete, 1996, p. 189).

C'est dans le domaine des sciences de la nature que l'effet positif des connaissances autochtones sur les systèmes d'éducation contemporains se fait le plus sentir. Plusieurs exemples d'intégration des connaissances scientifiques et des savoirs écologiques traditionnels ont été répertoriés : par exemple, le travail de Barnhardt et Kawagley (2005) en Alaska, le projet de collaboration université-communauté mené par Snively et Williams (2006) sur la côte Ouest canadienne et l'étude de Beckford *et al.* (2010) à l'île Walpole. Ces auteurs montrent les formes diverses de synergie entre les connaissances occidentales et autochtones, et soulignent que le métissage de ces deux visions du monde est bénéfique aux changements nécessaires pour réapprendre à habiter notre planète. D'ailleurs, Lowan-Trudeau (2014), chercheur métis canadien œuvrant dans le domaine de l'éducation environnementale, a documenté le nombre croissant de recherches et de programmes qui intègrent des formes de «métissage écologique». Il y voit des possibilités pour «la prolifération de cas de mélanges transculturels respectueux et ancrés dans les réalités locales» (Lowan-Trudeau, 2014, p. 361).

Si «le point de rencontre entre les savoirs autochtones et occidentaux» (Kapyrka et Dockstator, 2012, p. 104) constitue la source d'où pourront émerger de nouvelles façons d'apprendre, il importe d'abord et avant tout de connaître les principes des pédagogies autochtones. Les sections qui suivent présentent trois aspects ou principes de ce «territoire pédagogique» susceptibles de contribuer à un enrichissement des pédagogies occidentales contemporaines d'éducation à l'écocitoyenneté. Nous y soulignons également la convergence de ces aspects vers les résultats de travaux de recherches sur les facteurs qui favorisent l'évolution d'une relation significative à l'environnement chez les jeunes.

## 2 / **Des pédagogies autochtones inspirantes pour l'écocitoyenneté**

Il existe plusieurs façons de recenser les pédagogies autochtones (Battiste, 2002; Yunkaporta, 2009). Par exemple, malgré leur grande diversité, certaines partagent des caractéristiques communes selon lesquelles elles peuvent être regroupées (Biermann, 2008; Lupinacci, 2013). Les trois

principes que nous retenons ici sont présentés pour leur valeur structurante dans l'élaboration ou l'enrichissement d'une pédagogie de l'écocitoyenneté. Bien que ces principes soient présentés de façon conceptuellement distincte, aux fins de la discussion, signalons qu'en pratique, ils s'imbriquent entre eux et sont d'égale valeur pédagogique.

## 2.1 / **L'apprentissage expérientiel autochtone**

L'apprentissage expérientiel est le premier principe de pédagogie autochtone susceptible de contribuer à l'enrichissement de l'éducation à l'écocitoyenneté. Tel que le conclut Battiste (2002, p. 15) dans sa recension des pédagogies autochtones canadiennes, il existe chez ces communautés une préférence marquée pour l'apprentissage expérientiel. On y valorise « la capacité de la personne à apprendre de façon autonome, à travers l'observation, l'écoute et la participation, moyennant un minimum d'intervention et d'instruction ». L'apprentissage prend ainsi forme dans et par l'action. Traditionnellement, c'est par l'observation et la participation aux activités quotidiennes familiales et communautaires que les enfants autochtones recevaient leur éducation (Tucker et Grim, 2001). L'expérience directe fournie par ces activités constituait le lieu premier de transmission des savoirs et des valeurs des ancêtres et des générations antérieures. L'importance de l'apprentissage expérientiel a d'ailleurs été évoquée par plusieurs penseurs de l'éducation, dont Dewey (1983, p. 178), de qui nous tenons la citation connue : « Une once d'expérience vaut mieux qu'une tonne de théorie pour la simple raison que c'est seulement par l'expérience qu'une théorie prend un sens réel et vérifiable. »

Cette idée a cependant été peu prise en compte dans les systèmes d'éducation contemporains, bien qu'il existe quelques exceptions où « le développement de matériels pédagogiques visant à outiller les enseignants à exploiter les ressources culturelles et environnementales locales en tant que fondement pour toute forme d'apprentissage constitue le véhicule principal pour la promotion d'une pédagogie expérientielle et investigatrice » (Barnhardt, 2014, p. 222).

Les recherches sur le développement de la relation à l'environnement montrent que l'expérience directe est essentielle à l'adoption d'attitudes soucieuses et d'actes engagés dans et pour l'environnement (Hart, 1997). Selon Chawla et Hart (1995), si l'expérience environnementale des enfants est restreinte au monde des humains (relations avec les parents, les enseignants, les médias), leur compréhension écologique sera limitée et leur



préoccupation pour l'environnement ne pourra se décliner qu'en termes individuels et interpersonnels, au détriment du développement d'une conscience écocitoyenne.

L'expérience directe constitue aussi un moyen puissant d'enracinement. Selon Sobel (1996, p. 10), «notre erreur est de vouloir faire croître la connaissance et la responsabilité en amont de l'établissement de liens profonds avec la nature». Faire porter la lourde charge des problèmes complexes d'aujourd'hui aux enfants et les exposer de façon prématurée à des données inquiétantes sur la dégradation de l'environnement peut mener à un désengagement et à des sentiments d'impuissance allant parfois jusqu'à l'«écophobie» (Strife, 2012).

Pour que l'apprentissage expérientiel favorise l'émergence d'une relation et d'un lien d'appartenance au monde du vivant, les pédagogies autochtones nous enseignent que l'expérience doit être accompagnée par d'autres principes d'apprentissage. Dans leur description de l'éducation traditionnelle mapuche, au Chili, Quintriqueo *et al.* (2014, p. 977) expliquent la nécessité de dépasser l'expérience sensorielle individuelle pour y inclure des éléments collectifs, voire spirituels : «ainsi les aspects environnementaux incorporés à l'éducation familiale des enfants et des jeunes s'intègrent à une base de savoirs et d'attitudes favorables au maintien d'une relation équilibrée et harmonieuse avec les entités [...] habitant la nature». Cependant, comme Chawla et Cushing (2007) le signalent, la promotion d'un agir environnemental ne peut s'effectuer uniquement par l'enseignement d'attitudes et de connaissances : elle passe aussi par l'acquisition de compétences individuelles et collectives. Or l'apprentissage expérientiel est un puissant vecteur du développement de telles compétences.

## 2.2/ **L'apprentissage collectif**

Le deuxième principe d'intérêt pour l'éducation à l'écocitoyenneté tiré des pédagogies autochtones correspond à l'approche collective de l'apprentissage. Le Conseil canadien sur l'apprentissage (2009, p. 10) explique que «chez les Autochtones, l'apprentissage est un processus social qui a pour fonction de nourrir les relations familiales et communautaires. Ces relations sociales sont les piliers sur lesquels repose l'apprentissage des langues ancestrales, de la culture, de l'histoire». La connaissance est transmise de génération en génération par le partage de contes, par exemple, et d'activités communautaires.

La valeur de l'apprentissage collectif est également soulignée par les résultats de recherches sur le rapport des jeunes à l'écocitoyenneté. Une étude menée dans l'une des écoles les plus peuplées et culturellement diversifiées du Québec a montré que lorsque les enfants ont l'occasion de prendre des décisions de façon collective, ils sont plus enclins à adopter un agir écocitoyen (Blanchet-Cohen et Di Mambro, 2016). Les enfants ont montré leur potentiel à agir en tant qu'agents environnementaux engagés dans le contexte de situations de résolution de problèmes divers et complexes ancrées dans leur réalité quotidienne.

Selon Hayward (2012), l'action sociale est fondamentale dans le développement de l'écocitoyenneté. Cette idée est renforcée par Biermann (2008), pour qui la stimulation de l'engagement environnemental chez les jeunes suppose la reconnaissance de leur rôle en tant qu'agents de changement pouvant prendre part à des processus de planification, de résolution de problèmes et de prise de décisions au regard de questions socioécologiques.

Les milieux scolaires qui contribuent au déploiement de l'écocitoyenneté chez les jeunes sont ceux qui favorisent l'action collective des élèves sur des enjeux environnementaux divers. Comme l'ont observé Chawla et Cushing (2007, p. 447), les enfants «ont besoin d'occasions d'agir ensemble en faveur du changement social et environnemental pour acquérir un sentiment de compétence collective ou développer une confiance en la capacité du groupe à coordonner ses actions de manière efficace, de façon à atteindre des objectifs communs par des efforts unifiés».

L'apprentissage collectif offre aux enfants l'occasion d'exprimer leur conscience environnementale hors de la sphère privée; par ailleurs, leur engagement dans la sphère publique contribue à élargir leur citoyenneté (Liebel, 2012). Plus précisément, l'exercice de l'écocitoyenneté fait appel à une approche collective; le préfixe éco-, qui signifie maison, englobe non seulement la capacité de gérer ses affaires personnelles, mais aussi, et plus fondamentalement, la capacité d'aborder des enjeux collectifs (MacPherson, 2005). Sauvé (2013, p. 21) souligne que pour actualiser l'écocitoyenneté, «il importe entre autres de valoriser et de soutenir l'apprentissage social dans les divers contextes d'interaction citoyenne et d'ancrer la formation dans les réalités des milieux de vie».

La réflexion collective est un terreau fertile d'où peuvent émerger la créativité et l'innovation requises pour prendre en compte la complexité des défis d'aujourd'hui. L'intégration de l'apprentissage collectif dans

le milieu scolaire par le travail en équipe et les collaborations avec des adultes et des membres de la communauté contribue autant à déployer le potentiel des enfants qu'à faire évoluer nos représentations de ces derniers : le statut de vulnérabilité, de dépendance et d'incompétence que l'adulte leur réserve trop souvent cède alors sa place à une perception de la capacité de ces jeunes à endosser des rôles d'agents de changement social (Freeman et Tranter, 2011).

### 2.3/ **L'apprentissage relationnel**

Le troisième principe issu des pédagogies autochtones et pouvant contribuer au renouvellement de l'écocitoyenneté en milieu scolaire est celui de l'approche relationnelle. Cette approche nous paraît centrale, puisqu'elle suppose une vision holistique du monde et fait le pont entre la connaissance et l'action. L'un des éléments déterminants des cultures autochtones est précisément cette vision cyclique et interconnectée du monde.

À cet effet, Wilson (2008, p. 80) utilise le terme *relationalité* pour mettre en exergue notre participation intrinsèque à la configuration même des interrelations : « Plutôt que de nous voir comme en relation avec les autres ou avec les choses, nous sommes les relations que nous créons et auxquelles nous participons. » Et comme l'explique McGregor (2014, p. 495), c'est cette compréhension des liens qui nous unissent qui, à son tour, détermine notre responsabilité d'agir : « Il n'est pas suffisant de savoir ; l'impératif est de "faire quelque chose" ou "d'agir de façon responsable" en fonction de cette connaissance. Il s'agit d'interpeler la conduite, c'est-à-dire la manière dont nous nous conduisons dans nos relations et dont nous assumons nos responsabilités. »

La remise en question de notre relation au monde du vivant et aux éléments biophysiques du milieu exige de nombreux changements que l'éducation contemporaine devrait stimuler. Tel que l'a énoncé Sterling (2008, p. 65), « la perspective écologique appelle à prendre en compte la relation aux autres et à la nature dans l'éducation et dans l'apprentissage ». L'obligation qui accompagne l'entrée en relation est un incontournable, dans la mise en acte de l'écocitoyenneté. D'ailleurs, chez les enfants, la dyade obligation-responsabilité est souvent naturellement présente dans leur conception du « soin » qu'ils peuvent apporter à l'environnement, c'est-à-dire dans leur vision du rôle d'agents environnementaux qu'ils peuvent endosser.

Dans le cadre d'un projet de recherche-action mené avec des élèves du primaire (Blanchet-Cohen et Di Mambro, 2015), nous avons observé que l'établissement de liens entre les enfants et leurs pairs, les adultes et l'environnement, stimulé par des activités semi-structurées laissant place à la spontanéité des jeunes, a été un facteur clé dans leur motivation à prendre «soin» de leur environnement immédiat et à s'approprier le projet. Tout au long de l'année scolaire au cours de laquelle le projet s'est déroulé, l'approfondissement des rapports entre les enfants, leurs pairs et les adultes (œuvrant en recherche, en enseignement et en animation communautaire) a engendré à la fois un sentiment d'appartenance et de compétence chez les jeunes. Ce projet met en lumière l'importance de créer des espaces (en termes spatiaux et temporels) afin que les jeunes puissent participer de façon critique, réflexive et active à la production comme à la transmission de connaissances auprès de leurs parents, du personnel enseignant et de leurs pairs. L'établissement de liens d'inclusion et d'engagement entre les enfants et les chercheuses, entre autres, a offert des occasions d'apprendre ensemble tout en contribuant au projet. Réaliser l'apprentissage relationnel requiert la création de ce type d'espaces qui favorisent une dynamique démocratique et intergénérationnelle rarement présente dans le milieu scolaire.

### 3 / **Un rapprochement par la coconstruction**

Bien que les trois principes que nous avons retenus et présentés soulignent les avantages de la mise en dialogue d'éléments de la pensée autochtone avec des aspects de la culture occidentale pour favoriser une écocitoyenneté, ce processus devra se faire avec grande précaution (Ahluwalia, Bishop, Christie et Hattam, 2015). Rappelons que, historiquement, l'éducation formelle a été un instrument d'assimilation des peuples autochtones, et cela à l'échelle mondiale, qui a résulté en une acculturation qu'il importe de ne pas répéter. Tuck, McKenzie et McCoy (2014) estiment que pour réussir l'alliance entre les savoirs autochtones et non autochtones, il est primordial de rétablir les liens avec ces communautés, de reconnaître l'histoire autochtone et de se défaire des postures colonialistes qui perdurent encore aujourd'hui. Pour Kortweg et Russell (2012, p. 7), une réelle autochtonisation de l'éducation environnementale exige «de reconnaître, de mettre en valeur, de valider et d'honorer les droits des Autochtones, leurs valeurs, leurs épistémologies et leurs visions du monde, leurs connaissances, leurs langues et les histoires des peuples de la Terre». Wilson (2008, p. 60) rappelle en ce sens que l'approche

autochtone «nécessite de connaître et de renforcer avec respect tout ce qui est lié et interdépendant, d'entendre la voix de nos ancêtres qui nous indique qu'une chose est juste ou qu'elle ne l'est pas».

Dans un contexte de mondialisation où les unions entre Autochtones et non-Autochtones sont de plus en plus fréquentes et où les valeurs sociales évoluent rapidement, l'identité même de «l'Autochtone» est en mouvement, voire menacée (Blanchet-Cohen, McMillan et Greenwood, 2011). Le mode de vie soutenable des communautés autochtones a été affecté par des siècles de colonisation, et la relation à la nature, auparavant sous l'égide de liens profonds de préservation et de protection, a subi les répercussions de nouvelles activités économiques. Comme l'a relevé Cajete (1996, p. 205) il y a déjà plus de 20 ans, bien des communautés autochtones subissent une forme de «schizophrénie culturelle», déchirées entre les pressions de l'adaptation à un paradigme dominant qui ne fait aucune place à leur culture et l'acharnement à vouloir conserver les pratiques ancestrales. Ce n'est qu'en validant les pratiques autochtones et en les incorporant au sein des systèmes d'éducation publics que la guérison pourra suivre son cours, portant avec elle des avantages mutuels pour les communautés autochtones et non autochtones.

Les projets de recherche menés avec des jeunes Autochtones montrent d'ailleurs que ces derniers désirent être des créateurs de culture et non pas simplement perpétuer le passé: «les jeunes reconnaissent qu'un engagement significatif implique un retour au passé non comme processus réactionnaire, mais comme la pierre d'assise sur laquelle ils pourront accommoder leurs réalités contemporaines changeantes» (Blanchet-Cohen, MacMillan et Greenwood, 2011, p. 106). Une autre étude sur l'expérimentation d'un programme d'éducation à la nature par un groupe de jeunes Cris (Friedel, 2011) nous met en garde contre les risques d'imposer des visions prédéfinies et occidentales de l'éducation relative à l'environnement. Selon l'auteur, «l'importance significative accordée aux relations sociales dans le contexte du lieu où elles se sont développées et, inversement, le peu d'attention accordée à la vision occidentale de la nature» sont des constats qui ressortent de l'analyse des données recueillies auprès des personnes autochtones. Ces constats mettent en garde contre l'idée d'imposer des concepts et des conceptions, et indiquent le besoin de rester ouverts, de façon à «augmenter la potentialité des jeunes à adopter une attitude responsable» (Friedel, 2011, p. 541). Dans le même ordre d'idées, il s'agit par exemple de faire valoir la place de l'éducation au territoire qui «invite à repenser la relation à la Terre en

tant que projet écologique et culturel de guérison et de réhabilitation» (Calderon, 2014, p. 33). En somme, l'adoption d'une posture critique est d'un intérêt capital pour l'éducation à l'écocitoyenneté.

#### 4 / **Un repère fondamental**

Dans la quête de nouveaux repères théoriques et pratiques en éducation relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté, l'autochtonisation des processus d'apprentissage, dans le sens de l'inclusion, de l'intégration et de la valorisation des pédagogies autochtones au sein de l'organisation et des programmes scolaires, constitue à notre sens un apport fondamental. Le recours combiné aux approches expérientielle, collective et relationnelle, telles qu'elles sont vécues dans les pédagogies autochtones, représente un important levier pour l'émergence d'une écocitoyenneté chez les jeunes. Ces principes éprouvés depuis des générations redoublent de pertinence, aujourd'hui, puisqu'ils répondent également à des besoins identifiés par des recherches récentes sur les facteurs favorisant l'engagement des jeunes dans leur milieu.

Or les programmes contemporains d'éducation à la citoyenneté, fondés sur une vision étroite qui réduit l'élève à un simple apprenti citoyen et qui confinent l'enseignement à la transmission de connaissances et d'attitudes, font fi du fait pourtant bien ancré dans la recherche que les enfants sont des parties prenantes de leur vie quotidienne, qu'ils sont déjà des acteurs sociopolitiques et qu'ils sont enclins à prendre soin de leur milieu de vie.

Par ailleurs, dans certains cas, le système éducatif formel prescrit un enseignement de la citoyenneté d'un côté et de l'environnement, de l'autre. Or le fait même de les concevoir comme des sphères d'apprentissage distinctes limite leur portée respective, tout comme le fait de les isoler des matières dites « principales » leur confère une valeur secondaire. De plus, les formes dominantes d'enseignement sont souvent unidirectionnelles et centrées sur l'individu, suivant un paradigme de transmission voulant que les élèves soient perçus comme des vases à remplir dans un système d'éducation « bancaire » qui prône l'accumulation de connaissances (Freire, 2006). Cette approche étroite n'engendre que des changements comportementaux minimes à l'égard de l'environnement, avec un accent sur les actions individuelles isolées telles que le fait de ne pas jeter ses déchets par terre, de recycler, de fermer le robinet pour ne pas gaspiller l'eau (Hayward, 2012; Scott, 2011). Si, au Québec, on souhaite

faire mieux en définissant l'éducation à la citoyenneté et à l'environnement non comme des matières, mais comme des intentions éducatives transversales, c'est-à-dire pouvant s'intégrer aux matières ou disciplines principales, le pari de l'actualisation de l'écocitoyenneté est loin d'être gagné. Une recherche menée dans plusieurs écoles montréalaises montre que, faute de formation particulière et d'orientation à cet égard, les enseignants sont réticents à mettre en œuvre une telle intégration (Blanchet-Cohen et Reilly, 2013).

Étant donné le caractère collectif de l'écocitoyenneté et le statut de l'école - qui se trouve à la croisée des sphères publique, privée et sociale -, il est du ressort du système scolaire de faire croître et s'épanouir le potentiel encore inexploité des jeunes, et cela en réalisant les changements paradigmatiques nécessaires. Un soutien peut permettre aux enfants d'endosser les rôles qui leur reviennent en tant que citoyens d'aujourd'hui et de demain, et de développer leur capacité d'agir à titre d'acteurs environnementaux engagés tant dans leur vie personnelle que collectivement, au sein de leur milieu de vie. Tel que nous le rappelle Albert Einstein, nous ne pouvons résoudre nos problèmes avec le raisonnement même qui les a créés. Il nous faut imaginer et créer collectivement, de façon intergénérationnelle et interculturelle, de nouvelles façons de vivre-ensemble. De jeunes Autochtones canadiens affirment :

Nous devons reconnaître ce que nous avons perdu par la suppression des croyances, des traditions et des valeurs des peuples autochtones. Il importe non seulement d'acquérir des connaissances «sur» les peuples autochtones, mais aussi d'apprendre de leurs pratiques avec eux (*Shannen's dream club at PETES*, 2014, p. 8).

Ainsi, le métissage des perspectives culturelles autochtones et non autochtones ne suppose pas un retour en arrière, mais bien une ouverture à des approches nouvelles capables de contribuer à résoudre la crise environnementale actuelle, entre autres par l'inclusion et l'engagement des jeunes. Dans le même sens, la notion d'«espace éthique» (Ermine, 2007) fait entrevoir le potentiel des relations interculturelles comme vecteurs de la réconciliation et de l'émergence de nouvelles visions et pratiques écologiques. C'est dans cette ouverture que se situent les possibilités de partenariat avec les jeunes, où une véritable écocitoyenneté pourra être mise en œuvre.

## Références

- AHLUWALIA, S. A., P. BISHOP, P. CHRISTIE et R. HATTAM (2015). *Reconciliation and Pedagogy*, Londres, Routledge.
- BARNHARDT, R. (2014). « Creating a place for indigenous knowledge in education: The Alaska native knowledge network », dans D. A. Gruenewald et G. A. Smith (dir.), *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity* (2<sup>e</sup> éd.), New York, Psychology Press, p. 207-241.
- BARNHARDT, R. et A. O. KAWAGLEY (2005). « Indigenous knowledge systems and Alaska », *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 36, n° 1, p. 8-23.
- BATTISTE, M. (2002). *Indigenous Knowledge and Pedagogy in First Nations Education: A Literature Review with Recommendations*, Ottawa, National Working Group on Education.
- BECKFORD, C. L., C. JACOBS, N. WILLIAMS et R. NAHDEE (2010). « Aboriginal environmental wisdom, stewardship and sustainability: Lessons from the Walpole Island First Nation, Ontario, Canada », *The Journal of Environmental Education*, vol. 41, n° 4, p. 239-248.
- BIERMANN, S. (2008). « Indigenous pedagogies and environmental education: Starting a conversation », *International Journal of Pedagogies and Learning*, vol. 4, n° 3, p. 27-38.
- BLANCHET-COHEN, N. et G. DI MAMBRO (2015). « Environmental action research with immigrant children in schools: Space, audience and influence », *Action Research Journal*, vol. 13, n° 2, p. 123-140.
- BLANCHET-COHEN, N. et G. DI MAMBRO (2016). « L'écocitoyenneté chez les enfants: potentiel et paradoxe », *Éducation relative à l'environnement: regards - recherches - réflexions*, vol. 13, n° 1, p. 1-23.
- BLANCHET-COHEN, N., Z. MCMILLAN et M. GREENWOOD (2011). « Indigenous youth engagement in Canada's healthcare », *Pimatisiwin: A Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health*, vol. 9, n° 1, p. 89-113.
- BLANCHET-COHEN, N. et R. REILLY (2013). « Teachers' perspectives on environmental education in multicultural contexts: Towards culturally-responsive environmental education », *Teaching and Teacher Education*, vol. 36, p. 12-22.
- CAJETE, G. (1994). *Look to the Mountain: An Ecology of Indigenous Education*, Skyland, Kivaki Press.
- CAJETE, G. (1996). « Reclaiming biophilia: Lessons from indigenous peoples », dans G. A. Smith et D. R. Williams, *Ecological Education in Action. On Weaving Education, Culture, and the Environment*, New York, State of University of New York Press, p. 207-228.
- CALDERON, D. (2014). « Speaking back to manifest destinies: A land education-based approach to critical inquiry », *Environmental Education Research*, vol. 20, n° 1, p. 24-36.
- CHAWLA, L. et D. CUSHING (2007). « Education for strategic environmental behavior », *Environmental Education Research*, vol. 13, p. 437-452.
- CHAWLA, L. et R. HART (1995). « The roots of environmental concern », *NAMTA Journal*, vol. 20, p. 148-156.
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada: Une approche holistique de l'évaluation de la réussite*, Ottawa, Canada.
- DEWEY, J. (1983). *Démocratie et éducation: introduction à la philosophie de l'éducation*, Lausanne, L'âge d'homme.
- ERMINE, W. (2007). « The ethical space of engagement », *Indigenous Law Journal*, vol. 6, n° 1, p. 193-203.



- FREEMAN, C. et P. TRANTER (2011). *Children and their Urban Environment Changing Worlds*, Londres, Earthscan.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Continuum.
- FRIEDEL, T. L. (2011). «Looking for learning in all the wrong places: Urban Native youth's cultured response to Western-oriented place-based learning», *International Journal of Qualitative Studies*, vol. 24, n° 5, p. 531-546.
- HART, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, Londres, Earthscan.
- HAYWARD, B. (2012). *Children, Citizenship and Environment. Nurturing a Democratic Imagination in a Changing World*, Londres, Routledge.
- KAPRYKA, J. et M. DOCKSTATOR (2012). «Indigenous knowledge and western knowledge in environmental education: Acknowledging the tension for the benefits of two-worlds' approach», *Canadian Journal of Environmental Education*, vol. 17, p. 97-112.
- KLEIN, N. (2014). *Tout peut changer. Capitalisme et changement climatique*, Québec, Lux.
- KORTWEG, L. et C. RUSSELL (2012) «Decolonizing + Indigenizing = Moving environmental education towards reconciliation», *Canadian Journal of Environmental Education*, vol. 17, p. 5-14.
- LIEBEL, M. (2012). *Children's Rights from Below. Cross-Cultural Perspectives*, New York, Palgrave Macmillan.
- LOWAN-TRUDEAU, G. (2014). «Considering ecological metissage: To blend or not to blend?», *Journal of Experiential Education*, vol. 37, n° 4, p. 351-366.
- LUPINACCI, J. (2013). «Eco-ethical environmental education: Critically and ethically examining our perceptions of being human», dans A. Kulnieks et al. (dir.), *Contemporary Studies in Environmental and Indigenous Pedagogies*, Rotterdam, Sense Publishers, p. 185-200.
- MACPHERSON, S. (2005). «Educating ecological citizens of the blue planet», *Canadian Journal of Environmental Education*, vol. 10, p. 141-156.
- MCGREGOR, D. (2014). «Traditional knowledge and water governance: The ethic of responsibility», *AlterNative*, vol. 10, n° 5, p. 493-507.
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES - ONU (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*, New York, Nations Unies, <<http://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx>>, consulté le 6 octobre 2016.
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES - ONU (1992a). *Convention sur la diversité biologique*, <<https://www.cbd.int/doc/legal/cbd-fr.pdf>>, consulté le 6 octobre 2016.
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES - ONU (1992b). *Action 21*, <<http://www.un.org/french/ga/special/sids/agenda21/>>, consulté le 6 octobre 2016.
- QUINTRIQUEO, S. M., D. QUILAQUEO. et H. TORRES. (2014). «Contribucion para la ensenanza de la ciencias naturales: Saber mapuche y escolar», *EducPesqui*, vol. 40, n° 4, p. 965-982.
- SAUVÉ, L. (2013). «Au cœur des questions socioécologiques: des savoirs à construire, des compétences à développer», *Éducation relative à l'environnement: regards - recherches - réflexions*, vol. 11, p. 19-40.
- SAUVÉ, L. et I. ORELLANA (2014). «Entre développement durable et *vivir bien*: Répères pour un projet politico-pédagogique», *Éthique publique*, vol. 16, n° 1, p. 239-258.
- SHANNEN'S DREAM CLUB AT PETES (2014). «Children have power», *First Peoples Child & Family Review*, vol. 9, n° 2, <<http://journals.sfu.ca/fpcfr/index.php/FPCFR/issue/viewIssue/20/14>>, consulté le 6 octobre 2016.

- SNIVELY, G. et L. WILLIAMS (2006). «Aboriginal knowledge and science education research project», *Canadian Journal of Native Education*, vol. 29, n° 2, p. 229-244.
- SCOTT, W. (2011). «Sustainable schools and the exercising of responsible citizenship – A review essay», *Environmental Education Research*, vol. 17, n° 3, p. 409-423.
- SOBEL, D. (1996). *Beyond Ecophobia. Reclaiming the Heart in Nature Education*, Northampton, Orion Society.
- STERLING, S. (2008). «Sustainable education. Towards a deep learning response to unsustainability», *Education for Sustainable Development*, vol. 6, p. 63-68.
- STRIFE, J. (2012). «Children's environmental concerns: Expressing ecophobia», *Journal of Environmental Education*, vol. 43, n° 1, p. 37-54.
- TUCK, E., M. MCKENZIE et K. MCCOY (2014). «Land education: Indigenous, post-colonial, and decolonizing perspectives on place and environmental education research», *Environmental Education Research*, vol. 20, n° 1, p. 1-23.
- TUCKER, M. E. et J. A. GRIM. (2001). *Indigenous Traditions and Ecology. The Interbeing of Cosmology and Community*, Cambridge, Harvard University Press.
- YUNKAPORTA, T. (2009). *Aboriginal Pedagogies at the Cultural Interface*, Thèse de doctorat, Townsville, James Cook University.
- WILSON, S. (2008). *Research is Ceremony, Indigenous Research Methods*, Winnipeg, Fernwood Publishing.

## Engagement écocitoyen, engagement scolaire et rapport aux savoirs

Renforcer la confiance des jeunes  
en leur capacité à changer les choses

*Barbara Bader, Geneviève Therriault et Émilie Morin*

---

L'idée d'engagement écocitoyen est évoquée très souvent en éducation relative à l'environnement, en éducation au développement durable et en éducation aux sciences (Corcoran et Osano, 2009; Fielding et Head, 2011; Hayward, 2012; Lange, 2014; Liarakou, Kostelou et Gavrillakis, 2011; Zeyer et Kelzey, 2013). De nombreuses recherches associent notamment l'engagement social et politique des jeunes en matière d'environnement à un sentiment de pouvoir agir (*empowerment*). Un concept apparenté à l'engagement écocitoyen fait aussi l'objet d'une première exploration, soit le *social agency*, que nous présentons en relation avec celui d'engagement scolaire. Concernant la notion de rapport aux savoirs, nous en faisons ressortir la pertinence pour étudier comment les élèves se situent face à la « forme scolaire » (Vincent, 1994) et à l'enseignement-apprentissage, et nous relatons brièvement l'évolution de l'usage de cette notion en éducation, depuis les travaux inspirés de Charlot (1997) en sociologie jusqu'à sa mobilisation récente en didactique des disciplines (Venturini et Cappiello, 2009). Les trois dimensions, épistémique, identitaire et sociale, qui définissent cette notion sont aussi décrites. Cette synthèse théorique conduit à une conceptualisation originale croisant l'étude de l'engagement écocitoyen, de l'engagement scolaire et du rapport des élèves aux savoirs, de manière à nous outiller afin de cerner les interrelations entre les diverses dimensions du rapport aux savoirs et les formes d'engagement scolaire et écocitoyen les plus pertinentes.

## 1/ **Le désengagement citoyen, l'individualisme, le matérialisme des jeunes : une perte de confiance en leur capacité à changer les choses**

L'éducation à l'environnement et au développement durable<sup>1</sup> vise à développer les prises de conscience, les valeurs, le jugement critique et la créativité nécessaires à la formation de jeunes citoyens avisés et engagés, respectueux de la nature et des autres, soucieux du bien commun et de la justice sociale, pacifistes, qui ont le sentiment qu'il est possible de changer la société dans laquelle ils vivent et qui se sentent capables de s'engager dans de telles transformations. L'importance de l'engagement écocitoyen des jeunes est soulignée régulièrement (Corcoran et Osano, 2009; Fielding et Head, 2011; Hayward, 2012; Lange, 2014; Liarakou, Kostelou et Gavrilakis, 2011; Zeyer et Kelzey, 2013). Cette priorité est également promue par l'UNESCO (2016) dans sa définition de l'éducation au développement durable, tout en préconisant une éducation citoyenne aux sciences.

Il ne semble pas pour autant que l'éducation en matière d'environnement - initiée au cours des années 1970 par des organisations internationales, puis transposée dans les curricula nationaux avec plus ou moins de conviction - ait eu jusqu'ici la portée espérée (Kagawa et Selby, 2011). En effet, certaines études qui se sont penchées sur la manière dont les jeunes de 15-16 ans voient le monde, définissent les questions environnementales, précisent leur rôle face à ces questions et envisagent l'avenir font ressortir l'emploi de mots comme « désespoir », « apathie », « fatalisme » (Kelsey et Armstrong, 2012; Zeyer et Kelsey, 2013). Zeyer et Kelsey (2013) vont jusqu'à défendre l'idée d'une « dépression environnementale » chez les jeunes qu'ils ont rencontrés, en Suisse, et soulignent que le même constat a été fait ailleurs. Au Québec, nous avons repéré des considérations analogues chez des jeunes du même âge (Bader, 2001; Bader, Morin, Therriault et Arseneau, 2014).

Ils nous a donc semblé important de mieux comprendre comment les jeunes perçoivent l'état du monde et définissent leur rôle citoyen afin de vérifier s'ils s'intéressent ou non aux questions environnementales et aux

---

1 Nous distinguons deux courants éducatifs: 1) l'éducation relative à l'environnement (expression francophone équivalente à l'éducation à l'environnement ou *environmental education*, son pendant en anglais) et 2) l'éducation au développement durable telle qu'elle est définie à l'heure actuelle par l'UNESCO. Dans ces deux courants éducatifs, nous reconnaissons la pertinence de certaines approches, réflexions théoriques, pratiques pédagogiques ou travaux de recherche. Nous utilisons donc dans ce chapitre l'expression éducation à l'environnement et au développement durable pour souligner que nous nous inscrivons à la fois dans un courant ou dans l'autre, lorsque les approches proposées nous paraissent pertinentes, et en particulier lorsqu'elles mettent de l'avant les principes de la pédagogie critique.

enjeux que soulève le développement durable, et s'ils agissent en conséquence. Précisons que nos réflexions s'inscrivent également dans le courant des études culturelles en éducation aux sciences (Aikenhead, 2000; Zeyer et Kelsey, 2013). Ce domaine de recherche souligne que la conception des sciences privilégiée dans les matières scolaires, de même qu'en éducation à l'environnement et au développement durable (Bader, 2011; Zeyer et Roth, 2009; Zeyer et Kelsey, 2013), basée essentiellement sur une rhétorique de faits difficilement contestables, aurait pour conséquence de miner la confiance des jeunes en leur capacité à changer les choses. Une telle rhétorique tendrait à nier le pouvoir de négociation et de débat des élèves face aux constats accablants que les sciences émettent sur l'état de l'environnement. Cette culture scolaire «écoscientiste», telle que définie par Zeyer et Kelsey (2013), serait très éloignée des discours postécologiques des élèves, marqués plutôt par l'individualisme, le matérialisme, la société de consommation et un certain fatalisme.

Ce constat ne suffit cependant pas à expliquer le désengagement de nombreux jeunes et ce qui peut faire obstacle à leur volonté d'agir face à la question environnementale. Plusieurs études qui méritent d'être considérées précisent comment les jeunes s'engagent ou pas face aux enjeux environnementaux contemporains et ce qui peut soutenir ou freiner leur désir de participation scolaire ou citoyenne.

## 2/ **Un tour d'horizon sur l'engagement écocitoyen des jeunes**

Bien qu'il existe en éducation à l'environnement et en éducation au développement durable de nombreuses initiatives qui engagent les jeunes en tant que citoyens vers des transformations sociales plus ou moins importantes, que ce soit en contexte d'éducation formelle ou informelle, c'est souvent de manière individuelle et relativement limitée que les jeunes ont appris à réagir à la crise environnementale. On sait pourtant quels sont les éléments à mettre en place pour renforcer leur volonté d'agir de manière plus soutenue, plus collective et plus critique, et c'est ce sur quoi l'école devrait mettre l'accent, comme nous le préciserons plus loin.

### 2.1/ **Paralysie, fatalisme et gestes quotidiens**

Les études qui identifient une forme de paralysie et de fatalisme face à la situation environnementale actuelle (Connell *et al.*, 1999; Fielding et Head, 2011) précisent que lorsqu'ils agissent, les jeunes le font surtout par

des actions individuelles relativement conventionnelles, sans toujours réfléchir à la portée de leurs gestes (Bader, Jeziorski et Therriault, 2013, 2015). Ils font parfois preuve de cynisme quant aux répercussions réelles des gestes qu'ils posent, mais ils les posent néanmoins, par manque d'exemples plus probants. Cette forme de paralysie et un certain conformisme n'empêchent cependant pas certains jeunes d'être conscients que d'autres actions plus efficaces seraient nécessaires. Ils ne sont toutefois pas toujours en mesure de préciser lesquelles :

Les jeunes semblent souffrir d'un certain sentiment de paralysie et croient que les seules choses qu'ils puissent faire pour l'environnement sont des actions de peu d'envergure comme recycler. La plupart n'ont aucune expérience de participation publique ou collective à des actions de protection environnementale, que ce soit avec leur famille ou à l'école. Ils ne sont pas prêts à accorder de l'importance à des gestes limités comme écrire des lettres ou sont cyniques quant à leur portée. Ils pensent également qu'en tant qu'adultes, ils n'auront pas la possibilité de faire beaucoup plus que ce qu'ils peuvent faire à l'heure actuelle (Connell *et al.*, 1999, p. 108)<sup>2</sup>.

Ce sentiment d'impuissance est bien documenté, tant dans des études quantitatives que dans des recherches qualitatives (Connell *et al.*, 1999; Worsley et Skrzypiec, 1998). Il illustre une certaine forme de pessimisme des jeunes face à l'état de l'environnement et quant à leur capacité à résoudre les problématiques environnementales. Ce serait un élément qui expliquerait leur désengagement, d'où l'importance de leur faire vivre des projets qui ont des répercussions réelles, de les inviter à participer à des actions qui leur font prendre conscience qu'ils peuvent changer les choses et de leur faire côtoyer des adultes signifiants qui s'engagent. Il importe également de leur confier le pouvoir décisionnel et de leur accorder une autonomie dans le cadre de projets scolaires portant sur l'environnement (Bader, Horman et Lapointe, 2010).

## 2.2 / **Sentiment de pouvoir changer les choses, participation citoyenne active et présence en nature**

Considérer que sa communauté a une part de responsabilité dans la protection de l'environnement (Fielding et Head, 2011), plutôt que de s'en remettre en priorité au gouvernement (Granzin et Olsen, 1991), et être

---

2 Les citations issues de textes en anglais ont été traduites par les auteures.

préoccupé personnellement face à ces questions sont d'autres éléments qui favoriseraient l'engagement écocitoyen. Ce serait en particulier grâce à des expériences de vie significatives - *significant life experiences* - (Chawla, 1998), qui peuvent différer selon les contextes culturels et les personnes et au sein desquelles la fréquentation de la nature occuperait une place importante, que se développeraient une certaine sensibilité environnementale et une volonté d'agir (Liarakou, Kostelou et Gavrilakis, 2011). La participation au sein d'organisations environnementales contribuerait aussi à renforcer la préoccupation envers l'environnement (Chawla et Cushing, 2007 ; Palmer et Suggate, 1996).

Retenons de ce bref tour d'horizon que les jeunes semblent osciller entre deux pôles : un pôle de désengagement d'une part, où un certain cynisme, un désintérêt et une paralysie domineraient, et un pôle où le passage à l'action serait porté par des jeunes concernés par les questions environnementales et qui considèrent que c'est d'abord la responsabilité des communautés que de s'en préoccuper, des jeunes qui auraient acquis des connaissances sur l'environnement, qui auraient vécu des expériences significatives (soit dans la nature, soit auprès d'adultes engagés, soit dans le cadre de projets pertinents) et qui apprécieraient le contact avec la nature.

Ces constats sont partagés par plusieurs. En se référant à une étude réalisée pour le Programme des Nations Unies pour l'environnement, Hayward (2012, p. 67) souligne qu'un nombre important de jeunes adultes interrogés sur leur attitude face à la durabilité (*their attitudes to sustainability*) accordaient une grande valeur à leur autonomie et à leur capacité à «faire une différence». À propos de ce qui serait leur «pire manière de vivre», la majorité des répondants du Royaume-Uni et de la Nouvelle-Zélande ont mentionné : «la perte de la liberté d'action en relation avec "une vie sans finalité" ou "d'être empêché d'atteindre son plein potentiel", "ne pas être capable de contrôler les conditions de ma vie" ou "être incapable de vivre en fonction de mes valeurs"». Hayward (2012, p. 67) en conclut ceci :

Ce qui traverse de nombreux commentaires recueillis dans ce sondage correspond bien à l'importance accordée au sentiment d'avoir la capacité d'agir (*agency*), non seulement en tant que liberté de choix, mais surtout en tant que liberté d'agir selon ses buts, ses valeurs. Dans de nombreux pays, ce sondage met en lumière le fait que les jeunes «voulaient faire une différence». Il s'agit là d'un éclairage nouveau pour les études du comportement. Il suggère que les jeunes citoyens et citoyennes ayant grandi dans des économies néolibérales auraient besoin de moins de leçons sur les changements

de comportements à adopter et de plus de soutien pour apprendre à identifier et à renverser les barrières qui limitent leur capacité d'agir de manière imaginative en tant qu'écocitoyens et écocitoyennes.

Hayward (2012) souligne également à quel point il est déstabilisant de constater la « dépolitisation » de l'éducation à l'environnement et de l'éducation à la citoyenneté en contexte scolaire<sup>3</sup> et insiste en conséquence sur l'importance de passer d'une approche psychologique à une approche politique de la résolution des problèmes environnementaux. Elle propose pour ce faire le concept de *social agency* (p. 64 et suivantes) visant plus de coopération et moins de compétition entre les différentes formes de vie. Alors que les années 1980 mettaient l'accent sur une conception psychologique de la notion d'*agency* et que les problèmes de désengagement des jeunes étaient alors surtout considérés comme des conséquences d'un déficit d'information (p. 69), c'est une conception politisée du pouvoir d'agir qui est proposée par Hayward et à laquelle nous souscrivons, comme en témoigne l'inscription de nos travaux en pédagogie critique dans la foulée d'auteurs comme Paulo Freire ou Henry Giroux.

Si le fait de renforcer le sentiment d'efficacité ou de confiance en sa propre capacité à changer les choses prend une certaine importance en éducation à l'environnement et au développement durable, il faut aussi apprendre aux jeunes à problématiser les dimensions macrosociales de notre mode de vie et de certaines de nos croyances. On peut alors faire référence aux concepts d'idéologie dominante et de normes, ainsi qu'à une certaine rhétorique courante catastrophiste qui insiste de manière répétée sur l'urgence d'agir. Hayward (2012) souligne aussi que le mythe du progrès, des solutions techniques, ainsi qu'une éducation à la citoyenneté réduite à un engagement essentiellement individuel plutôt que collectif constituent des obstacles à une éducation citoyenne ayant plus de sens et de portée. Nous pourrions ajouter à ce constat l'orientation idéologique plus générale d'une société néolibérale et technocratique marquée par l'individualisme, la course à la performance et une rationalité instrumentale qui analyse les questions environnementales selon des modélisations et des sciences de la nature hyperspécialisées et technicisées sur lesquelles les citoyens n'ont que peu de prise (Lash, Szerszynski et Wynne, 1996). Devant de telles analyses, ceux-ci se considèrent généralement peu compétents, ce qui les incite à déléguer ces questions et les

---

3 Nous avons également traité de cette question (Bader, 2011), qui a par ailleurs été bien documentée en didactique des questions socialement vives à caractère environnemental, notamment par Laurence Simonneaux, lorsqu'elle parle du « refroidissement » de ces questions en contexte éducatif.



enjeux qu'elles soulèvent aux spécialistes. On peut citer, dans le même sens, les travaux de Kagawa et Selby (2011), qui soulignent à leur tour l'importance d'un approfondissement réflexif et critique de l'analyse des questions environnementales pour sortir d'une éducation relative à l'environnement ou d'une éducation au développement durable trop superficielle et tendre ainsi vers une éducation véritablement critique et émancipatoire.

Les idées dominantes contribueraient également au désengagement en minimisant l'importance des enjeux culturels, sociaux, politiques et éthiques que soulève notre rapport à la nature. Qui plus est, l'idéologie néolibérale et ses normes orientent la « forme scolaire » et la manière de concevoir les curricula. Il en résulte une hiérarchisation de la valeur des activités pédagogiques proposées à l'école, certaines étant jugées plus pertinentes que d'autres par l'institution scolaire. Comme nous le verrons plus loin, cette institutionnalisation a des conséquences sur le rapport des jeunes aux savoirs.

### 3/ **Le concept d'engagement scolaire et son articulation récente**

Si l'engagement écocitoyen a toute son importance pour inciter les jeunes à respecter la vie et la dignité humaine, l'institutionnalisation d'une telle visée éducative passe forcément par l'école et ses programmes d'enseignement. Il faut donc se pencher sur le concept d'engagement scolaire et ses développements récents en psychologie de manière à s'outiller, sur le plan conceptuel, en vue de concevoir des activités éducatives aptes à renforcer la confiance et la capacité d'agir des jeunes.

Le concept d'engagement scolaire est apparu dans des domaines de recherche fort différents, que ce soit les travaux sur la motivation, sur le climat de classe, les attitudes des élèves ou encore l'apprentissage auto-régulé (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004 ; Fredricks, 2011), et plus particulièrement dans la littérature anglo-saxonne des années 1980. En 1992, Newmann propose une définition de l'engagement scolaire, faisant alors référence au degré d'investissement et d'effort de l'élève dans la réalisation d'apprentissages.

Appleton, Christenson et Furlong (2008), Fredricks (2011), puis Finn et Zimmer (2012) ont par la suite élaboré une définition multidimensionnelle de l'engagement scolaire dont les trois composantes centrales font généralement consensus dans la littérature récente, à savoir les dimensions comportementale, émotionnelle et cognitive. La première dimension

ciblerait les comportements de l'élève conformes aux règles écrites et non écrites de la classe, telles que les efforts fournis, la participation ou l'attention portée à la tâche à réaliser. La deuxième dimension correspond à une réponse émotive caractérisée par un sentiment d'engagement de l'élève dans l'école et dans un ensemble d'activités en fonction de la valeur qu'il leur accorde. L'intérêt, l'enthousiasme et l'absence d'anxiété seraient des exemples d'indicateurs associés à cette composante. La troisième dimension, de nature cognitive, s'observerait quant à elle lorsque l'élève investit l'énergie requise pour comprendre des idées complexes, acquérir des habiletés difficiles à maîtriser et dépasser les exigences minimales<sup>4</sup>.

Or, comme le précisent van Uden, Ritzen et Pieters (2013, p. 44), plusieurs spécialistes soutiennent l'importance d'une quatrième dimension de l'engagement scolaire, sans toutefois qu'il y ait encore consensus à ce propos (Mitchell et Carbone, 2011; Reschly et Christenson, 2006). Ainsi, à la suite de Reeve et Tseng (2011), et considérant l'importance pour les jeunes de croire qu'ils peuvent contribuer à changer les choses, nous retenons comme quatrième dimension de l'engagement celle d'un sentiment de pouvoir agir (*agency*), qui a une pertinence toute particulière en éducation à l'environnement et au développement durable, ainsi qu'en éducation aux sciences, comme nous l'avons vu précédemment. Bien qu'il soit ici question d'une conception plus psychologique de la notion, cette conceptualisation de l'engagement scolaire nous semble également appropriée, puisque nous cherchons à concevoir des pratiques pédagogiques qui renforceront le sentiment de pouvoir agir de l'élève et sa capacité à le faire collectivement et de manière à transformer la société. Voici comment Reeve et Tseng (2011, p. 258) abordent l'engagement :

On peut essayer très fort de prendre plaisir et de mobiliser des stratégies d'apprentissage raffinées lorsqu'on est exposé à une activité d'apprentissage, mais c'est tout autre chose que de contribuer de façon constructive à modifier ce qui est à apprendre ou la manière dont cela doit être vécu et appris. Dans la mesure où les élèves agissent avec « agentivité » (*agentically*), ils initient un processus par lequel ils génèrent pour eux-mêmes un plus large éventail de possibilités qui contribue à accroître leur liberté d'action ainsi que leurs chances d'expérimenter une motivation plus forte (par

---

4 Pour des recherches futures, Reeve et Tseng (2011, p. 265) proposent que la dimension cognitive de l'engagement se concentre davantage sur des stratégies d'apprentissage sophistiquées comme l'analyse, l'évaluation et la synthèse, de manière à contribuer au développement de la pensée critique et à enrichir la façon d'envisager l'engagement des élèves.

exemple, par plus d'autonomie, d'autoefficacité) et de réaliser des apprentissages significatifs (par exemple, l'intériorisation et la compréhension conceptuelle).

En guise d'exemples de ce type d'engagement scolaire, ces auteurs évoquent les moments où l'élève pose des questions, dit à l'enseignant ce qu'il aime ou n'aime pas, ce qui l'intéresse, et suggère des façons d'enrichir les activités d'apprentissage, de les modifier, de «personnaliser» ce qui est à apprendre, de s'offrir une plus grande part d'autonomie ou de demander accès à des ressources lui permettant une meilleure compréhension.

On sait qu'un des principes de base qui favorise l'engagement est d'autoriser les élèves à prendre part aux négociations et à la prise de décisions. Il s'agit donc de leur donner une responsabilité et une autonomie dans la prise de décisions en classe et sur l'environnement, ce qui renforcerait «la contribution constructive des élèves, dans le cadre des enseignements qu'ils reçoivent, en les personnalisant et en améliorant à la fois la leçon et les conditions dans lesquelles ils apprennent» (Reeve et Tseng, 2011, p. 257). Ces auteurs proposent enfin que des études futures cherchent à caractériser le processus par lequel les élèves, intentionnellement, de manière proactive et constructive, contribuent à l'enseignement qu'ils reçoivent.

#### 4 / **Le concept de rapport aux savoirs et ses trois dimensions**

Dans nos recherches, nous étudions également le rapport aux savoirs des jeunes lors de la mise à l'essai de stratégies didactiques novatrices autour de questions environnementales en contexte scolaire (Bader, Morin, Therriault et Arseneau, 2014). Il s'est avéré que cette notion constitue un outil théorique particulièrement fécond lorsqu'il s'agit d'approfondir notre compréhension de l'expérience scolaire des jeunes, que ce soit de manière générale ou à l'égard d'une discipline précise, dans le domaine des sciences, par exemple (Therriault, Bader et Lapointe, 2011; Therriault, Bader et Ndong Angoué, 2013; Pouliot, Bader et Therriault, 2010). Dans ce qui suit, nous situons brièvement le développement théorique de cette notion en fonction de deux approches, sociologique et didactique, et présentons une manière particulière de définir les trois dimensions du rapport aux savoirs - épistémique, identitaire et sociale. Enfin, il sera question de la pertinence de cette notion dans l'analyse d'enjeux environnementaux et de développement durable en éducation.

#### 4.1 / **Les origines de la notion de rapport au(x) savoir(s) en sciences de l'éducation: approches sociologique, anthropologique et didactique**

L'expression « rapport au savoir » est apparue il y a une quarantaine d'années dans des disciplines très diverses telles que la psychanalyse, la sociologie et l'anthropologie. Ce n'est cependant qu'à partir des années 1990 que cette notion a connu un déploiement plus important dans des recherches<sup>5</sup> qui abordent des problématiques liées à l'éducation et à la formation. Dans ce qui suit, nous nous attarderons aux recherches menées auprès d'élèves et qui se réclament des perspectives sociologique et didactique de la notion de rapport aux savoirs.

La théorie sociologique<sup>6</sup> du rapport au savoir s'est d'abord constituée en France dans les années 1980 et 1990 à partir des travaux sur la réussite scolaire menés par Charlot et ses collaborateurs auprès de jeunes du primaire et du secondaire<sup>7</sup> dans des écoles de quartiers défavorisés (Charlot, Bautier et Rochex, 1992; Charlot, 2003, 2006). L'approche mise au point par ces chercheurs visait alors à offrir une lecture positive, voire optimiste, de l'expérience des élèves par une compréhension riche de leur histoire personnelle et scolaire, à une époque où plusieurs études sociologiques faisaient appel aux théories classiques sur l'échec scolaire (par exemple, les théories de la reproduction sociale, de l'origine sociale et du handicap socioculturel), ce qui revient à aborder ce phénomène « par la négative ».

Selon la conception sociologique de cette notion, le « rapport au savoir », exprimé au singulier, est « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 29). Charlot (1997) précise également que le savoir « n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même et avec les autres » (p. 74). Il s'en dégage alors trois dimensions à considérer, dans l'étude du rapport au savoir, soit les dimensions épistémique (rapport au monde), identitaire (rapport à soi) et sociale (rapport aux autres). Cette approche renvoie également à un rapport plus large à « l'apprendre » (Caillot, 2014).

---

5 Voir à ce propos les synthèses réalisées entre autres par Charlot (2001), Bernard, Savard et Beaucher (2014), Carnus, Garcia-Debanco et Terrisse (2008), Maury et Caillot (2003), Nafti-Malherbe et Samson (2013), Therriault, Baillet, Carnus et Vincent (sous presse) ainsi que Vincent et Carnus (2015).

6 Précisons que Caillot (2014) qualifie cette approche de « socioanthropologique », à l'instar de Charlot, Bautier et Rochex (1992).

7 Cette incursion du côté de la notion de rapport au savoir se centre sur les élèves, mais il faut mentionner que plusieurs recherches s'intéressent à la perspective enseignante.

Dans les années 1990 et 2000, cette manière de définir le rapport au savoir a trouvé une résonance particulière dans le champ de la didactique des disciplines. À cet égard, Chevallard (1992, 1996, 2003), en didactique des mathématiques, apparaît comme l'un des précurseurs en introduisant à sa réflexion à propos de la transposition didactique l'idée de la relation qu'entretient un sujet ou une institution avec un objet de savoir<sup>8</sup>. Cette « approche anthropologique des savoirs » s'articule autour de l'objet à enseigner, mais dans le cadre d'une institution telle que l'école (Caillot, 2014). L'humain y est avant tout considéré en tant que sujet institutionnel. Il ne peut entrer en relation ou en rapport avec le savoir que par l'entremise des institutions (Maury et Caillot, 2003). Chevallard (1992) précise qu'un « bon sujet » de l'institution développe un rapport personnel au savoir analogue au rapport institutionnel à cet objet, sans être parfaitement conforme. À l'opposé, un « mauvais sujet » de l'institution refuserait de s'assujettir au rapport institutionnel. Dans ce dernier cas, les rapports personnels et institutionnels entrent en conflit.

#### 4.2 / **Les dimensions à considérer dans l'étude du rapport aux savoirs et leur opérationnalisation**

Plus récemment, des spécialistes en didactique des disciplines ont fait appel à la notion de rapport aux savoirs en s'inspirant de l'approche mise au point par Chevallard et de la conceptualisation élaborée par Charlot et ses collaborateurs, afin d'élaborer des modèles théoriques alternatifs visant à mieux comprendre les attitudes des jeunes face à différentes disciplines scolaires, notamment en sciences (Cappiello et Venturini, 2011). Pour ce faire, ils articulent une définition qui fait référence à la relation de sens qu'entretient le sujet apprenant avec un ou des objets de savoir, relativement à un champ disciplinaire précis (par exemple, les sciences naturelles, les sciences humaines et sociales) (Caillot, 2014 ; Venturini et Cappiello, 2009 ; Maury et Caillot, 2003 ; Venturini, 2007).

La perspective didactique s'intéresse donc à la question du sens des apprentissages, permettant ainsi de mieux cerner différents éléments de la relation éducative. Pour les didacticiens des sciences, la notion de rapport aux savoirs représente un outil théorique pertinent pour analyser

---

8 Il faut mentionner que la notion d'objet, telle qu'elle est envisagée par Chevallard (1992, 2003), dépasse le cadre strict des « savoirs » en jeu dans la relation didactique. Par exemple, il peut s'agir de l'objet « école », de l'objet « apprendre », de l'objet « enseignant » et d'objets qui prennent place dans d'autres institutions, comme la famille. En fin de compte, l'objet désigne toute entité dont un individu reconnaît l'existence, qu'il connaît. Quant aux « savoirs » des mathématiques, des sciences, des sciences humaines, etc., ils renvoient à une catégorie particulière d'objets.

les dispositions d'apprenants face à l'enseignement-apprentissage de cette discipline. Elle permet également de cerner comment des élèves s'engagent dans l'apprentissage de certains contenus. Cependant, comme le font remarquer Cappiello et Venturini (2011), les études antérieures se sont très souvent attardées à la seule dimension épistémique du rapport aux savoirs, c'est-à-dire les conceptions d'élèves à l'égard de certains domaines de la connaissance. Ces études n'ont pas véritablement abordé les dimensions identitaire et sociale, telles que les a définies Charlot (1997) selon une perspective sociologique. Ainsi, il y a tout lieu de considérer ces dimensions pour une étude plus poussée de l'expérience scolaire de l'élève, ce qui s'avère particulièrement pertinent lorsqu'on veut éduquer à l'environnement et au développement durable.

À l'instar de Cappiello et Venturini (2011), nous avons mis au point une conceptualisation de la notion de «rapport aux savoirs» qui s'inspire à la fois des perspectives sociologique et didactique, puis s'articule autour des dimensions épistémique, identitaire et sociale (Therriault et Harvey, 2013; Therriault et Morel, 2016). En voici les grandes lignes:

- relativement à la dimension épistémique (le rapport au monde), nous nous intéressons à la valeur ainsi qu'aux statuts conférés aux savoirs (scientifiques et scolaires) par l'élève, à son rapport aux sciences en tant que domaine de la connaissance, ainsi qu'à son rapport à l'enseignement-apprentissage des sciences scolaires. La dimension épistémique suscite un questionnement de l'élève en regard du caractère utile ou inutile, agréable ou désagréable, important ou pas, certain ou incertain, fixe ou évolutif de ce savoir et quant aux lieux d'acquisition du savoir - école, maison, famille... Cette dimension fait également référence aux modes de production de la connaissance, de même que les postures épistémologiques sous-jacentes (qu'elles soient d'inspiration empiriste, réaliste, socioconstructiviste, etc.);
- la dimension identitaire (le rapport à soi) s'intéresse aux multiples rôles qu'exerce l'élève en classe de sciences. Plusieurs déterminants en jeu dans l'acte d'apprendre peuvent alors être considérés: les motivations, les attitudes et l'intérêt de l'élève pour les sciences, sa perception de sa situation de réussite ou d'échec dans cette matière, l'importance ou la valeur qu'il accorde à ce domaine du savoir, les activités et les manières de s'engager dans l'apprentissage, y compris le degré de mobilisation à l'égard de cette discipline;

- en référence à la dimension sociale (le rapport aux autres), les éléments mentionnés ci-dessus peuvent s'appliquer aux autres personnes engagées dans la relation didactique (élèves, enseignants de sciences, parents, spécialistes, etc.). Cette dimension renvoie donc aux interactions habituelles de l'élève dans la classe de sciences, à l'école et ailleurs, et à l'évaluation qu'il en fait, y compris sa manière de décrire la portée sociale de ses connaissances lorsqu'il s'agit d'apprendre et de mobiliser des savoirs.

L'analyse de ces dimensions devrait également permettre de qualifier le type de rapport aux savoirs scientifiques par le recours à la notion d'«idéal-type» (Weber, 1965). Cette conceptualisation se veut en fait une synthèse des cohérences observées, de manière à dégager des tendances dominantes. À titre d'exemple, Venturini et Cappiello (2009) ont pu identifier différents rapports aux savoirs «idéal-typiques» à l'égard de la physique, notamment un rapport au savoir utilitaire (le savoir est considéré comme utile à l'individu : apprendre en sciences pour mieux comprendre le monde) et un rapport au savoir plus stratégique (le savoir est vu comme contribuant à un projet particulier : apprendre en sciences pour s'orienter professionnellement). Les études de Therriault, Bader et Lapointe (2011) et de Beaucher (2004) ont aussi permis d'élaborer des typologies où ressortent des rapports «scolaires» aux savoirs, de type enthousiaste, utilitaire, confiant et paradoxal.

#### 4.3/ **La mobilisation de la notion de rapport aux savoirs dans le champ de l'éducation à l'environnement et au développement durable**

Nos dernières recherches ont pour particularité de se réaliser dans le contexte de la mise à l'essai de démarches d'enseignement interdisciplinaire autour de «questions socialement vives» à caractère environnemental (Legardez et Simonneaux, 2006, 2011) et s'inscrivant dans une perspective critique (Bader et Sauvé, 2011; Lange, 2013). Dans ce contexte, nous avons analysé différentes facettes du rapport aux savoirs d'élèves de quatrième secondaire relativement aux changements climatiques (Bader *et al.*, 2014). Il s'agissait d'examiner dans quelle mesure ce type de pédagogie innovante, s'articulant autour d'une problématique environnementale complexe et pour laquelle les savoirs sont en évolution constante, permet d'enrichir la dimension épistémique du rapport aux savoirs scientifiques des jeunes ainsi que leur rapport à l'apprentissage des sciences en contexte scolaire.

Jusqu'ici, très rares sont les études en éducation relative à l'environnement et en éducation au développement durable qui s'intéressent aux effets de telles approches sur le rapport des élèves aux savoirs. Soulignons toutefois les travaux d'Albe et Gombert (2010) à propos des savoirs scientifiques mobilisés par les élèves lors d'un débat sur les changements climatiques en sciences et en philosophie, au secondaire, et l'étude de Ndong Angoué (2015) sur le rapport au savoir scientifique et à l'expertise d'enseignants des sciences de la vie et de la Terre au Gabon, dans le cas des enjeux entourant la contamination nucléaire associée à l'exploitation de l'uranium. Ces études, centrées surtout sur la dimension épistémique, ont peu porté sur les dimensions identitaire et sociale, alors que l'intégration scolaire des problématiques environnementales suppose une redéfinition des rôles des élèves et du personnel enseignant (le rapport à soi et aux autres) et un engagement scolaire envers une écocitoyenneté critique orientée explicitement en fonction de valeurs comme le respect de la vie, de la nature et des autres, ainsi que la justice sociale.

L'adoption d'un cadre théorique structuré autour des trois dimensions du rapport aux savoirs permet donc de mieux cerner le sens que des élèves attribuent aux savoirs scientifiques et scolaires concernant les questions relatives à l'environnement et au développement durable. En nous inspirant également de la perspective sociologique et de l'approche anthropologique des savoirs, nous pourrions étendre notre analyse du rapport aux savoirs à une étude du rapport à «l'apprendre» situé explicitement en fonction de l'institution qu'est l'école, et ce, pour poser un regard critique sur la «forme scolaire» et ses conséquences sur l'engagement scolaire et écocitoyen des élèves, avec tout ce que cela comporte en termes de normes, de règles, d'attentes, d'exigences, de valeurs, etc. Considérant le fait que de nombreux spécialistes décrivent la dépolitisation scolaire de l'éducation relative à l'environnement et de l'éducation au développement durable, comme nous l'avons précisé plus tôt, cette explicitation du rapport «scolaire» aux savoirs et à l'apprentissage nous paraît particulièrement importante pour arriver à donner plus de pertinence sociale à l'action éducative. Il s'agirait alors de viser à éduquer vers un rapport critique aux savoirs sur l'environnement et le développement durable<sup>9</sup>, dont on peut résumer les caractéristiques de la manière suivante.

---

9 Pour une explicitation de la typologie des rapports aux savoirs que nous avons construite, nous renvoyons le lecteur à une autre publication récente (Therriault, Jeziorski, Bader et Morin, sous presse) dans laquelle les trois types de rapport aux savoirs sont définis, de même que les procédures de collecte et d'analyse des données qui ont mené à leur identification.



Ce type de rapport aux savoirs, plus critique à l'égard de la forme scolaire actuelle et de l'enseignement offert dans les écoles, considère que l'institution scolaire ne traite pas suffisamment des enjeux sociaux et politiques du présent. Il témoigne d'une analyse structurelle documentée et nuancée, qu'il soit question de l'enseignement des sciences, du français ou de l'histoire. Il valorise la créativité, la liberté et la prise en compte par les enseignants des préoccupations des élèves. Il reconnaît un certain pouvoir rattaché à la connaissance, puisque « savoir » peut conduire à élaborer un point de vue argumenté et à prendre la parole publiquement pour le faire valoir. Par une documentation plus étayée sur les enjeux et par le débat et la confrontation des points de vue, l'école devrait encourager les jeunes à prendre position de manière réfléchie et critique à l'égard des questions sociétales qui s'y prêtent, en particulier en matière d'environnement (Bader, Jeziorski et Therriault, 2013, 2015). Cette prise de parole collective est considérée comme une force, dans ce type de rapport aux savoirs, une manière de faire pression pour changer la société. On ne retrouve pas ces considérations dans les rapports aux savoirs utilitaires ou confiants que nous avons décrits par ailleurs.

## 5 / **Éléments de conclusion et prospectives**

L'intention principale de ce chapitre était de dégager certains éléments à considérer pour une analyse fine de l'expérience d'apprentissage des jeunes lorsqu'il est question d'environnement et de développement durable, et cela dans la perspective de renforcer leur capacité à changer les choses. Pour ce faire, nous avons mis à contribution trois concepts ayant évolué dans des univers paradigmatiques fort différents, mais dont l'agencement nous semble pertinent dans notre champ éducatif. Il s'agit des concepts d'engagement écocitoyen, d'engagement scolaire - y compris le concept de *social agency* - et de rapport aux savoirs.

Plus précisément, ce chapitre a permis de souligner la complémentarité possible de deux manières de conceptualiser la notion d'engagement. En effet, les approches psychologique et sociologique, avec le concept de *social agency*, éclairent toutes les deux la capacité des jeunes à changer les choses. Elles contribuent également à enrichir notre cadre théorique pour une étude plus précise des conditions qui favorisent l'engagement scolaire et citoyen des jeunes. Ce chapitre nous a donc conduites peu à peu à l'élaboration d'une grille de lecture de l'engagement écocitoyen et scolaire, ainsi que du rapport aux savoirs des jeunes, ce dernier s'étant

montré particulièrement utile pour cerner les dimensions épistémique, identitaire et sociale de l'expérience scolaire de l'élève quant à l'éducation scientifique, à l'éducation relative à l'environnement et à l'éducation au développement durable. Un tel cadre théorique devrait nous permettre de vérifier comment l'élève en vient à s'engager pour transformer l'enseignement qu'il reçoit. À la lumière des écrits recensés, on peut penser que si les élèves apprennent qu'ils sont capables d'intervenir pour modifier les modes d'apprentissage qui leur sont proposés, un tel sentiment d'efficacité pourrait plus tard être transposé à leur expérience lorsqu'ils devront concevoir et mener des actions collectives pour défendre leurs valeurs et protéger ou améliorer la qualité de l'environnement. Évidemment, il importe de poursuivre ce travail d'articulation théorique. Son opérationnalisation en contexte scolaire devrait conduire à renouveler les pratiques d'enseignement et à renforcer la confiance des jeunes en leur capacité d'agir au sein de leur société.

## Références

- AIKENHEAD, G. (2000). « Renegotiating the culture of school science », dans R. Millar, J. Leach et J. Osborne (dir.), *Improving Science Education: The Contribution of Research*. Philadelphie, Open University Press, p. 245-264.
- ALBE, V. et M.-J. GOMBERT (2010). « Intégration scolaire d'une controverse socioscientifique contemporaine: savoirs et pratiques d'élèves pour appréhender les savoirs et pratiques de scientifiques », *Recherches en didactiques des sciences et des technologies*, vol. 2, p. 103-126.
- APPLETON, J. J., S. L. CHRISTENSON et M. J. FURLONG (2008). « Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct », *Psychology in the Schools*, vol. 45, n° 5, p. 369-386.
- BADER, B. (2001). *Étude de conversations estudiantines autour d'une controverse entre scientifiques sur la question du réchauffement climatique*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Québec, Université Laval.
- BADER, B. (2011). « Éducation à l'environnement dans une société du risque: la conception des sciences privilégiée de l'éducation au développement durable », dans B. Bader et L. Sauvé (dir.), *Éducation, environnement et développement durable: Vers une écocitoyenneté critique*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 223-250.
- BADER, B., J. HORMAN et C. LAPOINTE (2010). « Fostering community and civic engagement in low income multicultural schools », *Exceptional Education International*, vol. 20, n° 2, p. 25-37.
- BADER, B., A. JEZIORSKI et G. THERRIAULT (2013). « Conceptions des sciences et d'un agir responsable des élèves face aux changements climatiques », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, vol. 29, p. 15-32, <<https://dse.revues.org/81>>, consulté le 30 janvier 2017.
- BADER, B., A. JEZIORSKI et G. THERRIAULT (2015). « A concepção das ciências e do agir responsável dos estudantes face às mudanças climáticas », *Educação. Em foco*, vol. 17, n° 23, p. 153-179.

- BADER, B., É. MORIN, G. THERRIAULT et I. ARSENEAU (2014). «Rapports aux savoirs scientifiques et engagement écocitoyen d'élèves de quatrième secondaire face aux changements climatiques», *Revue francophone du développement durable*, vol. 4, novembre, p. 171-190.
- BADER, B. et L. SAUVÉ (2011). *Éducation, environnement et développement durable: Vers une écocitoyenneté critique*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- BEAUCHER, C. (2004). *La nature du rapport au savoir d'adolescents de cinquième secondaire au regard des aspirations ou projet professionnels*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- BERNARD, M.-C., A. SAVARD et C. BEAUCHER (dir.) (2014). «Le rapport aux savoirs: une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe», Québec, Livres en ligne du CRIRES, <[http://lel.crires.ulaval.ca/public/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf)>, consulté le 6 octobre 2016.
- CAILLOT, M. (2014). «Les rapports aux savoirs d'élèves et d'enseignants», dans M.-C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher (dir.), *Le rapport aux savoirs: Une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques en classe*, Québec, Livre en ligne du CRIRES, p. 7-19, <[http://lel.crires.ulaval.ca/public/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf)>, consulté le 6 octobre 2016.
- CAPPIELLO, P. et P. VENTURINI (2011). «Usages de l'approche socioanthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences: Étude comparatiste», *Carrefours de l'éducation*, vol. 31, p. 237-252.
- CARNUS, M.-F., C. GARCIA-DEBANC et A. TERRISSE (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir: Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CHARLOT, B. (2001). «La notion de rapport au savoir: Points d'ancrage théorique et fondements anthropologiques», dans B. Charlot (dir.), *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*, Paris, Anthropos, p. 5-24.
- CHARLOT, B. (2003). «La problématique du rapport au savoir», dans S. Maury et M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Fabert, p. 33-50.
- CHARLOT, B. (2006). «La question du rapport au savoir: convergences et différences entre les deux approches», *Savoirs*, vol. 10, p. 37-43.
- CHARLOT, B., É. BAUTIER et J.-Y. ROCHEX (1992). *École et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CHAWLA, L. (1998). «Significant life experiences revisited: A review of research on sources of environmental sensitivity», *Journal of Environmental Education*, vol. 29, n° 3, p. 11-21.
- CHAWLA, L. et D. F. CUSHING (2007). «Education for strategic environmental behavior», *Environmental Education Research*, vol. 13, n° 4, p. 437-452.
- CHEVALLARD, Y. (1992). «Concepts fondamentaux de la didactique: Perspectives apportées par une approche anthropologique», *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 12, n° 1, p. 73-112.
- CHEVALLARD, Y. (1996). «Concepts fondamentaux de la didactique: Perspectives apportées par une approche anthropologique», dans J. Brun (dir.), *Didactique des mathématiques*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 145-196.
- CHEVALLARD, Y. (2003). «Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques», dans S. Maury et M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Fabert, p. 81-104.

- CONNELL, S., J. FIEN, J. LEE, H. SYKES et D. YENCKEN (1999). « If it doesn't directly affect you, you don't think about it: A qualitative study of young people's environmental attitudes in two Australian cities », *Environmental Education Research*, vol. 5, n° 1, p. 95-113.
- CORCORAN, P. B. et P. M. OSANO (2009). « Young people, education, and sustainable development. Exploring principles, perspectives, and praxis », Wageningen, Wageningen Academic Publishers.
- FIELDING, K. S. et B. W. HEAD (2011). « Determinants of young Australians' environmental actions: The role of responsibility attributions, locus of control, knowledge and attitudes », *Environmental Education Research*, vol. 18, n° 2, p. 171-186.
- FINN, J. D. et K. S. ZIMMER (2012). « Student engagement: What is it? Why does it matter? », dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement*, New York, Springer, p. 97-131.
- FREDRICKS, J. A. (2011). « Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement », *Theory into Practice*, vol. 50, n° 4, p. 327-335.
- FREDRICKS, J. A., P. C. BLUMENFELD et A. H. PARIS (2004). « School engagement: Potential of the concept, state of the evidence », *Review of Educational Research*, vol. 74, p. 59-109.
- GRANZIN, K. L. et J.-E. OLSEN (1991). « Characterizing participants in activities protecting the environment: A focus on donating, recycling, and conservation behaviors », *Journal of Public Policy & Marketing*, vol. 10, p. 1-27.
- HAYWARD, B. (2012). *Children, Citizenship and Environment: Nurturing a Democratic Imagination in a Changing World*, Londres, Earthscan / Routledge.
- KAGAWA, F. et D. SELBY (2011). *Education and Climate Change. Living and learning in Interesting Times*, New York, Routledge.
- KELSEY, E. et C. ARMSTRONG (2012). « Finding hope in a world of environmental catastrophe », dans A. E. J. Wals et P. B. Corcoran (dir.), *Learning for sustainability in times of accelerating change*, p. 187-200. The Netherlands: Wageningen Academic Publishers.
- LANGE, J.-M. (2013) (dir.). « Éducation au développement durable, appuis et obstacles à sa généralisation dans et hors l'école », *Penser l'éducation*, hors-série, décembre, <[https://espe.univ-grenoble-alpes.fr/sites/default/files/ESPE/Vie\\_de\\_ESPE/penser\\_leducation\\_au\\_developpement\\_durable\\_fplazy-v-finale.pdf](https://espe.univ-grenoble-alpes.fr/sites/default/files/ESPE/Vie_de_ESPE/penser_leducation_au_developpement_durable_fplazy-v-finale.pdf)>, consulté le 6 octobre 2016.
- LANGE, J.-M. (2014). « Des dispositions des personnes aux compétences favorables à un développement durable: place et rôle de l'éducation », dans A. Diemer et C. Marquat (dir.), *Éducation au développement durable, enjeux et controverses*, Bruxelles: De Boeck, p. 163-182.
- LASH, S., B. SZERSZYNSKI et B. WYNNE (dir.) (1996). *Risk, Environment and Modernity*, Londres, Sage Publications.
- LEGARDEZ, A. et L. SIMONNEAUX (dir.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions socialement vives*, Paris, ESF.
- LEGARDEZ, A. et L. SIMONNEAUX (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*, Dijon, Educagri éditions.
- LIARAKOU, G., E. KOSTELOU et C. GAVRILAKIS (2011). « Environmental volunteers: Factors influencing their involvement in environmental action », *Environmental Education Research*, vol. 17, n° 5, p. 651-673.
- MAURY, S. et M. CAILLOT (dir.) (2003). *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Fabert.
- MITCHELL, I. et A. CARBONE (2011). « A typology of task characteristics and their effects on student engagement », *International Journal of Educational Research*, vol. 50, nos 5-6, p. 257-270.

- NAFTI-MALHERBE, C. et G. SAMSON (2013). «Rapport au savoir», *Esprit critique, Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, vol. 17, <<http://www.espritcritique.fr/publications/1701/esp1701.pdf>>, consulté le 6 octobre 2016.
- NDONG ANGOUÉ, C. (2015). *L'appropriation d'une question socialement vive environnementale portant sur l'exploitation de l'uranium par des enseignantes et enseignants de sciences de la vie et de la terre du secondaire au Gabon : Rapport à l'expertise scientifique et aux sciences, dispositions à l'enseignement*, Thèse de doctorat en didactique, Québec, Université Laval.
- PALMER, J. et J. SUGGATE (1996). «Influences and experiences affecting the pro-environmental behaviour of educators», *Environmental Education Research*, vol. 2, n° 1, p. 109-121.
- POULIOT, C., B. BADER et G. THERRIAULT (2010). «The notion of the relationship to knowledge: A theoretical tool for research in science education», *International Journal of Environmental and Science Education*, vol. 5, n° 3, p. 239-264.
- REEVE, J. et C. M. TSENG (2011). «Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities», *Contemporary Educational Psychology*, vol. 36, n° 4, p. 257-267.
- RESCHLY, A. L. et S. L. CHRISTENSON (2006). «Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables», *Remedial and Special Education*, vol. 27, n° 5, p. 276-292.
- THERRIAULT, G., B. BADER et C. LAPOINTE (2011). «Redoublement et réussite scolaire: une analyse du rapport au Savoir», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 37, n° 1, p. 155-180.
- THERRIAULT, G., B. BADER et C. NDONG ANGOUÉ (2013). «L'apport de la notion de rapport(s) au(x) savoir(s) en éducation aux sciences et en formation initiale et continue des enseignants du secondaire: des exemples au Québec et au Gabon», *Esprit critique*, vol. 17, p. 70-93.
- THERRIAULT, G., D. BAILLET, M.-F. CARNUS et V. VINCENT (sous presse). «La "circulation" du rapport au(x) savoir(s) entre l'enseignant et l'apprenant: une piste encore peu explorée...», dans G. Therriault et al. (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant: une énigmatique rencontre*, Bruxelles, De Boeck.
- THERRIAULT, G. et L. HARVEY (2013). «Epistemological beliefs and their relationship to the knowledge of preservice secondary school teachers», *Prospects, Quarterly Review of Comparative Education*, vol. 168, n° 4, p. 441-460.
- THERRIAULT, G., A. JEZIORSKI, B. BADER et É. MORIN (sous presse). «Analyse croisée des rapports aux savoirs scientifiques d'élèves et d'une enseignante du secondaire: convergences et divergences», dans G. Therriault et al. (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant: une énigmatique rencontre*, Bruxelles, De Boeck.
- THERRIAULT, G. et M. MOREL (2016). «Regards sur le rapport aux savoirs de futurs enseignants dans le cadre des stages», *Éducation et formation*, mars, n° e-305, p. 23-38, <<http://revue.educationformation.be/>>, consulté le 30 janvier 2017.
- UNESCO (2016). *Comprendre l'éducation au développement durable*, <<http://fr.unesco.org/themes/education-au-developpement-durable/comprendre-edd>>, consulté le 6 octobre 2016.
- VAN UDEN, J. M., H. RITZEN et J. M. PIETERS (2013). «I think I can engage my students. Teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher», *Teaching and Teacher Education*, vol. 32, p. 43-54.
- VENTURINI, P. (2007). *L'envie d'apprendre les sciences. Motivation, attitudes, rapport aux savoirs scientifiques*, Paris, Fabert.
- VENTURINI, P. et P. CAPPIELLO (2009). «Comparaison des rapports aux savoirs de la physique et des SVT», *Revue française de pédagogie*, vol. 166, p. 45-58.

- VINCENT, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- VINCENT, V. et M.-F. CARNUS (dir.) (2015). *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement: enjeux, richesse et pluralité*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- WEBER, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon.
- WORSLEY, A. et G. SKRZYPIEC (1998). «Environmental attitudes of senior secondary school students in South Australia», *Global Environmental Change*, vol. 8, p. 209-225.
- ZEYER, A. et E. KELSEY (2013). «Environmental education in a cultural context», dans R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon et A. E. J. Wals (dir.), *International Handbook of Research on Environmental Education*, New York, Routledge, p. 206-212.
- ZEYER, A. et W.-M. ROTH (2009). «A mirror of society: A discourse analytic study of 15- to 16-year-old Swiss students' talk about environment and environmental protection», *Cultural Studies of Science Education*, vol. 4, p. 961-998.

# Justice environnementale et écocitoyenneté

Enjeux pour l'action éducative

*Nayla Naoufal<sup>1</sup>*

---

Partout dans le monde, de plus en plus de personnes et de communautés se mobilisent collectivement contre des projets miniers, contre l'exploration et l'exploitation du gaz ou du pétrole de schiste, contre la construction de mégaprojets, etc. Ces mouvements citoyens de protestation, souvent également porteurs de solutions, luttent contre des injustices sociales et écologiques engendrées par un capitalisme sauvage. En effet, celui-ci entraîne une dégradation de l'environnement et un accroissement de la production de déchets toxiques et autres, généralement concentrés dans les régions où habitent les communautés les plus pauvres ou minoritaires; il est basé sur l'extraction massive des ressources naturelles sur le territoire de vie de ces populations, et cela au bénéfice de secteurs privilégiés de nos sociétés (Martínez Alier, 2014, p. 13).

Prendre conscience des injustices environnementales de divers ordres et du manque ou de l'absence de véritable démocratie - notamment en ce qui concerne l'extraction des ressources et l'aménagement du territoire - contribue à faire évoluer les visions et les pratiques en matière de citoyenneté. À cet effet, l'éducation est interpellée au premier plan, tant en milieux formels que non formels.

---

1 L'auteure remercie le FRQSC, la Chaire de leadership en enseignement des sciences et du développement durable de même que la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval pour leur soutien financier à sa recherche postdoctorale. Elle remercie également les Jardins-Jeunes pour leur participation, Barbara Bader pour son accueil généreux et son accompagnement attentif, et Lucie Sauvée pour son soutien constant depuis le début de son parcours de chercheure.

Ce chapitre examine les principales revendications des mouvements historiques et contemporains ayant trait aux problématiques écologiques ainsi que les fondements théoriques de la justice environnementale, identifiant ce faisant un cadre pertinent pour aborder les mobilisations actuelles. Il invite ensuite à explorer le concept d'écocitoyenneté et propose une typologie en la matière, mettant en lumière son apport potentiel pour inspirer une action éducative qui contribue au mieux à la justice environnementale.

## 1/ **Les revendications des mouvements citoyens de justice environnementale<sup>2</sup>**

Cette section se penche d'abord sur la naissance du mouvement de justice environnementale états-unien. Puis, nous aborderons les revendications des mouvements anti-extractivistes contemporains et nous caractériserons plus précisément les nouvelles revendications citoyennes de la justice environnementale.

### 1.1/ **Les premiers mouvements de justice environnementale**

Le mouvement de justice environnementale en tant qu'initiative organisée se désignant par ce vocable a fait son apparition aux États-Unis au début des années 1980, dans la lignée directe du mouvement des droits civiques initié par Martin Luther King dans les années 1960<sup>3</sup> : des associations communautaires afro-américaines, des organisations chapeautées par les Églises, des regroupements de communautés à faible revenu, des activistes et des avocats se sont organisés pour lutter contre des décharges, des déchets municipaux et toxiques, des raffineries, la pollution de l'air, etc. Le chercheur et militant Robert D. Bullard avait alors défini la justice environnementale de la manière suivante :

Un traitement juste et une participation significative de toutes les personnes, quels que soient leur race<sup>4</sup>, la couleur de leur peau, leur origine nationale et leur revenu, à l'égard de l'élaboration, de la mise en œuvre et de l'application des règlements, des politiques

---

2 Ce chapitre reprend certains éléments parus dans Naoufal (2016).

3 Pour un historique du mouvement de la justice environnementale aux États-Unis, voir Naoufal (2016).

4 Dans le monde de la recherche et de la militance en matière de justice environnementale et de droits de la personne, le mot «race» est utilisé en tant que construction sociale, aussi bien au Canada anglophone qu'aux États-Unis.



et des lois en matière d'environnement. Un traitement juste signifie qu'aucune communauté, y compris les communautés raciales, ethniques ou socioéconomiques, ne subit une exposition disproportionnée aux conséquences environnementales néfastes résultant d'opérations municipales, commerciales et industrielles ou de la mise en œuvre de politiques et de programmes locaux, tribaux, étatiques et fédéraux (Bullard, 1990, p. 7)<sup>5</sup>.

Ce mouvement lutte contre le « racisme environnemental », notion proposée par le révérend Benjamin Chavis et qu'il définit ainsi :

[...] la discrimination raciale, dans l'élaboration de politiques environnementales et l'application des lois et des règlements, l'identification délibérée des communautés de personnes de couleur pour l'établissement des installations de déchets toxiques, l'autorisation officielle de la présence potentiellement mortelle de poisons et de polluants dans nos communautés et l'histoire de l'exclusion des personnes de couleur des postes décisionnels dans le mouvement environnemental (Benjamin Chavis, 1981, dans Di Chiro, 1996, p. 304).

Les problématiques de contamination urbaine étaient alors ignorées par le mouvement environnemental, dont la représentation de l'environnement était cantonnée à l'idée de « nature sauvage ». Introduisant une conception de l'environnement où « nous vivons, nous travaillons et nous nous amusons<sup>6</sup> » (Novotny, 2000), le mouvement de justice environnementale prend appui sur « l'expérience vécue de la réalité de l'injustice » (Schlosberg, 2013, p. 51).

Initialement structuré autour du racisme environnemental à l'encontre des communautés afro-américaines, le mouvement états-unien pour la justice environnementale a peu à peu rejoint les minorités hispaniques, asiatiques, autochtones, les groupes à faible revenu, ainsi que toutes les minorités, intégrant les liens entre la qualité de l'environnement, la « race », la classe sociale, le genre, l'ethnie, l'orientation sexuelle, la localisation géographique et d'autres aspects de l'identité sociale (Roberts, 2007). Il s'est également déployé en Afrique du Sud au milieu des années 1990 et au Brésil au début des années 2000.

---

5 Les citations issues de textes en anglais ont été traduites par l'auteur.

6 Anguelovski (2014, p. 7, p. 53, p. 219) y ajoute les verbes collaborer, se sentir en sécurité et apprendre.

Si l'expression « justice environnementale » est très souvent associée d'emblée au mouvement états-unien, Martínez Alier (2014, p. 51) met en lumière le fait que les mouvements de justice environnementale existent en fait depuis le XIX<sup>e</sup> siècle (en Espagne, au Japon, au Pérou, etc.), mais qu'ils n'ont été recensés que vers 1985<sup>7</sup>. Ces mouvements sont initiés par des communautés qui voient leur subsistance et leur survie menacées par l'extractivisme.

## 1.2 / **Les revendications des mouvements anti-extractivistes contemporains**

Les mouvements anti-extractivistes sont nombreux aujourd'hui. Martínez Alier (2014) les regroupe au sein d'un courant qu'il nomme l'écologisme populaire. Il s'agit d'un écologisme de la subsistance dont les objectifs sont principalement déterminés par les besoins écologiques pour la survie. Selon Martínez Alier (2014, p. 45), ces mouvements émergent dans des pays « en développement » et luttent pour résoudre des problématiques tels la destruction des forêts ou des mangroves par l'industrie crevette, les impacts des mines sur l'environnement, sur la santé des populations et sur les droits de la personne, entre autres.

Les revendications de ces mouvements ne prennent pas souvent appui sur le racisme environnemental et, lorsqu'elles y font référence, elles le joignent à d'autres arguments. Utilisant certes le discours de la compensation qui repose sur l'évaluation économique des dommages, les revendications de ces mouvements anticolonialistes, antiracistes et anti-sexistes font surtout appel à un ou plusieurs arguments non économiques puisés dans leurs répertoires culturels (Martínez Alier, 2014, p. 13, 51, 168 et 429-430), entre autres la subsistance et la survie, le caractère sacré de la nature, les droits territoriaux des communautés autochtones, la lutte contre le postcolonialisme, la souveraineté alimentaire, etc.

On trouve également des mouvements d'écologisme populaire dans les pays « émergents » et « développés » où des communautés et des activistes luttent contre l'extractivisme pour préserver l'intégrité territoriale, l'économie régionale endogène ainsi que la qualité de vie et la santé des populations. À titre d'exemple, des mouvements citoyens contre l'exploration et l'exploitation du gaz ou du pétrole de schiste se sont déployés dans le monde entier, notamment au Québec, en France,

---

7 Leur recension tardive s'explique par l'absence des problématiques environnementales dans leur discours initial, focalisé sur la défense des droits et de la santé des ouvriers et des communautés paysannes.

au Royaume-Uni, en Suisse et en Algérie. Ils contestent les décisions publiques prises en matière de production énergétique sous la pression des lobbies économiques (Sauvé, 2013).

D'autres mobilisations dans le monde s'efforcent d'empêcher le développement de mégaprojets inutiles et imposés qui entraîneraient notamment des déplacements de populations, l'appropriation de zones agricoles, la destruction de fermes, une perte de biodiversité et des dépenses publiques injustifiées. De telles mobilisations s'opposent par exemple à un projet d'aéroport à Notre-Dame-des-Landes en France, à un projet de gare à Stuttgart en Allemagne, à des lignes de train à grande vitesse (Lyon-Turin, Bordeaux-Bilbao ou Londres-Birmingham), à des projets d'autoroutes et de mégacomplexes touristiques, etc. Les sites prévus pour l'implantation des projets contestés sont parfois appelés des zones à défendre, ou ZAD, et sont occupés par des « zadistes » sur une longue durée.

Ces diverses mobilisations exigent une démocratie véritable, participative ou directe, et non seulement représentative. Pour exprimer leurs revendications, les militants s'appuient sur divers argumentaires, entre autres l'environnement et le territoire comme biens communs à gérer collectivement, la nécessaire décroissance, la pertinence sociale et économique des projets d'infrastructures, le soutien aux fermes locales, la quête d'un vivre-ensemble alternatif, etc.

### 1.3/ **Les nouvelles revendications citoyennes de la justice environnementale**

Allant au-delà de la lutte contre les problèmes de contamination et contre l'extraction des ressources naturelles, les mouvements de justice environnementale s'intéressent également, depuis le début des années 2000, à la distribution des biens et des services. Dans les pays du Nord, les quartiers urbains défavorisés comptent moins de services de collecte des déchets et de récupération, de parcs et d'aires de jeu que les secteurs habités par des personnes plus aisées (Anguelovski, 2015, p. 81). Quant aux mégapoles du Sud, dont Mumbai, les services de collecte des déchets et de distribution de l'eau y sont soit déficients, soit inexistants dans les quartiers défavorisés (p. ex. les bidonvilles), contrairement aux quartiers plus riches (Anguelovski, 2015, p. 81).

Les mouvements de justice environnementale se sont diversifiés horizontalement en s'étendant à un grand nombre de pays et en intégrant un plus grand nombre de problématiques ayant trait à la « soutenabilité

juste<sup>8</sup>» (Agyeman *et al.*, 2002), comme l'accès des communautés racisées ou moins favorisées aux espaces verts, aux aires de jeu, aux équipements municipaux, aux transports en commun, à des logements sains et à une alimentation abordable, diversifiée et sécuritaire. Il y a également eu une expansion verticale des mouvements de justice environnementale : certains sont devenus transnationaux ou mondiaux, comme les mouvements de justice climatique ou de justice alimentaire (Schlosberg, 2013).

À cet effet, on observe depuis une décennie la montée en puissance d'initiatives de reprise en charge de l'alimentation partout dans le monde : jardins communautaires et collectifs, fermes urbaines, réseaux qui permettent de connecter les producteurs agricoles directement aux consommateurs par l'achat de paniers de légumes locaux ou biologiques, etc. Ces mouvements ont recours à une diversité d'arguments pour exprimer leurs revendications : la conservation de la biodiversité, la solidarité avec les agriculteurs, la souveraineté alimentaire, la convivialité, le retour à la lenteur (*slow food*), etc. Il ne s'agit pas seulement de combattre des injustices, mais aussi de créer des solutions pour assurer l'autosuffisance des communautés en harmonie avec leur environnement.

Aujourd'hui, de plus en plus de mouvements de justice environnementale sont multidimensionnels et visent des transformations holistiques et à long terme du milieu de vie. Anguelovski (2014) analyse en ce sens trois projets multidimensionnels dans les quartiers urbains de Dudley, à Boston, de Casc Antic, à Barcelone, et de Cayo Hueso, à Cuba. Les personnes actives au sein de ces projets se penchent sur plusieurs problématiques interreliées, dont l'accès à une alimentation saine, fraîche et abordable grâce à la création d'une ferme urbaine ; la santé physique grâce à une qualité de l'air et des sols améliorée par des projets de décontamination ; des loisirs sécuritaires grâce à la mise sur pied d'aires de jeu, de parcs et de centres sportifs ; des logements abordables, agréables et bien desservis par des transports en commun accessibles ; une véritable démocratie grâce à des pratiques de prise de décisions ascendantes et à des processus locaux en matière de planification et d'aménagement des quartiers ; des relations positives entre les communautés qui habitent ces quartiers grâce à des centres et des cafés communautaires, à des projets de revitalisation artistique et autres (Anguelovski, 2014, p. 218-219).

---

8 Agyeman et ses collègues (2002, p. 78) définissent la notion de *just sustainability* de la manière suivante : « le besoin de garantir une meilleure qualité de vie pour tous, maintenant et dans le futur, d'une manière équitable et juste, tout en vivant dans les limites des écosystèmes pourvoyeurs ». Cette définition basée sur le respect des limites écologiques des milieux ne correspond pas à celle du développement durable. *Sustainability* est donc ici traduit par « soutenabilité ».

Par de tels projets communautaires, les personnes mobilisées s'attaquent à la discrimination, aux préjugés et aux attitudes racistes envers leurs quartiers et leurs populations (Anguelovski, 2014, p. 171). Ces citoyens engagés abordent aussi des questions plus vastes de vulnérabilité et de dignité humaines, luttant contre les préjugés de classe sociale et refusant que les membres de la communauté soient considérés comme des personnes de deuxième zone reléguées à un environnement dégradé (Anguelovski, 2014, p. 171). En outre, en revitalisant et en embellissant un quartier, en créant des équipements et des lieux conviviaux et « verts », ils contribuent à l'émergence ou au renforcement d'une estime personnelle et de la fierté collective, permettant aux personnes de (re)créer des images positives d'elles-mêmes et de leur quartier, et renforçant leur capacité de lutter contre les dynamiques de discrimination et de marginalisation (Anguelovski, 2014, p. 201).

Ces projets renforcent ainsi l'attachement aux lieux (Altman et Low, 1992) et le sentiment d'appartenance à la communauté ; ils contribuent à reconstruire les identités individuelles et collectives, et à forger une mémoire commune, favorisant ainsi le bien-être psychologique. Anguelovski (2014, p. 219) souligne en effet les traumatismes subis par les enfants, les jeunes et les adultes dans des quartiers abandonnés par les autorités publiques et où l'environnement et les équipements sont dégradés. Les projets de revitalisation communautaire recèlent donc des dimensions thérapeutiques d'apaisement et de guérison permettant d'améliorer progressivement la résilience des communautés (Anguelovski, 2014, p. 219).

Enfin, ces initiatives multidimensionnelles luttent également contre la perte de leur territoire en raison de la spéculation, des investissements privés et de la gentrification (Anguelovski, 2014, p. 174). Celle-ci correspond à une « revitalisation » d'un quartier par les autorités publiques qui entraîne l'arrivée d'une population privilégiée, la hausse des loyers et le départ contraint des personnes défavorisées. Ainsi, les mouvements de justice environnementale dans le monde ont récemment incorporé des questions de justice spatiale, luttant contre la spéculation et l'accaparement des terres (Anguelovski, 2015, p. 82-83).

## 2/ **Un cadre théorique pour la justice environnementale**

Cette section présente divers fondements de la justice environnementale repérés dans la littérature de recherche récente et prenant appui notamment sur la théorie politique et la philosophie politique.

Selon Schlosberg (2004), certains spécialistes appréhendent la justice dans une perspective rawlsienne d'équité, essentiellement sous son aspect distributif. Ici, la justice environnementale fait référence à une distribution équitable des charges, des problèmes et des dangers, des droits et des responsabilités, de l'accès à la nature, des ressources naturelles et des services en matière d'environnement.

Or cantonner la justice à l'équité est réducteur et peut poser problème, puisque l'issue d'un conflit de justice distributive dépend de l'échelle d'analyse adoptée (Urkidi et Walter, 2011). En outre, le recours à une justice exclusivement distributive peut occulter les structures et les processus à l'origine des inégalités, ainsi que d'autres aspects de la justice environnementale, comme le droit de participer à la prise de décisions en matière d'aménagement du territoire (Urkidi et Walter, 2011). Cette approche risque aussi de cantonner la justice à l'allocation de biens matériels, négligeant les facteurs sociaux, culturels, institutionnels et structurels, les rapports de pouvoir, ainsi que le rôle des mécanismes de prise de décisions et de participation dans le manque d'équité, selon la chercheuse en théorie politique Iris Young (1990).

En outre, la notion d'équité ne prend pas en compte les différences culturelles qui influencent les rapports à l'environnement et les injustices subies (Bowers, 2001, p. viii). Par exemple, une communauté dont les traditions alimentaires sont basées sur la consommation de poisson est plus affectée qu'une autre lorsque la rivière est polluée (Schlosberg, 2004).

S'appuyant sur les concepts de distribution, de reconnaissance et de participation tels que les définit Fraser (2004), Schlosberg (2004) souligne qu'une approche classique distributive de la justice devrait être complétée par la reconnaissance de la spécificité socioculturelle des personnes. On retrouve cette conception de la justice qui intègre une reconnaissance individuelle et socioculturelle chez Young (1990), chez Honneth (1995) et, généralement, au sein des mouvements qui militent pour la justice environnementale. Une telle approche renvoie non seulement au droit individuel de la reconnaissance de soi de la part des autres membres de la société (Honneth, 2004), mais aussi à la reconnaissance de l'identité collective de la communauté concernée et de ses besoins, de ses préoccupations, de sa culture, de ses droits territoriaux et de son droit à une existence décente, digne et cohérente avec ses valeurs et ses croyances.

Fraser (2004) insiste sur l'importance d'envisager la reconnaissance non seulement comme une question identitaire, mais également comme un enjeu de statut social. Cette conception met l'accent sur le statut de partenaire à part entière dans l'interaction sociale et dans la participation, plutôt que sur l'identité communautaire et culturelle. En ce sens, la demande de reconnaissance devient une revendication de participation à la prise de décisions, ce que Fraser (2004) appelle une parité de participation.

Les mouvements de justice environnementale tendent à fonder leurs luttes sur des revendications de parité de participation (Schlosberg, 2004). Les mouvements des peuples autochtones, plus particulièrement, s'appuient sur une conception plurielle de la justice qui intègre notamment des revendications de préservation du fonctionnement des communautés, des pratiques traditionnelles et des liens locaux entre nature et culture qui font partie de leur patrimoine (Schlosberg et Carruthers, 2010).

Schlosberg et Carruthers (2010) signalent également que les mouvements autochtones de justice environnementale qu'ils ont étudiés - le mouvement mapuche dans le sud du Chili et celui de 13 peuples autochtones dans le nord de l'Arizona, aux États-Unis - intègrent, en plus des trois conceptions de la justice évoquées précédemment, une conception centrée sur l'approche des « capacités » d'Amartya Sen (2010) et de Martha C. Nussbaum (2000). Néologisme créé par les traducteurs du texte d'Amartya Sen (2010) en français, la capacité « attribue un rôle crucial à l'aptitude réelle d'une personne à effectuer les diverses activités qu'elle valorise » (Sen, 2010, p. 283). En ce sens, la liberté qu'ont les personnes de faire leurs choix de vie est plus importante que les ressources financières qu'elles possèdent. La justice est ici pensée en termes de contribution de l'équité à la capacité réelle d'agir et à la résilience des personnes et des communautés<sup>9</sup>.

Schlosberg (2004) et Schlosberg et Carruthers (2010) proposent donc un cadre théorique de la justice environnementale basé sur l'approche des capacités qui reflète les visions, les préoccupations et les revendications des acteurs des mouvements contemporains de justice environnementale.

---

9 Alors que l'approche théorique des capacités tend à se focaliser sur les individus, les discours et les pratiques au sein des mouvements de justice environnementale font référence à l'idée de capacités collectives.

Prenant appui sur ce cadre, nous caractérisons la justice environnementale de la manière pluridimensionnelle suivante: 1) distribution équitable des bienfaits, des problèmes, des droits et des responsabilités en matière d'environnement, 2) contribution de cette distribution à la résilience des personnes et des communautés, 3) reconnaissance à toute personne de son droit de participer à la démocratie délibérative, 4) justice à l'égard de la nature. La reconnaissance est à la fois celle des personnes, celle de leurs communautés respectives et celle des dimensions culturelles, historiques et territoriales de leurs rapports à l'environnement.

### 3 / **L'écocitoyenneté: concept, typologie et propositions éducatives**

Cette section explore la notion d'écocitoyenneté et en présente une typologie mettant en lumière les liens avec la justice environnementale. Nous aborderons enfin certains fondements et des pratiques appropriées à une éducation relative à l'écocitoyenneté.

#### 3.1 / **L'histoire et la signification de l'écocitoyenneté**

Le concept d'écocitoyenneté (également appelée citoyenneté environnementale, citoyenneté écologique, *green citizenship* ou *sustainability citizenship*) est apparu à la fin du <sup>xx</sup>e siècle dans les textes des politiques publiques en matière d'environnement, avant de faire son entrée dans le domaine de recherche de la politique environnementale (Bell, 2005). Il semble cependant que le champ de l'éducation relative à l'environnement avait déjà intégré la question du développement d'une citoyenneté environnementale dès les années 1970 (Stapp, 1969; Tanner, 1980) sans toutefois utiliser le terme *écocitoyenneté*. Ce n'est qu'à la fin du <sup>xx</sup>e siècle qu'on trouve ce terme - et ses dérivés - dans la littérature scientifique spécialisée (entre autres dans Hawthorne et Alabaster, 1999).

*Écocitoyenneté* est un néologisme, un mot-valise constitué du terme grec *oïkos* (qui signifie maison, en référence au milieu de vie) et de citoyenneté. Selon Martinez et Chamboredon (2011, p. 106), ce vocable désigne «un ensemble d'attitudes, d'affects, de percepts, de concepts, de pratiques et de valeurs qui constituent le souci du bien commun et de l'intérêt général». Cependant, l'idée d'écocitoyenneté est caractérisée par diverses visions, souvent complémentaires, mais parfois contrastées



ou opposées. Les conceptions de l'écocitoyenneté sont déterminées notamment par le cadre de pensée politique et par les visions et les pratiques éducationnelles.

Dans ce chapitre, nous nous intéressons en particulier à l'une des formes de l'écocitoyenneté. Il s'agit d'«une citoyenneté critique, compétente, créative et engagée à l'égard des questions socioécologiques, capable et désireuse de participer aux débats publics, à la recherche de solutions et à l'innovation écosociale» (Sauvé, 2013, p. 21). Lorsque la citoyenneté se préoccupe du rapport à l'environnement dans toutes ses dimensions, elle se transforme en écocitoyenneté, ce qui fait référence à des règles, à des apprentissages de divers ordres, notamment cognitifs et éthiques, ainsi qu'à des pratiques relatives entre autres à la participation, au débat et à la prise de décisions (Martinez et Chamboredon, 2011, p. 92).

### 3.2/ **Un processus de construction identitaire**

Selon Martinez et Poydenot (2009), l'écocitoyenneté ne peut être réduite qu'à un comportement ou à un ensemble de gestes non réfléchis et conditionnés. Au contraire, elle correspond tout à la fois à une visée politique et éthique de l'éducation relative à l'environnement, à une valeur sociale et à une dimension des identités individuelles et collectives construites au sein d'actions partagées.

Située dans un creuset identitaire, élargie à l'autre humain et au non-humain, l'écocitoyenneté se construit «au sein des interactions, dans un tissu tressé d'imaginaire, de perceptions, d'émotions, de passions, de savoirs, de prises de conscience» (Martinez et Chamboredon, 2011, p. 66). Ainsi, l'écocitoyenneté est associée à un processus de construction identitaire, de socialisation et d'intériorisation de valeurs, d'attitudes et de conduites (Martinez et Chamboredon, 2011, p. 105). Même si les identités sont toujours labiles et mouvantes, on peut observer des traces de l'écocitoyenneté dans les caractéristiques des identités individuelles et collectives des personnes, descriptibles notamment grâce à l'analyse des discours et des pratiques (Martinez et Poydenot, 2009).

### 3.3/ **Les dimensions participative et privée de l'écocitoyenneté**

Dans le contexte actuel d'une gouvernance assujettie aux intérêts économiques et d'une démocratie instrumentalisée et superficielle, les citoyens sont contraints de prendre en charge une vigile critique à l'égard des questions énergétiques et d'autres problématiques socioécologiques

(Sauvé, 2013, p. 21). Ils doivent aussi pallier les stratagèmes utilisés par les autorités publiques et les promoteurs dans le but de rendre leurs projets de développement socialement acceptables. Pour ce faire, ils doivent acquérir diverses compétences et habiletés individuelles et collectives (Sauvé, 2013).

Ainsi, l'idée d'écocitoyenneté suppose de participer activement aux processus de décision et d'évaluation en matière de politiques publiques. La participation est à la fois la condition, la conséquence et la stratégie principale en matière d'écocitoyenneté. Celle-ci nécessite en particulier un examen des politiques publiques au regard de la justice environnementale.

Mais si l'écocitoyenneté revêt une dimension collective primordiale - c'est en débattant, en revendiquant et en agissant qu'on investit l'espace public -, elle comporte également une dimension individuelle. Dans une perspective environnementale, toutes les actions entraînent des conséquences, y compris celles qui se déroulent dans l'enceinte privée. Dans sa forme la plus complète - que nous aborderons plus loin - l'écocitoyenneté exige donc un examen des visions et des pratiques individuelles tout autant que des structures sociétales et des politiques publiques au regard de la justice environnementale et des rapports de pouvoir.

### 3.4 / **Les diverses contributions à la construction de l'écocitoyenneté**

Une telle construction est très rarement un processus continu, ininterrompu, linéaire et composé d'expériences éducatives cohérentes entre elles (Schugurensky, 2010, p. 7). Il s'agit d'un cheminement complexe et multidimensionnel qui se produit dans une diversité de contextes, catalysé ou facilité par une multitude de personnes et d'organisations, et comprenant des expériences éducatives qui se complètent et, parfois, se contredisent.

L'école est un creuset essentiel d'éducation à l'écocitoyenneté, mais elle ne peut assumer seule l'ampleur de cette tâche, d'autant plus qu'elle est déjà confrontée à de nombreux défis et obstacles. Les autorités publiques locales et régionales, la famille et les médias doivent y contribuer également. L'éducation non formelle et informelle - notamment par l'engagement dans un mouvement de justice environnementale - joue aussi un rôle important en la matière. Des rencontres et des expériences avec des personnes-ressources ou exemplaires peuvent être primordiales dans la construction d'une écocitoyenneté.

#### 4 / **Une typologie des conceptions de l'écocitoyenneté et de ses avenues éducatives**

Prenant appui sur les conceptions de la « bonne citoyenneté » chez Westheimer et Kahne (2004), confrontées notamment aux résultats d'une recension d'écrits et d'une étude de cas qualitative<sup>10</sup> sur les formes d'écocitoyenneté, cette section présente une typologie des conceptions et des pratiques de l'écocitoyenneté, mettant en évidence des avenues contrastées d'action éducative et leurs liens avec la justice environnementale.

Le développement de chaque type d'écocitoyenneté fait référence à une dynamique éducative particulière, caractérisée par des objectifs, des valeurs et des choix pédagogiques particuliers. Le tableau 6.1 présente quatre formes d'écocitoyenneté. Chacune est distincte, bien que les diverses formes tendent à se chevaucher sous certains angles.

Seule la quatrième forme d'écocitoyenneté - à la fois critique et participative - peut contribuer véritablement et significativement à la justice environnementale. L'analyse des problèmes et des inégalités, associée à la création et la mise en œuvre de solutions, fait appel aux visions et aux pratiques à l'œuvre chez la plupart des personnes engagées au sein des mouvements de justice environnementale.

On trouve donc dans le tableau 6.1 certaines propositions pour une éducation visant à développer une écocitoyenneté critique et participative. Cette visée requiert une éducation à la vigilance et à la critique axée sur l'acquisition des capacités suivantes: questionner, interroger, problématiser, discuter et coopérer (Martinez et Chamboredon, 2011, p. 92). L'action éducative prend alors la forme d'une éducation au choix qui s'appuie sur une appropriation des savoirs sous la forme de questionnements vifs et ouverts (Martinez et Chamboredon, 2011, p. 92). Elle se base sur une éthique de la discussion adoptée par les personnes alors qu'elles s'informent des questions vives et qu'elles agissent avec les autres (Martinez et Chamboredon, 2011, p. 107). Ici, l'idée du bien commun qui fonde l'écocitoyenneté suppose la reconnaissance de la diversité des modes de relation au monde.

---

10 Il s'agit d'une étude de cas menée auprès des participants aux Jardins-Jeunes du Jardin botanique de Montréal, qui a pour objectif d'identifier et de caractériser les formes d'écocitoyenneté que ces jeunes participants manifestent.

TABLEAU 6.1 / Typologie des conceptions et des pratiques de l'écocitoyenneté

	Écocitoyenneté axée sur la responsabilité personnelle	Écocitoyenneté axée sur la participation	Écocitoyenneté critique	Écocitoyenneté critique et participante
<b>Caractéristiques</b>	Faire des actions individuelles. Payer ses taxes. Obéir aux lois.	Participer à des initiatives communautaires d'écodéveloppement ou de résolution de problèmes socioécologiques locaux, régionaux ou mondiaux.	Analyser les causes profondes des problématiques socioécologiques et des injustices. Examiner les systèmes sociaux, politiques et économiques.	Analyser les réalités et les injustices socioécologiques tout en agissant de manière collective pour les transformer.
<b>Exemples de façons d'agir</b>	Acheter des légumes locaux au supermarché ou au marché.	Faire du jardinage collectif ou communautaire.	Analyser le système agroalimentaire.	Analyser le système agroalimentaire et créer une initiative d'agriculture urbaine.
<b>Valeurs dominantes</b>	Discipline, individualisme, efficacité, performance.	Communauté, solidarité, coopération, partage.	Justice, criticité, rigueur, dialogue.	Justice, criticité, rigueur, dialogue, communauté, solidarité, coopération, partage.
<b>Vision de l'éducation</b>	Behavioriste	Coopérative et expérientielle	Sociocritique et dialogique	Sociocritique, dialogique, expérientielle, coopérative
<b>Approches pédagogiques privilégiées</b>	Pragmatique, cognitive	Pragmatique, cognitive, affective	Cognitive, morale	Cognitive, morale, pratique
<b>Exemples de choix pédagogiques</b>	Taxes, amendes, concours, bonus, entraînement systématique aux écogestes, production de guides, distribution de dépliants...	Pédagogie de projet, adoption et protection coopérative d'un élément du milieu écologique, pratique de stratégies de gestion environnementale...	Analyse critique, étude de cas, débat, scénario du futur, clarification des valeurs, analyse de controverses...	Pédagogie critique, communauté d'apprentissage, participation à des mouvements sociaux de nature écologique

## Conclusion

Ce chapitre retrace l'évolution des visions et des revendications des mouvements de justice environnementale et présente l'idée d'écocitoyenneté, qui ne peut en être dissociée. Proposant une typologie des visions et des pratiques de l'écocitoyenneté, nous identifions la conception de l'écocitoyenneté qui paraît la plus apte à contribuer à une justice environnementale proactive et multidimensionnelle : il s'agit de l'écocitoyenneté à la fois critique et participative, pour laquelle nous proposons certains fondements, de même que quelques approches et stratégies pour enrichir en ce sens les programmes éducatifs.

Cette typologie des rapports à l'écocitoyenneté est un point de départ, qu'il conviendrait certes de valider, de réviser et d'affiner, entre autres par des études de cas dans des contextes divers. Il faudrait sans doute l'enrichir d'autres visions et pratiques de l'écocitoyenneté. Par exemple, Drew (2014) avance que les apprentissages effectués chez les activistes engagés dans les mouvements de libération animale sont notamment de nature somatique. En serait-il de même pour d'autres formes de militance ? Existerait-il une écocitoyenneté ancrée dans l'univers sensible et expérientiel ? Comment l'articuler alors avec les autres types d'écocitoyenneté ? Les liens entre les formes d'écocitoyenneté et les divers types de rapports aux savoirs seraient une autre piste à explorer. Le champ de l'éducation relative à l'écocitoyenneté demeure donc un vaste terrain de recherche à investir.

## Références

- AGYEMAN, J., R. D. BULLARD et B. EVANS (2002). « Exploring the nexus: Bringing together sustainability, environmental justice and equity », *Space and Polity*, vol. 6, n° 1, p. 77-90.
- ALTMAN, I. et S. M. LOW (1992). « Place attachment: A conceptual inquiry », dans I. Altman et S.M. Low (dir.), *Place Attachment*, New York, Plenum Press, p. 1-12.
- ANGUELOVSKI, I. (2014). *Neighborhood as Refuge: Environmental Justice, Community Reconstruction and Place remaking in the City*, Cambridge, MIT Press.
- ANGUELOVSKI, I. (2015). « Justice environnementale », dans G. D'Alisa, F. Demaria et G. Kallis (dir.), *Décroissance: vocabulaire pour une nouvelle ère*, Montréal, Écosociété, p. 79-85.
- BELL, D. R. (2005). « Liberal environmental citizenship », *Environmental Politics*, vol. 14, n° 2, p. 179-194.
- BOWERS, C. A. (2001). *Educating for Eco-justice and Community*, Athens, University of Georgia Press.
- BULLARD, R. D. (1990). *Dumping in Dixie: Race, Class, and Environmental Quality*, Boulder, Westview.

- DI CHIRO, G. (1996). « Nature as community: The convergence of environment and social justice », dans W. Cronon (dir.), *Uncommon Ground: Rethinking the Human Place in Nature*, New York, Norton, p. 298-320.
- DREW, L. (2014). « Embodied learning processes in activism », *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, vol. 27, n° 1, p. 83.
- FRASER, N. (2004). « Justice sociale, redistribution et reconnaissance », *Revue du MAUSS*, vol. 1, n° 23, p. 152-164.
- HAWTHORNE, M. ET T. ALABASTER (1999). « Citizen 2000: Development of a model of environmental citizenship », *Global Environmental Change*, vol. 9, n° 1, p. 25-43.
- HONNETH, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*, Cambridge, MIT Press.
- HONNETH, A. (2004). « La théorie de la reconnaissance: Une esquisse », *Revue du MAUSS*, vol. 1, n° 23, p. 133-136.
- MARTINEZ, M.-L. ET M.-C. CHAMBOREDON (2011). « Approche anthropologique de la construction d'identités citoyennes », dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.), *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*, Dijon, Educagri, p. 89-112.
- MARTINEZ, M.-L. ET F. POYDENTOT (2009). « Finalités, valeurs et identités pour fonder une éducation écocitoyenne », *Éducation relative à l'environnement: regards - recherches - réflexions*, vol. 8, p. 57-74.
- MARTÍNEZ ALIER, J. (2014). *L'écologisme des pauvres. Une étude des conflits environnementaux dans le monde*, Paris, Les Petits Matins / Institut Veblen.
- NAOUFAL, N. (2016). « Connexions entre la justice environnementale, l'écologisme populaire et l'écocitoyenneté », *Vertigo, la revue électronique en sciences de l'environnement*, vol. 16, n° 1, <<https://vertigo.revues.org/17053>>, consulté le 6 octobre 2016.
- NOVOTNY, P. (2000). *Where We Live, Work and Play: The Environmental Justice Movement and the Struggle for a New Environmentalism*, Westport, Praeger.
- NUSSBAUM, M. C. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, Oxford, Oxford University Press.
- ROBERTS, J. T. (2007). « Globalizing environmental justice: Trend and imperative », dans R. Sandler et P. Pezzullo (dir.), *Environmental Justice and Environmentalism. The Social Justice Challenge to the Environmental Movement*, Cambridge, MIT Press, p. 89-112.
- SAUVÉ, L. (2013). « Au cœur des questions socioécologiques: des savoirs à construire, des compétences à développer », *Éducation relative à l'environnement: regards - recherches - réflexions*, vol. 11, p. 19-40.
- SCHLOSBERG, D. (2004). « Reconceiving environmental justice, global environmental justice: Global movements and political theories », *Environmental Politics*, vol. 13, n° 3, p. 517-540.
- SCHLOSBERG, D. (2013). « Theorising environmental justice: The expanding sphere of a discourse », *Environmental Politics*, vol. 22, n° 1, p. 37-55.
- SCHLOSBERG, D. ET D. CARRUTHERS (2010). « Indigenous struggles, environmental justice, and community capabilities », *Global Environmental Politics*, vol. 10, n° 4, p. 12-35.
- SCHUGURENSKY, D. (2010). « Introductory essay citizenship learning for and through participatory democracy », dans E. Pinnington et D. Schugurensky (dir.), *Learning Citizenship by Practicing Democracy: International Initiatives and Perspectives*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, p. 1-19.
- SEN, A. (2010). *L'idée de justice*, Paris, Flammarion.

- STAPP, W. B. (1969). «The concept of environmental education», *Environmental Education*, vol. 1, n° 1, p. 30-31.
- TANNER, T. (1980). «Significant life experiences: A new research area in environmental education», *The Journal of Environmental Education*, vol. 11, n° 4, p. 20-24.
- URKIDI, L. et M. WALTER (2011). «Dimensions of environmental justice in anti-gold mining movements in Latin America», *Geoforum*, vol. 42, n° 6, p. 683-695.
- WESTHEIMER, J. et J. KAHNE (2004). «What kind of citizen? The politics of educating for democracy», *American Educational Research Journal*, vol. 4, n° 2, p. 237-269.
- YOUNG, I. (1990). *Justice and the Politics of Difference*, Princeton, Princeton University Press.





## Expérience de délibération et apprentissage écocitoyen

*Laurence Brière<sup>1</sup>*

---

L'espace public contemporain est traversé de controverses socioécologiques, de débats autour de questions vives concernant l'environnement et interrogeant les valeurs personnelles et sociales, les activités des organisations publiques et privées ainsi que la prise de décisions politico-économiques. Ces controverses - qui portent par exemple sur l'industrie agroalimentaire, la production énergétique, l'aménagement du territoire, les choix en matière de transport ou l'exploitation des ressources naturelles - incitent à repenser les liens étroits qui unissent les personnes à leur communauté et à leur milieu de vie partagé.

Ces remises en question collectives deviennent des contextes privilégiés d'apprentissage. Non seulement elles amènent à explorer les différentes dimensions des enjeux socioécologiques concernés, mais elles supposent aussi la délibération sur des visions du monde qui coexistent et s'entrechoquent. Dans ce contexte, les choix éthiques, les expertises et les savoirs expérientiels font partie des objets mis en dialogue et débattus.

Or quels sont les processus d'apprentissage inhérents aux espaces de délibération sur des enjeux socioécologiques? Quels sont les principes de discussion et d'argumentation préconisés dans les théories de la délibération? Et dans une perspective d'éducation à l'écocitoyenneté, quelles sont les forces et les limites de ces idéaux normatifs?

---

1 L'auteure remercie le Fonds de recherche du Québec - Société et culture et le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada pour le soutien accordé à son projet doctoral. Elle tient à remercier également Lucie Sauvé pour son généreux accompagnement tout au long de la recherche et de l'écriture de sa thèse, dont découle ce chapitre.

Le champ théorique de l'apprentissage dans l'action socioenvironnementale est en émergence. En effet, la littérature ne compte à ce jour que très peu de recherches ayant traité de ces dynamiques à la fois éducationnelles et politiques (Brière, 2016). Bien que peu de théories relatives à cet objet aient été élaborées jusqu'ici, des éléments issus de champs de savoirs connexes offrent des repères intéressants. Ce chapitre propose de discuter certains de ces apports en considérant d'abord la dimension introspective de l'apprentissage dans l'action socioenvironnementale, puis sa dimension collective, mettant alors l'accent sur les processus délibératoires.

## 1/ **L'apprentissage dans l'action socioenvironnementale : de l'introspection à la décentration**

Si l'apprentissage dans l'action socioenvironnementale relève à l'évidence, et en grande partie, de l'interaction entre un ensemble de personnes mobilisées autour de questions vives, il demeure que sa dimension introspective est fondamentale. En effet, même si tout apprentissage s'ancre plus généralement dans le rapport au monde et aux autres (notamment par les valeurs, les connaissances transmises et l'information diffusée), il est important de garder à l'esprit que chaque personne intègre et interprète les événements et les connaissances dans son for intérieur, donc d'une manière qui lui est propre, unique. C'est par cette appropriation intime des réalités (certes située dans un certain paysage - notamment culturel, épistémologique et normatif - et dans un réseau d'interactions sociales et environnementales) que le sens de l'expérience se construit et que les apprentissages s'enracinent.

L'apprentissage émerge donc de cette compréhension intériorisée de ce qui se produit et de ce à quoi l'on participe : apprendre, c'est « mettre en forme et en sens » (Galvani, 2013, p. 117) les différentes dimensions de son expérience du monde. Ce processus de construction de sens interpelle à la fois les dimensions cognitive, affective, conative et corporelle de la personne (Bourgeois, 2013, p. 17 ; Elkjaer, 2009, p. 74). C'est également un processus d'organisation : on structure, de manière originale, des éléments en un tout cohérent en établissant (pour sa propre compréhension) les relations qui les unissent.

Si chaque personne produit du sens, interprète son expérience du monde à partir de certaines dispositions plus personnelles, cela s'opère aussi beaucoup à partir de certains filtres (normatifs, épistémologiques, voire idéologiques) assimilés dans l'interaction sociale (Mezirow, 2001,

2009). On « négocie » donc le sens que l'on construit, dans un processus à la fois historique, contextuel et unique (Wenger, 2005, p. 60). Or si ce partage de repères aide assurément à consolider les communautés, à soutenir et à stimuler l'apprentissage, à développer une appartenance et de la cohésion sociale (transmission culturelle positive), il demeure que les filtres conceptuels et normatifs sont problématiques lorsqu'ils deviennent hégémoniques et empêchent alors de percevoir certaines dimensions des réalités personnelles, sociales ou écosociales (par exemple, les causes structurelles d'injustice environnementale). En effet, ces cadres de pensée sont parfois si prégnants qu'il devient difficile de produire du sens à l'extérieur de ces perspectives, et donc de mener une réflexion critique à leur égard (Young, 2011). C'est ce que Nicole Roelens (1991, p. 220) nomme l'« enculturation d'empiètement » :

L'enculturation d'empiètement consiste à remplir l'espace potentiel de découverte de quelqu'un en lui injectant des représentations qui l'encombrent et diminuent d'autant sa capacité à produire ces propres représentations à partir de l'expérience. Cet empiètement s'organise au niveau social par l'attribution à certains du pouvoir de définir « la réalité » pour les autres.

Ces dynamiques culturelles - tantôt heuristiques, tantôt aliénantes - rejoignent ainsi la dimension la plus intime de l'apprentissage.

Un autre regard porté sur la dimension introspective, et ici plus particulièrement affective, de l'apprentissage amène à reconnaître l'émotion comme déclencheur du processus. L'énergie nécessaire à l'apprentissage, à la production de sens, prend source dans le désir : celui de comprendre, de saisir et d'agir. « *Learning is basically libidinal* », écrit Knud Illeris (2004, p. 45). Cette affirmation est particulièrement signifiante dans le contexte des controverses environnementales, où l'on s'engage souvent par indignation face à certaines décisions ou actions politico-économiques, par peur de dérives sociotechniques et par volonté de contribuer à un monde plus solidaire et respectueux des systèmes de vie. Mettre sur pied un cohabitat écologique, débattre au sujet d'un projet d'extractivisme, coordonner l'implantation d'une monnaie locale : de telles actions - exemples d'initiatives écocitoyennes - découlent d'une grande soif d'apprendre et de partager engendrée par des affects.

Participer à un débat public est un moment « fort », une expérience intense. John Dewey présentait déjà l'« expérience » comme espace d'apprentissage mobilisant à la fois les intelligences émotive et cognitive :

On ne peut comprendre la nature de l'expérience que si l'on note qu'elle comporte un élément actif et un élément passif combinés d'une manière particulière. [...] « Apprendre par expérience », c'est établir un lien rétrospectif et prospectif entre ce que nous faisons aux choses [réalités] et le plaisir ou la douleur que les choses [réalités] provoquent en nous en retour, en conséquence de nos actions. [...] Il découle de cela deux conclusions importantes pour l'éducation : 1) l'expérience est surtout une affaire active-passive : elle n'est pas essentiellement cognitive ; 2) le critère de la valeur d'une expérience réside dans la perception des relations ou des continuités auxquelles elle conduit. L'expérience implique la connaissance dans la mesure où elle est cumulative ou revient à quelque chose ou à une signification (Dewey, 2011, p. 223-224).

La fécondité de cette conception de l'expérience réside dans le fait qu'elle met de l'avant non seulement son potentiel heuristique, mais aussi ses dimensions réflexive, affective et conative. À cela s'ajoute que le regard ici porté sur l'expérience est d'abord ontologique. Il n'est pas question de l'expérience en tant que cumul de connaissances et de compétences (tel qu'on l'entend dans l'expression « avoir de l'expérience »), mais plutôt en tant que moment de construction de soi (se former comme personne - corps et esprit - par l'expérience).

Poursuivons cette exploration des dynamiques expérientielles en superposant une perspective épistémologique à ce premier regard d'ordre ontologique, cherchant maintenant à comprendre comment le sens émergent de l'expérience peut être associé à un ensemble de savoirs mobilisés pour intervenir dans le monde, soit des connaissances (qui permettent entre autres de comprendre des réalités), des savoir-faire (avec lesquels prendre action) et des savoir-être (attitudes et valeurs qui orientent l'agir). David Kolb écrivait à ce propos, « l'apprentissage est un processus où des savoirs sont créés par la transformation de l'expérience » (1984, p. 38, traduction libre).

Plusieurs auteurs (notamment Kegan, 2009 ; Mezirow, 2001 ; Vargas, 2008) font référence à la psychologie de la forme (*Gestalt*) pour aborder l'apprentissage transformateur. La *Gestalt* correspond à la structure que le sujet donne à son interprétation d'une certaine dimension de la réalité. La *Gestalt* est donc une forme, entendue comme représentation d'une réalité, comme organisation particulière d'attitudes, d'idées et de savoirs au sujet de cette réalité. Ces formes ont la caractéristique d'être originales, au sens où chaque personne composera des formes

sensiblement différentes. Et c'est dans cette perspective que Bernadette Courtois et Gaston Pineau (1991) parlent de l'expérience comme d'un moment où les « formes » sont confrontées aux inattendus de la vie. Par exemple, lorsqu'on prend conscience - par un voyage, des lectures, un engagement dans une association ou autres - que l'idée de développement, si prégnante dans la société occidentale contemporaine, ne trouve aucune résonance dans certaines sociétés, alors cette perspective qui paraissait aller de soi se transforme. On réalise qu'un élément pratiquement non questionné de notre univers culturel ne trouve aucun sens dans d'autres cosmovisions, et cette nouvelle mise à distance critique, nourrie par tout un processus réflexif, vient changer en profondeur notre représentation du développement et d'autres idées associées à ce concept. La forme « développement » ne pourra plus avoir les mêmes contours pour la personne vivant cet apprentissage. Elle s'est modulée et approfondie.

Mais comment peuvent s'opérer de telles transformations? De quelles manières se réalisent les apprentissages par l'expérience? Trois processus principaux de formation expérientielle identifiés dans la littérature apparaissent particulièrement pertinents dans le contexte de l'engagement au sein de débats publics: la réflexivité, la narration (ou récit) et le dialogue.

### 1.1 / **La réflexivité et l'enquête réflexive**

La réflexivité est un processus d'apprentissage particulièrement documenté et discuté dans le champ de l'éducation tout au long de la vie. Le concept de réflexivité évoque à la fois la réflexion (la pensée), le reflet (celui du miroir qui renvoie une certaine image) et la rétroaction (le retour sur l'action).

Selon Donald A. Schön (1994, p. 77), la réflexivité émerge de « situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeurs ». Les citoyens réflexifs cherchent à développer non seulement une meilleure compréhension des réalités, mais aussi du pouvoir agir (Sauvé, 2013), de l'autonomie (Pineau, 2009, p. 23). Dans une perspective d'autoformation, le processus réflexif peut se traduire par une « boucle autopoïétique » où la personne se retrouve en dynamique de production d'elle-même (Pineau, 2009, p. 25). Knud Illeris rapproche d'ailleurs les concepts de réflexivité et de métacognition, qu'il identifie comme « une forme d'apprentissage qui met en commun et en perspective tous les autres processus d'apprentissage maîtrisés » (Illeris, 2004, p. 47, traduction libre).

Pour Jack Mezirow (2001, p. 32-33), la réflexivité est avant tout un processus critique qui exige de se questionner sur les valeurs et les présomptions épistémiques acquises socialement et qui orientent le jugement. Avec le concept de praxis, Paulo Freire (1980, p. 29) a donné une plus grande portée à l'exercice critique; il invitait à une réflexivité intimement liée à l'action et orientée vers l'émancipation des personnes et la transformation sociale. Avec Jan Fook (2010, p. 40), nous pouvons donc reconnaître deux perspectives complémentaires sur la réflexion critique, soit une première plus intrinsèque, fondée sur la capacité à transformer ses propres visions, et une seconde plus engagée, relevant de la mise en lumière des enjeux de pouvoir et de l'acquisition d'un pouvoir agir.

Avec l'«enquête réflexive» de John Dewey (1973, dans Bourgeois, 2013, p. 18-19), une troisième perspective sur la réflexivité s'ouvre à nous. Le philosophe pragmatiste décrit ce processus comme une démarche à la fois rétrospective et prospective où faire le pont entre l'expérience vécue et future. Ainsi, l'enquête réflexive interpelle une forme d'«imagination anticipatoire» génératrice d'hypothèses à tester dans l'action pour continuer d'avancer, d'apprendre. Mark Aulls et Bruce Shore (2008, p. 4) adhèrent à cette vision lorsqu'ils spécifient que la réflexivité est une composante essentielle de l'enquête vue comme stratégie d'apprentissage et de résolution de problèmes. En fait, ces ponts tracés entre réflexivité et enquête apparaissent fort pertinents au contexte de la délibération sur des enjeux socioécologiques, où les citoyens vivent ces deux dynamiques interreliées dans leur recherche de solutions. Par cette démarche, et donc à partir de valeurs et de visions initiales qu'elles tentent de clarifier, les personnes engagées se mettent en projet d'enquête pour tenter de cerner les différentes dimensions de la controverse et offrir des pistes de résolution des problèmes rencontrés. Un exemple de cette dynamique d'enquête réflexive est apporté par le cas de la controverse sur la reconstruction de l'échangeur Turcot à Montréal<sup>2</sup>. À partir du moment où les citoyens du sud-ouest de Montréal ont appris qu'il y aurait reconstruction de cette mégastructure autoroutière au cœur de leurs quartiers, ils ont entamé des recherches et organisé des rencontres avec des spécialistes des différentes questions soulevées par le projet pour broser, au fil de ces démarches, un portrait complet de la problématique et esquisser des pistes de solutions aux problèmes rencontrés.

---

2 L'échangeur Turcot relie divers axes autoroutiers à l'entrée de la métropole et constitue l'infrastructure autoroutière la plus imposante du Canada. En 2007, le ministère des Transports du Québec a annoncé que cet échangeur devait être reconstruit en entier, ce qui a suscité une importante mobilisation des groupes communautaires et des citoyens des quartiers concernés par les travaux.

## 1.2 / La narration

Les espaces délibératoires sont des lieux où le récit a une place primordiale. Les personnes engagées dans un débat public sont amenées à raconter (et à se raconter), à livrer un compte rendu critique d'une série d'événements, à expliquer les enjeux soulevés par un projet controversé, à partager des savoirs développés dans des situations similaires vécues ailleurs ou dans le passé, à mettre au jour des réalités touchant certains groupes sociaux, etc. De tels récits, qui mobilisent l'«intelligence narrative» (Hansotte, 2005), visent à informer, à émouvoir, à convaincre, voire à dénoncer. Lorsque dans une audience publique, sur un projet d'oléoduc par exemple, des citoyens viennent raconter à quel point leur milieu de vie, menacé par le projet, est précieux et fragile, ou lorsqu'ils partagent à titre d'exemples des histoires sur les conséquences graves de déversements accidentels survenus ailleurs, alors la problématique à l'étude prend une dimension beaucoup plus concrète et sensible. Et, fait intéressant, ces communications destinées à autrui suscitent également l'apprentissage chez ceux et celles qui les initient.

Si la production d'un discours exige l'apprentissage, c'est avant tout parce qu'elle nécessite, à son origine, une organisation des idées. Pour certaines auteures (Clark et Rossiter, 2008; Clark, 2010; Delory-Momberger, 2003, p. 28), la narration est même centrale à tout apprentissage expérientiel, puisque c'est précisément par cette narration que l'on coordonne les éléments (affectifs, intuitifs, sensoriels, cognitifs) émergeant du vécu. Ainsi, par le récit, la personne s'explique à elle-même les liens de cohérence qu'elle établit entre les différentes facettes de son expérience (Galvani, 2010, p. 298), processus que Paul Ricoeur (1983, p. 102) a caractérisé de «mise en intrigue».

Le récit devient ainsi révélateur d'une posture et d'une logique - il y a à la fois autorévéléation et partage avec autrui de l'effort de conceptualisation. C'est dans cette perspective que Pierre Dominicé (2002, p. 239) explique que la narration peut avoir une portée émancipatrice :

Le récit a fréquemment pour vecteur la conquête, par le narrateur, de son autonomie. Il met également en évidence les modes d'élaboration, parfois laborieux, d'une posture intellectuelle devenue plus personnelle.

Une telle mise en lumière vient clore une boucle d'apprentissage, puisque le sujet prend conscience qu'il a appris. La narration éclaire l'apprentissage: par la parole « nous pouvons prendre acte de l'apprentissage, être ainsi encouragé-e-s par son développement et identifier ce dont nous avons besoin pour apprendre encore davantage » (Clark, 2010, traduction libre).

### 1.3 / **Le dialogue**

Le dialogue requiert un effort de compréhension partagée des réalités, de l'émergence de sens nouveau par la coopération des personnes (Galvani, 2010). Il s'agit d'une dynamique sise au cœur de la délibération; c'est le moteur de l'expression des points de vue, l'espace de mise en commun des idées et d'explicitation des conflits, le lieu d'organisation de l'action collective. Le dialogue permet de mieux appréhender les enjeux multiples qui caractérisent la controverse.

La décentration à laquelle invite le partage des récits et des visions sur un sujet donné est propice à l'approfondissement, par les uns et les autres, de la compréhension qu'ils ont pu développer antérieurement. La qualité du dialogue influence certainement les apprentissages qui peuvent s'y réaliser. À cet égard, les espaces politiques caractérisés par les luttes féroces de pouvoir et d'intérêt apparaissent particulièrement difficiles. Prenant acte de ces forces vives sous tension, les théories de la délibération ont apporté un ensemble de propositions visant à rendre les processus délibératifs plus justes, équitables et inclusifs.

## 2 / **Une critique de l'idéal délibératif**

L'idée de délibération est intégrée à la conception contemporaine de la démocratie (Dryzek, 2009). Dans les champs de la philosophie politique et de l'éducation à la citoyenneté, on y fait constamment référence. Une valorisation de l'engagement citoyen s'observe également dans la pratique. Dans le « tournant délibératif » (Pion et Piron, 2009; Fischer et Gottweis, 2012) observé depuis les années 1980, plusieurs méthodes de participation et de consultation ont émergé: sondages, forums de discussion, jurys citoyens, consultations publiques, etc. Ces espaces politiques sont devenus si nombreux que Loïc Blondiaux et Yves Sintomer (2002) parlent même d'un « impératif délibératif » qui s'impose désormais aux citoyens.



Les débats publics dépassent les espaces institutionnalisés de participation pour inclure des initiatives (de mobilisation des connaissances ou de préparation de propositions novatrices, par exemple) lancées par la société civile elle-même, souvent portées par les milieux associatifs, communautaires ou universitaires. Les forums, « charrettes »<sup>3</sup> et conférences grand public font partie de ces lieux de délibération non formels. Les médias traditionnels et sociaux jouent aussi un rôle important dans ces débats. Les citoyens s’y renseignent et peuvent y trouver une tribune. Étant donné l’importance de ces espaces parallèles aux dispositifs institutionnalisés de participation, une définition large de la délibération est ici proposée. La délibération est en effet envisagée comme une discussion ouverte, dans l’espace public, à propos des différents enjeux d’une question collective ou politique et des réponses qu’il est possible d’y apporter. Dans la foulée de John Dryzek et de Carolyn Hendriks (Dryzek, 2009 ; Dryzek et Hendriks, 2012, p. 33), ajoutons également qu’en délibération, les idées devraient être communiquées de manière à rejoindre autrui et, ce faisant, à relier les intérêts particuliers à des principes plus universels. Dans cette perspective, la délibération concerne l’ensemble de la société civile et fait référence à tous les espaces discursifs et argumentatifs sur une question donnée.

Dans un idéal de démocratie délibérative, la justification des décisions « procède par l’argumentation et le raisonnement publics » (Reber, 2011) entre citoyens égaux. Iris Marion Young (2011) explique que les théories de la délibération consistent à la fois en « une explication normative des fondements de la légitimité démocratique » et « une recommandation quant aux modalités de l’engagement politique des citoyens et citoyennes ». Ainsi porteuses d’idéaux démocratiques, ces théories sont très prégnantes dans les réflexions actuelles concernant l’amélioration des processus de participation citoyenne. Les travaux de Jürgen Habermas et de John Rawls sont des incontournables de ces réflexions, ces deux penseurs étant vus comme les « pères fondateurs » de la démocratie délibérative (Girard, 2009). Mais bien que la fécondité de leurs travaux soit largement reconnue, on souligne souvent qu’ils ne tiennent pas suffisamment compte de l’importance des obstacles concrets qui s’opposent à la mise en œuvre des situations idéales de délibération proposées (Baber

---

3 Expression issue du champ de l’architecture et faisant ici référence à des ateliers intensifs de conception collaborative d’aménagements de milieux de vie qui regroupent souvent des spécialistes et des étudiants, de même que des citoyens.

et Bartlett, 2005, p. 54). Nous verrons aussi plus loin que la dimension affective des participants n'est pas elle non plus suffisamment considérée dans les processus délibératifs proposés par Rawls et Habermas.

Selon une vision habermassienne de la délibération, les personnes engagées discutent dans une visée d'intersubjectivité et conviennent de prendre une décision axée sur la force du meilleur argument (Blondiaux, 2001; Baber et Bartlett, 2005, p. 7). La validité des arguments l'emporterait alors sur leur popularité (Baber et Bartlett, 2005, p. 7). Jürgen Habermas pose comme conditions de succès de la délibération la vaste participation, l'égalité des personnes et le raisonnement rationnel (Baber et Bartlett, 2005, p. 35). Pour Habermas, faire preuve de rationalité suppose de «soumettre la validité d'une assertion à l'épreuve du raisonnement: avancer des raisons, évaluer les informations, étayer les arguments au lieu d'en appeler à l'autorité, à la tradition ou à la contrainte» (Mezirow, 2001, p. 86). C'est donc par ce processus critique d'analyse et de production d'énoncés - ou d'«enquêtes rationnelles» (Baber et Bartlett, 2005, p. 35) - que l'argumentation devrait se construire.

Or, comment envisager la communication entre les participants de ces démarches délibératives? Stéphane Courtois résume la pensée d'Habermas sur cette question, présentant les quatre conditions d'une communication valide que propose cet auteur (Courtois, 1993, p. 78):

- l'intelligibilité de cette communication, qui relève d'une compétence linguistique et grammaticale;
- la vérité de l'énoncé, qui s'acquière si cet énoncé concerne «une expérience ou un fait appartenant à la réalité extérieure perceptible»;
- la sincérité du locuteur, qui suppose de faire connaître les intentions et désirs associés à l'énoncé;
- la justesse normative, qui s'évalue en fonction du rattachement des valeurs invoquées à un «arrière-plan normatif reconnu».

L'ensemble de ces conditions - celles concernant l'exercice de la délibération comme celles relatives à la validité de la communication - compose la situation idéale de délibération («*ideal speech situation*»), l'un des concepts les plus reconnus de l'œuvre d'Habermas (Murphy et Fleming, 2010, p. 7).

Comme Habermas, John Rawls appelle à l'égalité des personnes dans la délibération, mais il est beaucoup plus exigeant sur la façon d'assurer cette égalité. S'inspirant de Hobbes, Kant et Locke, il suggère d'instaurer dans le processus délibératif un «voile d'ignorance» qui fasse en sorte

que chaque participant à la discussion ignore la position sociale d'autrui (Baber et Bartlett, 2005, p. 36). De plus, sous ce voile d'ignorance, chaque personne devrait réfléchir et se positionner selon qui elle est, mais en fonction d'un idéal de justice partagé entre tous - cette conception partagée de la justice correspondant à la « position originale », à partir de laquelle initier la délibération (Baber et Bartlett, 2005, p. 62). En fonction de ces conditions, et toujours selon Rawls, les personnes qui délibèrent peuvent fonder une « raison publique » :

La raison publique [...] [requiert] des individus agissant dans la sphère publique qu'ils justifient leurs positions ou les décisions qu'ils prennent sur la base de prémisses ou de raisons acceptables par d'autres qui ne partagent pas la même conception de la nature humaine, mais sont seulement décidés à coopérer en société selon des termes réciproques et équitables (Manin, 2002).

Cette recherche de réciprocité et de justice ouvre un « omnilogue » où le fond de la discussion repose sur les valeurs et les idéaux plutôt que sur l'expertise (Rawls, 1995, p. 140-141, dans Baber et Bartlett, 2005, p. 52). Chez Habermas, l'expertise a toutefois sa place dans la délibération, aux côtés de l'argumentation relative aux valeurs, pour juger de la validité des arguments normatifs. Par ailleurs, la participation du plus grand nombre promue par Habermas ne trouve pas écho chez Rawls, notamment en raison de la sensibilité du dispositif à mettre en place pour instaurer le « voile d'ignorance » et la « position originale » nécessaires, dans cette vision, à la réflexion désintéressée.

Les travaux d'Habermas et de Rawls sur la délibération sont denses et complexes. Le tableau 7.1 résume les autres dimensions de l'idéal délibératif porté par ces auteurs. Bien que les deux positions théoriques diffèrent à bien des égards, il demeure qu'il s'en dégage une sagesse inspirante. Rawls et Habermas mettent tous deux en lumière l'importance de délibérer à propos des valeurs inhérentes à tout projet politique. Pour Amy Gutmann et Dennis Thompson (2002), la délibération est aussi une manière éthiquement appropriée de prendre des décisions en contexte de « désaccords moraux persistants » : par la justification réciproque continue, les citoyens donnent sens aux normes et aux lois qu'ils s'imposent collectivement. Pour ces deux auteurs (2002), « réciprocité, transparence et imputabilité sont les principaux critères régulant les conditions de la délibération ». Ce processus, ils le nomment aussi l'« économie du désaccord moral ». Pour Bernard Manin (2002), les théories de la délibération montrent « qu'il est possible de chercher à établir par la raison des propositions portant sur les valeurs ».

TABLEAU 7.1 / L'idéal délibératif selon Jürgen Habermas et John Rawls

	<b>Habermas</b> <b>Conditions idéales du discours</b>	<b>Rawls</b> <b>Raison publique</b>
<b>Prérequis du discours</b>	Culture politique partagée	Raisonnement depuis la position originelle
<b>Conditions de succès</b>	Consensus général autour de raisons partagées	Unanimité autour des raisons justes
<b>Type de raisonnement visé</b>	Test de la validité des arguments en compétition	Recherche de préengagements liant les parties
<b>Rôle des intérêts</b>	Intérêts à la source des arguments	Intérêts éliminés du processus de raisonnement
<b>Rôle des spécialistes</b>	Mise à l'épreuve des différents arguments en compétition	Sans rôle dans les décisions premières

Source : Tiré de Baber et Bartlett, 2005, p. 50, traduction libre.

Or débattre de valeurs est une entreprise sensible. Par ailleurs, l'arène politique est par essence caractérisée par des asymétries de pouvoir. Pourtant, les théoriciens de la démocratie délibérative insistent sur l'importance d'une argumentation vécue dans un esprit raisonnable et de coopération devant mener au consensus rationnel. Cette recherche du consensus, nombre de critiques (notamment Blondiaux, 2008; Benasayag et del Rey, 2007; Reber, 2011; Young, 2011) l'ont vue comme irréaliste, voire contre-productive. Le principal danger qui se pose, avec la recherche du consensus, est celui d'une imposition des voies dominantes. Au contraire, laisser le conflit se déployer peut avoir un effet mobilisateur (la controverse amène à participer et à se positionner) et donc révélateur des tensions normatives ayant cours dans la société. Aussi, comme le souligne Loïc Blondiaux (2008), le fait qu'il y ait expression de positions conflictuelles atteste d'une certaine qualité du dispositif participatif en place. Dans cette perspective, John Dryzek et Carolyn Hendriks (2012, p. 36) préfèrent parler de «résolution de conflit» plutôt que de recherche de consensus. Iris Marion Young (2011) va même plus loin que ces auteurs sur le problème du consensus, mettant en exergue le fait que, dans la réalité politique, l'idéologie dominante peut être si prégnante qu'elle conditionne d'emblée le raisonnement des citoyens, empêchant une discussion libre et éclairée. Dans ce contexte, les personnes délibérant sur une question politique dans l'idéal promu par les théories de la délibération pourraient arriver à un consensus qui renforcerait l'idéologie

dominante justement parce que cette idéologie aurait tellement d'emprise sur eux qu'ils ne seraient pas en mesure d'y opposer une critique et de penser la question posée en dehors des paradigmes hégémoniques :

Dans une société marquée par des inégalités structurelles multiples et durables, [...] la plupart des membres de la société auront tendance à penser leurs relations sociales dans les termes de ces discours [hégémoniques], quelle que soit leur position dans la hiérarchie des inégalités structurelles. Lorsqu'un processus délibératif se déroule dans le cadre de tels systèmes discursifs, les accords auxquels les personnes qui participent sont susceptibles de parvenir n'en seront pas moins partiellement conditionnés par des rapports de pouvoir injustes, raison pour laquelle on ne saurait considérer qu'ils reposent sur un consensus authentiquement libre (Young, 2011, p. 152).

Puisque l'idéologie dominante entrave le potentiel de réflexion critique, Iris Marion Young (2011) indique que les théories de la démocratie délibérative devraient à la fois être porteuses d'une critique sociale et souligner les formes d'exclusion et de contraintes existant dans les dispositifs réels de délibération politique. Parmi ces limites, notons le manque d'accessibilité à ces espaces pour les personnes peu scolarisées, le temps considérable que les participants doivent investir pour maîtriser les dossiers complexes et argumenter leurs positions, de même que la faible connexion généralement observée entre les espaces de délibération et ceux de la prise de décisions.

Une autre critique importante émise envers les théories de la démocratie délibérative est qu'elles esquivent l'importance des affects et des émotions dans la réflexion et l'engagement concernant des questions socialement vives. Iris Marion Young (2011), Jürg Steiner (2011) et Sharon Krause (2005, 2008) mettent en lumière les problèmes posés par cette conception avant tout rationnelle et raisonnable de la délibération politique.

Si Rawls et Habermas reconnaissent que la participation dans un processus rationnel de délibération peut émerger de l'affectivité (par indignation devant une injustice, par exemple) et qu'il importe de « sentir », en fin de compte, le bien-fondé des normes qui auront été identifiées dans le processus rationnel de délibération, il demeure qu'entre ces deux moments, les deux philosophes ne font à toute fin pratique aucune place à l'affectivité et à l'émotion, pourtant sources profondes d'une motivation

à maintenir au fil des longs processus délibératifs (Krause, 2008, p. 2). Par ailleurs, la réciprocité à laquelle Rawls et Habermas appellent - de surcroît sur des enjeux éthiques et moraux - requiert la mobilisation de cette dimension affective de la personne.

Iris Marion Young (2011) indique que l'émotion et les formes de communication non délibératives, que l'on peut observer par exemple dans les mobilisations en situations de controverses (images, chansons, slogans, etc.), frappent l'imaginaire et « perturbent les idées reçues ». Les communications qui interpellent l'émotivité peuvent créer le choc des idées, la décentration à partir de laquelle construire de nouveaux rapports au sujet débattu et aux personnes engagées dans la délibération.

Dans cette même veine, Jane Mansbridge et ses collègues (2010, dans Steiner, 2011) écrivent que « les actions empathiques, qui demandent d'essayer de se mettre soi-même à la place d'autrui, engagent habituellement les facultés non cognitives et exigent des formes non cognitives de communication ». En contexte de délibération, le témoignage et la narration, des formes de communication rejetées par Habermas, appellent à une telle empathie et sont souvent propices à susciter la réflexion :

L'ouverture des histoires à l'interprétation encourage les narrateurs et les auditeurs à collaborer pour tirer des leçons de l'expérience personnelle [...] Les narrations peuvent être efficaces dans la mesure où leurs conclusions normatives sont ambiguës (Polletta et Lee, 2006, dans Steiner, 2011, p. 268).

Les histoires de vie ont aussi tendance à rapprocher les personnes, par l'émotion partagée et l'identification possible à l'autre, plutôt qu'à renforcer les positions antagonistes (Steiner, 2011). Le témoignage peut également être un mode d'expression plus accessible que l'argumentation rationnelle : « la narration aide la personne désavantagée à être mieux entendue » (Steiner, 2011).

Enfin, Sharon Krause (2008, p. 5-8, traduction libre) explique que l'impartialité - posture promue par les théories de la délibération - suppose un engagement affectif de la personne, exige une certaine humanité, « une sensibilité réflexive aux souffrances et aux joies que les autres peuvent éprouver ». Selon cette auteure, ce souci d'autrui naît de l'émotion : « les préoccupations influencent nécessairement les décisions et actions, correspondent à des états affectifs et se construisent autour d'une réflexion sur ce qui a de la valeur et ce dont on veut prendre soin (*care*) ».

Les auteures qui viennent d'être citées ont étayé de solides arguments en faveur d'une valorisation de la dimension affective de la personne dans la conception contemporaine de la démocratie délibérative. Avec ce que nous avons vu dans la section précédente au sujet de la dimension affective de l'apprentissage, on peut reconnaître que les réflexions de Krause, Young et Steiner ont aussi beaucoup de sens au regard du potentiel éducatif des débats publics.

## Conclusion

Les controverses socioécologiques offrent des contextes d'apprentissages privilégiés. Dans une visée de valorisation de l'engagement citoyen au cœur de ces questions vives, les chercheurs du champ de l'éducation à l'écocitoyenneté s'intéressent de plus en plus aux apprentissages effectués dans ces délibérations. Les repères théoriques mis en dialogue dans ce chapitre viennent éclairer les processus potentiels d'élaboration de ces savoirs, tout en esquissant certains des enjeux éthiques et politiques inhérents.

Cette critique des théories de la délibération depuis une perspective éducative met en exergue certains points aveugles de propositions par ailleurs largement mobilisées par les tenants d'un renouveau démocratique axé sur l'amélioration des processus de participation citoyenne. Dans la perspective de susciter non seulement une dynamique discursive plus saine, mais aussi des pratiques propices à l'apprentissage collectif, il paraît effectivement essentiel de se pencher sur les conditions qui favorisent ou qui limitent la coconstruction de savoirs. De cette analyse, de nouvelles propositions d'organisation de la délibération sur des enjeux socioécologiques pourront émerger et être mises à l'épreuve, notamment dans les milieux communautaires et les instances de consultation publique.

## Références

- AULLS, M. ET B. SHORE (2008). *Inquiry in Education. The Conceptual Foundations for Research as a Curricular Imperative*, New York, Lawrence Erlbaum Associates.
- BABER, W. F. et R. V. BARTLETT (2005). *Deliberative Environmental Politics. Democracy and Ecological Rationality*, Cambridge, MIT Press.
- BENASAYAG, M. ET A. DEL REY (2007). *Éloge du conflit*, Paris, La Découverte.

- BLONDIAUX, L. (2001). «La délibération, norme de l'action publique contemporaine?», *Projet*, n° 268, p. 81-90.
- BLONDIAUX, L. (2008). «Démocratie délibérative vs démocratie agonistique? Le statut du conflit dans les théories et les pratiques de participation contemporaines», *Raisons politiques*, vol. 2, n° 30, p. 131-147.
- BLONDIAUX, L. et Y. SINTOMER (2002). «L'impératif délibératif», *Politix*, vol. 15, n° 57, p. 17-35.
- BOURGEOIS, É. (2013). «Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey», dans L. Albarello et al. (dir.), *Expérience, activité et apprentissage. Formation et pratiques professionnelles*, Paris, Presses universitaires de France, p. 13-38.
- BRIÈRE, L. (2016). *Les dynamiques d'apprentissage collectif dans les débats publics sur des enjeux socioécologiques: Le cas de la controverse sur la reconstruction de l'échangeur Turcot à Montréal*, Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- CLARK, C. (2010). «Narrative learning: Its contours and its possibilities», *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 126, p. 3-11.
- CLARK, C. et M. ROSSITER (2008). «Narrative learning in adulthood», *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 119, p. 61-70.
- COURTOIS, S. (1993). *Les difficultés soulevées par le passage de la théorie des intérêts de connaissance à la théorie de la communication dans l'œuvre de Jürgen Habermas*, Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*, Paris, Economica.
- DEWEY, J. (1973). «Democracy and education», dans J. J. McDermott (dir.), *The Philosophy of John Dewey. Volume 2. The Lived Experience*, Chicago, University of Chicago Press, p. 494-523.
- DEWEY, J. (2011). *Expérience et éducation*, Paris, Armand Collin.
- DOMINICÉ, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.
- DRYZEK, J.S. (2009). «Democratization as deliberative capacity building», *Comparative Political Studies*, vol. 42, n° 11, p. 1379-1402.
- DRYZEK, J. S. et C. M. HENDRIKS (2012). «Fostering deliberation in the forum and beyond», dans F. Fischer et H. Gottweis (dir.), *The Argumentative Turn Revisited. Public Policy as Communicative Practice*. Londres, Duke University Press, p. 31-57.
- ELKJAER, B. (2009). «Pragmatism: A learning theory for the future», dans K. Illeris (dir.), *Contemporary Theories of Learning*, New York, Routledge, p. 74-89.
- FISCHER, F. et H. GOTTWEIS (dir.) (2012). *The Argumentative Turn Revisited. Public Policy as Communicative Practice*, Londres, Duke University Press.
- FOOK, J. (2010). «Beyond reflective practice», dans H. Bradbury et al. (dir.), *Beyond Reflective Practice. New Approaches to Professional Lifelong Learning*, New York, Routledge, p. 37-51.
- FREIRE, P. (1980). *La pédagogie des opprimés*, Paris, La Découverte.
- GALVANI, P. (2010). «L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle», dans P. Carré, A. Moisan et D. Poisson (dir.), *L'autoformation - Perspectives de recherche*, Paris, Presses universitaires de France, p. 269-313.
- GALVANI, P. (2013). «Apprendre de la vie, une démarche réflexive d'auto-écoformation», dans Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie (dir.), *Actes du 3<sup>e</sup> forum mondial «Apprendre tout au long de la vie: pourquoi et comment?»*, Paris, CMA, p. 116-120.



- GIRARD, C. (2009). « Raison publique rawlsienne et démocratie délibérative », *Raisons politiques*, vol. 2, n° 34, p. 73-99.
- GUTMANN, A. et D. THOMPSON (2002). « Pourquoi la démocratie délibérative est-elle différente? », *Philosophiques*, vol. 29, n° 2, p. 193-214.
- HANSOTTE, M. (2005). *Les intelligences citoyennes : comment se prend et s'invente la parole collective*, Bruxelles, De Boeck.
- ILLERIS, K. (2004). *The Three Dimensions of Learning*, Malabar, Floride, Krieger.
- KEGAN, R. (2009). « What "form" transforms? », dans K. Illeris (dir.), *Contemporary Theories of Learning*, New York, Routledge, p. 35-52.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- KRAUSE, S. (2005). « Desiring justice: Motivation and justification in Rawls and Habermas », *Contemporary Political Theory*, vol. 4, p. 363-385.
- KRAUSE, S. (2008). *Civil Passions. Moral Sentiment and Democratic Deliberation*, Princeton, Princeton University Press.
- MANIN, B. (2002). « L'idée de démocratie délibérative dans la science politique contemporaine. Introduction, généalogie et éléments critiques. Entretien avec Bernard Manin », *Politix*, vol. 15, n° 57, p. 37-55.
- MANSBRIDGE, J. et al. (2010). « The place of self-interest and the role of power in deliberative democracy », *The Journal of Political Philosophy*, vol. 18, p. 64-100.
- MEZIROW, J. (2001). *Penser son expérience : Une voie vers l'autoformation*, Lyon, Chronique sociale.
- MEZIROW, J. (2009). « Transformative learning theory », dans J. Mezirow et E. D. Taylor (dir.), *Transformative Learning in Practice. Insights from Community, Workplace and Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 18-32.
- MURPHY, M. ET T. FLEMING (2010). « Communication, deliberation, reason », dans M. Murphy et T. Fleming (dir.), *Habermas, Critical Theory and Education*, New York, Routledge, p. 18-32.
- PINEAU, G. (1991). « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation », dans B. Courtois et G. Pineau (dir.), *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation française, p. 29-40.
- PINEAU, G. (2009). « Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif », dans C. Guillaumin, S. Pesce et N. Denoyel (dir.), *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes*, Paris, L'Harmattan, p. 19-36.
- PION, L. et F. PIRON (2009). *Aux sciences, citoyens! Expériences et méthodes de consultation sur les enjeux de notre temps*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- POLLETTA, F. et J. LEE (2006). « Is telling stories good for democracy? Rhetoric in public deliberation after 9/11 », *American Sociological Review*, vol. 71, p. 699-723.
- RAWLS, J. (1995). « Reply to Habermas », *Journal of Philosophy*, vol. 92, n° 3, p. 132-180.
- REBER, B. (2011). « Argumenter et délibérer entre éthique et politique », *Archives de philosophie*, vol. 74, n° 2, p. 289-303.
- RICOEUR, P. (1983). *Temps et récit I*, Paris, Gallimard.
- ROELEN, N. (1991). « Le métabolisme de l'expérience en réalité et en identité », dans B. Courtois et G. Pineau (dir.), *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation française, p. 219-241.

- SAUVÉ, L. (2013). « Au cœur des questions socioécologiques : Des savoirs à construire, des compétences à développer », *Éducation relative à l'environnement : regards - recherches - réflexions*, vol. 11, p. 19-40.
- SCHÖN, D. A. (1994). *Le praticien réflexif à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.
- STEINER, J. (2011). « Raison et émotion dans la délibération », *Archives de philosophie*, vol. 74, n° 2, p. 259-274.
- VARGAS, F. (2008). « Gestalt y aprendizaje », *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 8, p. 1-12.
- WENGER, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- YOUNG, I. M. (2011). « La démocratie délibérative à l'épreuve du militantisme », *Raisons politiques*, vol. 2, n° 42, p. 131-158.

## Territoire et territorialité

Quelles «prises» pour l'éducation relative à l'environnement?

*Jérôme Lafitte*

---

Prenant appui sur la géographie contemporaine et sur la reconfiguration récente des concepts de territoire et de territorialité, ce chapitre invite à explorer quelques «prises» possibles pour l'éducation relative à l'environnement. Signalons d'abord qu'en géographie, les usages du concept de territoire ont fait jusqu'ici l'objet de nombreuses critiques qui ont participé à une vaste reconstruction théorique de ce champ d'étude (Gregory *et al.*, 2009; Lévy et Lussault, 2013). De plus, en raison même de leur ancrage territorial, les questions environnementales ont contribué à renouveler la mobilisation de tels concepts.

L'éducation relative à l'environnement centre son attention sur le rapport aux réalités socioécologiques qui se déploient le plus souvent au sein des territoires de vie des acteurs-habitants<sup>1</sup>. L'ancrage territorial est donc une entrée privilégiée pour explorer le rapport que les personnes tissent avec leur(s) milieu(x) de vie, recoupant une diversité de relations, dont la relation identitaire, souvent associée au territoire et à la territorialité. Celle-ci se manifeste sous forme d'identité(s) territoriale(s) largement travaillée(s) par le politique, sans pour autant s'y réduire (Di Méo, 2013).

La relation à l'environnement est en effet de plus en plus mobilisée dans la construction des identités territoriales. Les démarches participatives associées aux projets locaux de «développement durable», par exemple, s'appuient sur la mise en œuvre de stratégies de sensibilisation à ce type de développement et sollicitent l'avis des citoyens «usagers» des territoires en tant que «parties prenantes», selon le vocabulaire de la gouvernance.

---

1 Dans ce chapitre, les termes d'*acteurs* et d'*acteurs-habitants* réfèrent à toutes les personnes engagées dans les dimensions du rapport au territoire évoquées par l'auteur.

Mais tout un spectre d'actions environnementales citoyennes se déploie par ailleurs pour résister et proposer des alternatives à des projets ou des actions d'aménagement des territoires en interrogeant la qualité de vie des personnes qui y habitent et leurs relations écosystémiques. Dans ce contexte, les relations entre territoires et questions environnementales mobilisent les savoirs et engagent les citoyens dans des processus d'apprentissage qui ouvrent des perspectives de réflexion et d'action dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement.

Ce texte s'appuie sur une démarche de recension d'écrits visant à clarifier les concepts de territoire et de territorialité du point de vue de la géographie. Cette recension alimentera notamment la première partie du chapitre, concernant les principales acceptions des concepts de territoire et de territorialité. Puis une analyse de contenu d'un ensemble d'éditoriaux de la revue *Éducation relative à l'environnement: regards - recherches - réflexions*<sup>2</sup> permettra de saisir les visions et les usages du territoire et de la territorialité adoptés dans ce champ de recherche et d'action éducative<sup>3</sup>. Les résultats de cette analyse seront ensuite confrontés aux définitions issues de la recension d'écrits dans le domaine de la géographie. Dans les deux dernières sections du chapitre, il s'agira de caractériser les principales approches relatives au territoire et à la territorialité mobilisées dans la recherche en éducation relative à l'environnement, puis de se pencher sur les questions de l'identité territoriale, de l'action collective et de l'apprentissage dans la mobilisation.

## 1 / **Le territoire et la territorialité en géographie : des définitions multiples**

Le concept de « territoire » demeure fondamental en géographie, avec ses multiples acceptions<sup>4</sup>. Il est également très présent dans le domaine de l'action publique, notamment en aménagement et en gestion environnementale. Nous proposons ici quelques éléments d'analyse permettant d'en esquisser un certain contour.

---

2 <<http://www.revue-ere.uqam.ca/>>, consulté le 6 octobre 2016.

3 Cette analyse de contenu intervient dans le cadre d'une recherche en cours destinée à approfondir l'ensemble des premières observations et des résultats communiqués dans ce chapitre.

4 Outre différents articles et chapitres d'ouvrages clés repérés par une recension à l'aide des principales bases de données en géographie, notre analyse s'est appuyée sur le *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (Lévy et Lussault, 2013). Ce dictionnaire marque un « tournant géographique » en raison du renouvellement théorique axé sur la prise en compte du tournant linguistique et pragmatique en sciences sociales. Il insiste sur la centralité de l'acteur et sur son agir spatial en considérant les faits de langage dans l'action humaine. Quant à la géographie anglo-saxonne, le choix s'est porté sur le dictionnaire de géographie humaine (Gregory et al., 2009, *The Dictionary of Human Geography*), qui est devenu une référence mondiale.

### 1.1 / **Des sensibilités conceptuelles différentes dans les mondes anglophone et francophone**

Pour tenter de cerner une définition du terme polysémique *territoire*, le géographe Bernard Debarbieux (1999) explore l'interface entre les « communautés textuelles » francophone et anglophone. Il montre que les usages des termes *territoire* et *territory* ont une origine similaire dans les géographies de ces deux mondes. Tous deux puisent aux sources des sciences politiques, voire de la géopolitique et, originellement, de la biologie, plus exactement de l'éthologie, la science du comportement animal. Cette posture géopolitique a longtemps privilégié la figure territoriale de l'État sur les autres formes de territoire possibles.

Des différences existent néanmoins, notamment en raison de l'usage d'autres termes pour territoire, parmi lesquels *place* (lieu) et *space* (espace), nuances que ne fait pas toujours la géographie francophone. Ces différences tiendraient selon Debarbieux de la manière de concevoir la géographie et les objets associés, signe d'un positionnement différent de la géographie dans le concert des sciences. En France, mais aussi dans les sphères linguistiques italienne et espagnole (Debarbieux, 2013, p. 999), la référence à l'éthologie serait rare en géographie, la notion de territoire n'étant pas conçue indépendamment d'une théorisation de la société et du pouvoir. Les géographes francophones élargiraient et complexifieraient les définitions de territoire et de territorialité, faisant toute leur place aux processus écologiques, symboliques et expérientiels (Bonnemaison *et al.*, 2004; Raffestin, 1986). À l'inverse, la signification éthologique du territoire aurait exercé une influence dominante dans la production anglophone, aux États-Unis en particulier, et cela à grand renfort des théories évolutionnistes.

L'analyse des définitions repérées par John Agnew (2009a et 2009b) nuance l'observation de Debarbieux (1999)<sup>5</sup> au sujet de la posture territoriale géopolitique et éthologique qui dominerait dans le monde anglophone. En effet, Agnew dénonce le « piège territorial » (*territorial trap*) d'une posture moderniste stato-centrée issue de la géopolitique. Le territoire est plutôt considéré ici comme un type de spatialité, une façon d'utiliser l'espace. Quant à la territorialité, elle renvoie à un usage stratégique du territoire qui découpe l'espace pour atteindre des buts de type

---

5 Nous renvoyons à la lecture de l'article de Debarbieux (1999) pour saisir toutes les nuances de son propos que les limites du présent chapitre nous empêchent de restituer pleinement.

organisationnel, qu'ils soient collectifs ou individuels. La territorialité est aussi l'exercice d'un pouvoir, d'un contrôle et d'une surveillance sur des portions d'espace ou des agencements de gens et de choses.

En cohérence avec son analyse datant de 1999, Debarbieux (2013, p. 999) choisit pour sa part de donner une définition du territoire dans laquelle la référence explicite au politique est absente. Le territoire correspond plutôt à un « agencement de ressources matérielles et symboliques capables de structurer les conditions pratiques de l'existence d'un individu ou d'un collectif social et d'informer en retour cet individu et ce collectif sur sa propre identité ».

Cela dit, les géographes francophones ne sont pas tous exempts des tendances à associer le territoire à la métaphore éthologique, comme le montrent les travaux critiques de Jacques Lévy (1999) et de Denis Retailé (1997), entre autres.

Adoptant une autre posture, Guy Di Méo (2006) associe davantage le concept de territoire à l'action sociale en tant qu'action collective empruntant la voie d'une médiation territoriale et les formes d'organisation et de pouvoirs associés, publics, privés ou associatifs. Le territoire est alors un système d'action qui permettrait de réactiver les liens de solidarité et de dialogue sociaux, sans nier pour autant l'intention de contrôle. Ces nouveaux territoires sociaux se déploient souvent aujourd'hui dans le cadre référentiel du développement durable. Ils sont considérés, selon Di Méo (2006), comme des espaces commodes et des leviers efficaces de gouvernance pour instituer des conventions, des contrats au sein des communautés d'acteurs concernées. Cette approche rejoint les pistes évoquées par Agnew (2009a), qui associe la territorialité à la mise en œuvre de stratégies territoriales de dévolution administrative et de contrôle, par exemple par le découpage territorial. La territorialité peut ainsi être le résultat de la résolution de dilemmes sociaux en rapport avec les biens publics.

Patrice Melé (2009) adopte également une conception de la territorialité proche de celle d'Agnew. En géographie, on observe en effet que ce terme oscille traditionnellement entre deux grandes acceptions. La première renvoie à des recherches qui s'intéressent aux pratiques et aux représentations des « espaces de vie » et tentent de saisir les modalités d'appropriation de l'espace par des habitants usagers du territoire. La deuxième acception fait plutôt référence à des actions de découpage et de contrôle de l'espace par des pouvoirs. L'originalité de Melé est d'aborder la territorialité à l'aune de l'émergence des questions environnementales

et patrimoniales, en concevant l'action publique comme une tentative de penser l'environnement en tant que « bien commun », approche qui n'est pas sans intérêt pour l'éducation relative à l'environnement.

La prise en compte de ces différentes sensibilités conceptuelles entre communautés textuelles anglophone et francophone est à considérer, dans le champ de l'éducation relative à l'environnement, qui mobilise les concepts de territoire et de territorialité. Cependant, au terme de ce trop bref survol, et au-delà de la singularité des conceptions et des pratiques, on observe que divers points communs rapprochent les différentes définitions issues des mondes anglophone et francophone : même héritage de l'éthologie et des « sciences naturelles » chez de nombreux auteurs, souvent en association avec l'héritage géopolitique, évolution vers la prise en compte du politique, des dynamiques collectives locales et de la dimension symbolique du territoire, conception de la territorialité comme stratégie d'acteurs et résultat de l'action, notamment publique.

### 1.2 / **Une société construite sur le politique et l'expérience de l'unité**

Les géographes étudiés dans cette recension d'écrits insistent sur le fait que le territoire est à l'intersection de l'espace et de la société. Concernant les questions environnementales, le territoire est aussi une interface entre nature et culture. Il s'impose comme une forme particulière de cette rencontre. En première approche, il est donc possible de considérer le territoire-ressource en tant qu'« espace des nécessités vitales » (Brunhes, 1942, cité dans Retailé, 1997, p. 247). Dans cette première enveloppe territoriale de l'identité spatiale, l'individu en exploite directement et physiquement des produits et, plus souvent maintenant, il y trouve les services dont il a besoin pour survivre. Le territoire-ressource se voit assorti d'une dimension politique dans un souci de coordination et de contrôle des fonctions sociales et des populations. Or cette conception du territoire-ressource associé au contrôle politique est aujourd'hui largement questionnée. En effet, les limites administratives sont remises en cause par nos connexions multiples à la diversité des réseaux élargis, voire mondiaux, qui tissent nos vies de l'échelle locale à l'échelle planétaire, à commencer par les réseaux trophiques. Mais dans le même temps, cette conception reprend une certaine vigueur par les mouvements de reterritorialisation communautaire et environnementale. Le courant biorégionaliste, et particulièrement les travaux de Murray Bookchin en écologie sociale, mobilisent cette double tension entre l'action démocratique locale et l'identité biorégionale.

Selon Retraillé, le territoire renvoie également à l'expérience de l'unité, qui est ici de l'ordre de la solidarité politique, du « contrat social » ; le territoire devient un médium de solidarité entre acteurs et lieux « contenus » par ce territoire. La proximité créée par l'unité que l'on appelle territoire rend les acteurs sociaux solidaires « de fait », par-delà les différences. Par cette unité vécue socialement, le territoire devient un lieu de vie. Retraillé (1997) insiste sur le fait que la question première ne doit pas être géométrique (en référence à la surface d'un territoire réduit à un contenant), mais politique : avec qui sommes-nous solidaires ? Le territoire fait-il le lien social ? Le territoire est aussi de l'ordre du discours, en ce sens qu'il est une fiction construite par un récit souvent contrôlé par le politique, qui médialise les rapports entre une population, une communauté, ses individus, leurs relations d'interconnaissance et une portion d'espace, notamment autour des questions de distances, et pas seulement kilométriques mais aussi sociales, culturelles et écologiques, du proche à « l'étranger ».

Retraillé (1997, p. 247) suggère une définition de la territorialité « en compréhension », c'est-à-dire une approche phénoménologique centrée sur l'acteur, son intentionnalité, ses interactions sociales ainsi que son horizon stratégique et spatial mis en contexte. Nous retrouvons ici la référence à Claude Raffestin (1980, citée par Di Méo, 2013, p. 1007) pour définir une territorialité qui reflète la « multidimensionnalité du vécu territorial » de chaque individu socialisé. Selon Retraillé (1997), la territorialité renvoie avant tout à l'expérience de l'unité que fait tout acteur spatial, notamment par l'interconnaissance et la familiarité déployées au sein de son territoire de vie. Le politique fait société en traduisant cette volonté des acteurs territoriaux de résoudre ensemble divers problèmes, notamment environnementaux. Cette perspective géographique, politique, phénoménologique et humaniste permet d'intégrer à la territorialité les dimensions existentielles et expérientielles de l'individu.

Enfin, aux tensions entre différentes sensibilités conceptuelles émanant des communautés textuelles anglophone et francophone, ou encore à celles qui existent entre des conceptions éthologiques ou géopolitiques et des conceptions plus humanistes et expérientielles, s'ajoute une autre tension structurante pour le territoire et la territorialité, celle qui se manifeste entre territoire et réseau. Le géographe Lévy (2013) place en effet au centre de ses préoccupations l'articulation entre deux grandes familles d'espaces, le territoire et le réseau. Un territoire est un espace à métrique<sup>6</sup>

---

6 Selon Lévy (2013, p. 659), la métrique topographique est « le mode de la mesure et de traitement de la distance ». Le territoire s'inscrit la plupart du temps dans une mesure de type euclidienne (en mètres ou en kilomètres, renvoyant à l'appréhension ou à la volonté de maîtrise du phénomène de l'étendue), avec son artefact, la carte d'état-major, tandis que la métrique topologique est associée à la connexité du réseau.



topographique (espace continu). Il décrit une grande famille d'espaces qui s'oppose à une autre grande famille d'espaces à métrique topologique (espace discontinu), les réseaux. Par cette définition, Lévy et Lussault (2013), ainsi que les géographes engagés dans le « tournant géographique », proposent un renouvellement théorique essentiel. La notion de territorialité est ici davantage associée à une circulation des légitimités politiques et prend quelque distance avec la notion d'identité spatiale.

### 1.3 / **Vers une territorialité réflexive pour appréhender l'action environnementale**

Les travaux de Melé (2009) traitent des questionnements environnementaux. Ce géographe français travaille sur les conflits d'aménagement et les actions publiques environnementales. Les conflits d'usages et de représentations qui structurent les controverses environnementales entre des acteurs territoriaux génèrent de nouvelles situations dans lesquelles les résidents se mobilisent pour défendre certaines qualités de leur espace proche au nom des valeurs environnementales et patrimoniales. Mais l'action publique, notamment par ses règlements et les lois territoriales, transformerait cette participation citoyenne en contraignant les citoyens à entrer dans des cadres référentiels de pensée et d'expression qui aboutissent par exemple à faire des associations les auxiliaires d'une « police patrimoniale et environnementale » (Melé, 2009, p. 47). Selon ce chercheur, une telle mutation ouvre la réflexion sur l'analyse des valeurs en jeu et sur le renouvellement des cadres d'action.

Or ces actions collectives concernant des problématiques environnementales ont pour objectif, selon l'auteur, la définition des « biens communs » et des modalités de « l'intervention publique » qui mobilisent des résidents dans le débat public, mobilisation qui se traduit par des actions de vigilance et de construction de savoirs, et leur hybridation avec ceux d'autres acteurs de la scène publique. Les espaces de débat constituent ici des points de rencontre entre une réflexivité individuelle (celle de l'enquête des résidents affectés), une réflexivité collective (mise en œuvre par des collectifs) et des procédures de réflexivité institutionnelle (Melé, 2009). Une telle territorialité réflexive élargit la conception de l'action publique et favorise la prise de conscience d'une responsabilité sociale à l'égard des dynamiques socioécologiques, ainsi que l'avènement d'une démocratie « dialogique » ou participative exigeante et critique.

La prise en compte des questions environnementales contribue ainsi au renouvellement théorique des concepts de territoire et de territorialité, et par là même mobilise dans une perspective sociale et écologique les différentes tensions qui traversent le couple territoire-territorialité. Toute recherche sur les questions environnementales gagne à s'ancrer au sein des territoires de vie pour tenter de penser les territorialités qui s'y déploient avec leurs enjeux interdisciplinaires. Le concept de territoire est l'un de ces « concepts nomades », selon l'expression d'Isabelle Stengers (1987), qui participent à la circulation interdisciplinaire en raison de la multiplicité des significations qui lui sont attachées. Ses usages métaphoriques offrent en effet des « prises » pour d'autres champs que la géographie, comme ils peuvent inspirer également les initiatives d'éducation relative à l'environnement. Ici, une prudence épistémologique s'impose : il importe de prendre en compte les principaux débats épistémologiques propres à la géographie, sans pour autant empêcher les « détournements » conceptuels créatifs qui peuvent nourrir un dialogue interdisciplinaire susceptible d'intégrer dans le débat scientifique la diversité des phénomènes et de leurs perceptions.

Les tableaux 8.1 et 8.2 tentent de synthétiser les différentes options de définition proposées par divers auteurs. On y trouve donc une synthèse des options épistémologiques pour les concepts de territoire et de territorialité. La seconde colonne des tableaux présente une mise en relation des définitions proposées et analysées dans ce chapitre avec les définitions du territoire proposées dans le dictionnaire de géographie de Lévy et Lussault (2013) et celles de la territorialité proposées dans le dictionnaire anglophone de la géographie humaine (Gregory *et al.*, 2009). Il s'agit d'accroître la consistance épistémologique du propos et de favoriser une lecture critique de ce champ de définitions investi par les différents auteurs. Cette tentative, pour éclairante qu'elle puisse être, ne peut toutefois que réduire les nuances et les recouvrements de chacune des options<sup>7</sup>.

---

7 Pour approfondir les définitions de tels concepts, une bibliographie commentée est accessible à l'adresse suivante : <[https://centrare.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/12/2014/02/LAFITTE\\_Bibliographie.pdf](https://centrare.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/12/2014/02/LAFITTE_Bibliographie.pdf)>, consulté le 6 octobre 2016.

TABLEAU 8.1 / Définitions géographiques du concept de territoire

	Définitions présentées dans ce chapitre	Définitions identifiées par Lévy (2013)
<b>A</b>	Le territoire comme réalité multidimensionnelle, à l'image de l'individu socialisé, une métaphore anthropocentrique (Debarbieux, 2013; Agnew 2009b)	Pas d'usage particulier de ce concept (L1) <sup>a</sup> , indifférenciation avec le terme d'espace (L2), synonyme de lieu selon la situation (L3)
<b>B</b>	Le territoire comme espace par excellence de l'appropriation humaine et modalité de l'existence en tant que support d'unité et d'identité (Debarbieux, 2013; Agnew, 2009b; Retaillé, 1997; Melé, 2009)	Un espace contrôlé-borné (L5), un espace approprié (L7), une option épistémologique pour distinguer le réel du concept (L4), une métaphore de l'animalité (L6)
<b>C</b>	Le territoire comme une famille d'espaces à métrique topographique (Lévy, 2013 et Retaillé, 1997)	Une option stratégique. Le territoire comme espace à métrique topographique (L9)
<b>D</b>	Le territoire comme système d'action et d'organisation sociale et système de gestion politique (Di Méo, 2006, 2013; Melé, 2009)	Un espace approprié <sup>b</sup> (L7), une option épistémologique pour distinguer le réel du concept (L4).

- a) La lettre L (pour Lévy) associée aux chiffres 1 à 9 correspond aux neuf définitions abordées par Lévy (2013, p. 995-998). À noter que la définition 8 correspondant au territoire associé à une périodisation historique n'a pas été retenue, tant elle est spécifique aux travaux de Christian Grataloup et ici peu appropriée, à première vue. Il n'en demeure pas moins que l'analyse de contenu des éditoriaux de la revue *Éducation relative à l'environnement: regards - recherches - réflexions* fait ressortir la prégnance de la dimension historique attachée au territoire.
- b) L'appropriation correspond autant à l'anthropisation, l'aménagement du territoire, qu'à la symbolisation qui y est associée, avec les discours produits par les acteurs territoriaux, notamment politiques.

TABLEAU 8.2 / Définitions géographiques du concept de territorialité

	Définitions présentées dans ce chapitre	Définitions identifiées par Agnew (2009a) <sup>a</sup>
A'	La territorialité comme identité territoriale reflétant la multidimensionnalité du territoire et de l'individu socialisé (Debarbieux, 2013 ; Di Méo, 2013)	La territorialité comme résultat de la délimitation de frontières entre groupes sociaux afin d'identifier et de maintenir la cohésion de groupe (en référence aux théories sociologiques de l'identité politique) (Ag5)
B'	La territorialité comme phénomène de circulation des légitimités politiques (argumentaire à finalité politique mobilisant la configuration spatiale qu'est le territoire et ses acteurs) (Lévy, 2013)	La territorialité comme point de convergence de plusieurs stratégies de gouvernabilité (en référence aux écrits de Michel Foucault) (Ag4)
C'	La territorialité comme expérience de l'unité (option phénoménologique, politique et humaniste) (Retailé, 1997)	La territorialité comme résultat de la délimitation de frontières entre groupes sociaux afin d'identifier et de maintenir la cohésion de groupe (en référence aux théories sociologiques de l'identité politique) (Ag5)
D'	La territorialité comme stratégie de division de l'espace et d'organisation des activités (Agnew, 2009a, 2009b ; Retailé, 1997)	La territorialité comme résultat de stratégies territoriale explicite de dévolution administrative, mais en maintenant le contrôle central (Ag1)  La territorialité comme expédient facilitant la coordination entre capitalistes qui sont autrement en concurrence (notamment dans les théories marxistes de l'État) (Ag3)
E'	La territorialité comme stratégie d'action et de réflexion (Melé, 2009 ; Lévy, 2013)	La territorialité comme résultat secondaire de résolution de dilemmes sociaux auxquels sont confrontés les groupes sociaux autour de l'enjeu des biens publics (Ag2)

a) Les lettres « Ag » renvoient au nom d'Agnew. Les chiffres associés suivent l'ordre des définitions telles qu'elles sont proposées dans son article (Agnew, 2009a).

## 2/ **Des perspectives et des enjeux pour l'éducation relative à l'environnement**

L'analyse des éditoriaux de la revue *Éducation relative à l'environnement: regards - recherches - réflexions* (1998-2015) fait ressortir une diversité d'usages des concepts de territoire et de territorialité qui n'est pas sans lien avec la pluralité des options proposées par la géographie<sup>8</sup>.

### 2.1/ **Un regard géographique sur l'usage des concepts de territoire et de territorialité en éducation relative à l'environnement**

Il ressort de l'analyse des éditoriaux que le rapport au territoire y est conçu de diverses façons. Dans ce corpus, le concept de territoire rejoint les acceptions A et B, soit le territoire comme réalité multidimensionnelle et comme espace d'appropriation, en lien avec l'identité, qui ont longtemps dominé la géographie. Considérer le territoire en tant qu'espace approprié et vécu permet d'accéder plus concrètement aux problématiques environnementales; celles-ci peuvent alors être abordées localement selon une grille d'analyse articulant des composantes concrètes (pratiques, actions, réalités) et des composantes abstraites (représentations sociales, notamment): nous retrouvons ici l'acception 4 identifiée par Lévy (L4), qui renvoie au territoire comme option épistémologique, c'est-à-dire que le territoire correspond ici à un «espace géographique» socialisé et construit pour le penser (Lévy, 1999). Ce tropisme de l'éducation relative à l'environnement pour la multidimensionnalité territoriale s'explique par la visée éducative totale ou fondamentale recherchée (déploiement de l'être dans ses multiples dimensions - cognitives, affectives, sociales, morales et praxiques). En outre, l'ancrage territorial renforce cette perspective éducative en ouvrant sur le foisonnement de la vie dans sa complexité, propice à des approches holistiques.

Dans les éditoriaux, le territoire est associé de manière indifférenciée aux concepts de lieu, d'espace, de milieu ou encore d'échelle. Soulignons qu'un tel usage indifférencié est renforcé au Québec par la

---

8 L'analyse de contenu a porté sur les 12 éditoriaux de la revue couvrant la période allant de 1998 à 2015. Ce choix s'explique par le fait qu'il s'agit de la seule revue de recherche francophone dans ce domaine. Le choix des éditoriaux permet une économie de moyens dans une recherche exploratoire de ce type. En effet, l'éditorial résume les différents articles du volume concerné. Deux éditoriaux ressortent par leur thématique axée sur le territoire: l'éditorial du volume 5, «Cultures et territoires: ancrages pour une éducation relative à l'environnement» (von Frenckell, 2005), et l'éditorial du volume 10, «Habiter: l'ancrage territorial comme support d'éducation relative à l'environnement» (Bidou, 2012). Les éditoriaux des volumes 3 (Bidou, 2002), 7 (Sauvé et Orellana, 2008), 11 (Bader, Barthes et Legardez, 2013) et 12 (Sauvé et van Steenberghe, 2015) abordent le sujet, mais ne sont pas axés précisément sur le territoire ou la territorialité.

situation d'interface entre les communautés scientifiques francophone et anglophone, tel que l'évoque Debarbieux (1999). La pédagogie du lieu (*place-based education*), largement campée dans la littérature anglophone et mobilisée comme approche en éducation relative à l'environnement, s'inscrit dans cette tension entre les communautés textuelles : doit-on parler de pédagogie du lieu, du territoire, du milieu ? Ces usages non spécifiques du territoire et des concepts associés ont tendance à affaiblir la portée théorique du territoire par manque de pertinence et de cohérence conceptuelle. Pour y remédier, il faudrait établir un usage spécifique des concepts de lieu, de territoire et de milieu, par exemple, ce que le géographe Lévy pointait pour la géographie elle-même !

La territorialité est quant à elle très peu abordée dans les éditoriaux. Cohérente avec l'option A, qui met l'accent sur le territoire comme réalité multidimensionnelle (telle que présentée dans le tableau 8.1), elle est davantage mobilisée en rapport avec l'identité territoriale recoupant de multiples facettes de l'individu - identité biologique, nationale ou politique, par exemple (A').

Par ailleurs, les auteurs des éditoriaux mobilisent à plusieurs reprises l'expression « échelles des territoires ». L'usage du pluriel fait référence à un débat qui questionne le territoire au singulier, plutôt associé à l'État, pour lui préférer le pluriel, davantage arrimé au contexte de décentralisation favorable aux acteurs incontournables que sont devenues les collectivités territoriales, recoupant la territorialité comme résultat de stratégies de dévolution administrative (Ag1) (subsidiarité et compétences territoriales, emboîtement d'échelons territoriaux et légitimité de ces mêmes échelons pour exercer certaines compétences, par exemple). Ici, le territoire est mobilisé comme système d'action et d'organisation sociale et système de gestion politique (D). En effet, il se trouve souvent associé au projet territorial et à la démarche Agenda 21 scolaire, notamment en France. La territorialité comme stratégie d'action et de réflexion (E') émerge notamment autour de l'agir écocitoyen confronté à des questionnements environnementaux (Ag2, qui renvoie à la territorialité comme résultat secondaire de la résolution de dilemmes sociaux).

## 2.2 / **Un regard éducationnel sur l'usage des concepts de territoire et de territorialité en éducation relative à l'environnement**

D'un point de vue éducatif, suivant une grille d'analyse s'inspirant du modèle de la situation pédagogique (Legendre, 1983), l'analyse des éditoriaux fait ressortir que le territoire est surtout considéré comme un

«environnement éducationnel<sup>9</sup>» propice à la mise en œuvre de projets pédagogiques en éducation relative à l'environnement. À cet effet, une diversité d'approches centrées sur l'apprentissage sont mises en œuvre, comme la résolution de problèmes, la pédagogie de projets, l'étude de controverses environnementales, etc. Il s'agit de favoriser l'apprentissage en contexte réel.

Le partenariat éducatif avec les collectivités territoriales fait alors l'objet de toutes les attentions et ouvre sur des interrogations : Quels enjeux éducatifs et environnementaux pour quels partenariats ? Quelles modalités et finalités collaboratives ? Jusqu'où va l'autonomisation des acteurs engagés, dont celle des collectivités territoriales, tel qu'on l'a suggéré dans l'un des éditoriaux ? L'ancrage territorial favoriserait une éducation politique, sociocritique et communautaire (solidarité de la communauté citoyenne face aux inégalités socioécologiques), civique (axée sur l'écoresponsabilité) et plus encore écocitoyenne, pouvant profiter des réflexions géographiques, notamment celles qui sont associées à l'approche du territoire comme système d'action et d'organisation sociale et système de gestion politique (D). La territorialité peut alors s'observer comme stratégie d'action et de réflexion (E') autour de la tension entre représentations et pratiques politiques et territoriales. Au-delà, ce sont toutes les options de la territorialité qui peuvent être mobilisées, selon l'âge des apprenants et les objectifs poursuivis. Mais de manière générale, l'approche critique de l'éducation relative à l'environnement trouve ici des « prises » pour appréhender la façon dont se construit et circule la légitimité du discours politique qui s'appuie sur un vécu territorial multidimensionnel.

### 3 / **Deux problèmes au cœur des préoccupations de l'éducation relative à l'environnement**

Nous aborderons en premier lieu des préoccupations relatives au phénomène de la construction d'une identité territoriale et nous explorerons le potentiel de l'action collective et de la mobilisation des savoirs, deux questions offrant des « prises » à l'éducation relative à l'environnement.

---

9 Le modèle de Renald Legendre s'inscrit dans une perspective scolaire. Il articule quatre composantes qui sont le sujet, l'objet d'apprentissage, le milieu éducationnel et l'agent, soit un ensemble de personnes et de ressources vouées à l'intégration de l'objet par le sujet. Legendre (1983) associe non sans une certaine ambiguïté le milieu éducationnel à l'environnement éducationnel. L'environnement éducationnel comprendrait le milieu et l'agent (Legendre, 1983). Pour ce chapitre, nous préférons l'expression «environnement éducationnel», qui est davantage associée, selon Legendre, à la dimension territoriale et institutionnelle ou administrative.

### 3.1 / **Les multiples dimensions de l'identité territoriale et ses prolongements éducatifs**

L'analyse du territoire que fait Debarbieux, en termes d'identité, aborde un aspect intéressant, celle des rétroactions que génère cette construction symbolique collective qu'est le territoire. Qu'il s'agisse de territorialité locale ou nationale, «le territoire participe d'une vision du monde et d'une représentation autoréférencée et identitaire du groupe qui la construit» (Debarbieux, 2013, p. 1000; options A', qui correspond, rappelons-le, à la territorialité comme identité territoriale multidimensionnelle, et Ag5, qui renvoie à la territorialité comme résultat de la délimitation de frontières entre groupes sociaux et comme stratégie, notamment politique, visant la cohésion sociale). La relation entre identité et appartenance territoriale ne va pas sans poser de problèmes majeurs dès lors qu'une personne ou un collectif mobilise le territoire, dans son argumentaire politique (B'), en tant que portion de terre appropriée, anthropisée, maîtrisée et contrôlée, mais aussi comme modalité de l'existence et de la construction de l'identité (options B, L5, L7, puis Ag5 et Ag4, qui renvoient à la territorialité comme point de convergence de plusieurs stratégies de gouvernamentalité). Le territoire-ressource devient un «contenant» mythique et naturalisé permettant de construire une fiction identitaire axée sur le contrôle, autour d'une catégorisation dualiste et exclusive du «eux et nous» d'inspiration éthologique (L6, le territoire comme métaphore darwiniste de l'animalité) qui plonge ses racines anthropologiques dans l'imaginaire paysan et sédentaire<sup>10</sup> (option B).

Dominique Bourg et Kerry Whiteside (2010) rappellent que toutes les démocraties modernes ont fondé leur représentation nationale sur l'appartenance territoriale. Cette territorialité démocratique fait l'objet d'une mobilisation intense dans les discours politiques (options B', C' et D'), le territoire constituant à la fois l'enjeu et le médium du contrat social entre une population et ses représentants politiques, comme l'observe Retaillé (1997). Le territoire national comme creuset démocratique et identitaire est alors mobilisé au détriment d'une prise en compte des problématiques environnementales, qui transgressent les limites territoriales et remettent en question les appartenances civiques classiques. Or les gouvernements représentatifs vont fréquemment «protéger par la loi le mode de vie d'une population particulière qui habite un territoire

---

10 Pensions à la «théorie des climats» et à leurs bienfaits agricoles qui traverse l'histoire depuis l'Antiquité et que Montesquieu associa au politique, ou encore à Jean-Jacques Rousseau et son modèle territorial idéal, pour une démocratie, par sa petitesse et ses limites évidentes, soit l'île de Corse!



particulier» (Bourg et Whiteside, 2010, p. 65). L'exemple de la posture de refus du protocole de Kyoto par les États nord-américains est éclairant à cet égard : un tel refus repose sur l'affirmation d'une légitimité territoriale axée sur l'extractivisme et la consommation de ressources fossiles.

Il convient cependant de ne pas en rester à une territorialité qui ne serait qu'une instrumentalisation politique (stratégies de contrôle, de découpage, de communication territoriale). La question de l'appartenance territoriale et de l'identité est aussi porteuse de solidarités qui s'avèrent légitimes. La mobilisation des personnes et des communautés pour leur territoire de vie trouve dans la territorialité construite collectivement un médium d'appropriation des problématiques environnementales. La territorialité peut devenir une stratégie d'émancipation citoyenne par la mobilisation des savoirs environnementaux et du pouvoir citoyen. De nombreux géographes tels que Retaillé (1997) ou Debarbieux (1999, 2013) intègrent une dimension humaniste à la relation territoriale (options B et C'). Cette posture peut nourrir les approches sensibles et existentielles de l'expérience de son milieu de vie que l'on trouve dans la pédagogie du lieu mobilisée en éducation relative à l'environnement. Elle peut également contribuer au développement du concept de territorialité par son invitation à s'engager dans des réflexions sur l'identité socioécologique et la signification du rapport d'appartenance à un milieu de vie partagé avec d'autres êtres (altérité).

### 3.2 / **La question de l'action collective et de l'apprentissage dans la mobilisation**

Des auteurs tels que Di Méo (2006) et Melé (2009) centrent leurs propos sur les relations étroites qui existent entre territoire, territorialité et action collective. Deux types d'actions collectives politiques et sociales en rapport avec des problématiques environnementales sont à envisager. Le premier type concerne des actions collectives encadrées institutionnellement. Le second type renvoie aux mobilisations de la société civile.

Dans le premier cas, les acteurs territoriaux sont sollicités dans le cadre de démarches participatives ou ciblés par des opérations de sensibilisation à l'égard des problématiques environnementales ou du cadre référentiel du développement durable. Ce type de situations est très présent dans les éditoriaux analysés, qui font référence à des actions éducatives associées aux projets territoriaux. Outre la pédagogie de projets qui domine - notamment en France avec la mise en œuvre d'Agendas 21 scolaires dans la perspective d'un apprentissage au développement local -, les actions

éducatives évoquées s'appuient sur la pédagogie de l'imaginaire (par exemple, autour de solutions innovantes ou du rapport à la nature) et la pédagogie du lieu, qui favorise le développement d'un sentiment d'appartenance au territoire et à la nature. L'apprentissage expérientiel y est privilégié, mais surtout, l'apprentissage social est sollicité, avec sa dimension culturelle, puisque le territoire offre une diversité de configurations socioculturelles. La spécificité du territoire, comme environnement éducationnel propice à la mise en œuvre de situations pédagogiques en éducation relative à l'environnement, est de favoriser une appréhension concrète des problématiques environnementales à partir du local, avec les représentations et les pratiques qui s'y rattachent, en créant possiblement des liens signifiants avec l'échelle globale. Or cette possibilité d'observer localement des problématiques environnementales et, le cas échéant, d'agir par son engagement pour modifier des situations problématiques, offre aux personnes engagées des prises pour contrecarrer le sentiment d'impuissance (*learning hopelessness*) qui domine souvent l'état d'esprit des apprenants confrontés à l'ampleur, à la complexité et au caractère global des questions environnementales.

Dans le second cas, concernant les mobilisations de la société civile, l'action collective intervient souvent en situation conflictuelle ou de résistance à un projet d'aménagement ou à une installation industrielle invasive. L'analyse des éditoriaux montre que ce type de situations est peu pris en compte pour structurer les initiatives d'éducation relative à l'environnement.

D'un point de vue géographique, l'action sociale se trouve souvent déclenchée par une « géographie spontanée » de type nymbiste<sup>11</sup>. Mais une telle « territorialisation réactive » ne doit pas être analysée seulement du point de vue d'une géographie spontanée. La construction politique prend très vite le relais. Les mouvements sociaux mettent en œuvre une « géographie raisonnée » pour problématiser la situation décriée grâce à la construction, au partage et à la mobilisation de savoirs environnementaux. L'action sociale territorialisée passe notamment par une mise en relation du phénomène environnemental en question avec les limites territoriales de l'action publique. Les personnes mobilisées dépassent ainsi l'approche initiale de type nymbiste. Celle-ci a le mérite de déclencher la résistance, mais elle reste réductrice au regard des

---

11 L'adjectif fait référence au phénomène du « pas dans ma cour » - *not in my backyard*, ou NIMBY.

solutions collectives à construire. Ainsi, les protagonistes de ces mouvements de résistance font l'apprentissage de leur nouvelle légitimité sur la scène publique.

Un tel apprentissage expérientiel par l'action collective et le projet territorial contribue au développement de personnes « ancrées » dans le territoire de vie. Celui-ci « médiatise » les changements vécus, en ce sens que le territoire est cette fiction construite politiquement et collectivement qui donne du sens à qui je suis et ce pour quoi j'agis. Cet apprentissage ouvre alors sur une territorialité plus complexe, moins spontanée, qui rejoint ici l'enjeu d'une intelligence commune du territoire à construire, comme on le signale dans l'éditorial du volume 10 de la revue analysée (Bidou, 2012).

L'éducation relative à l'environnement, avec la diversité de ses courants d'intervention éducative, est à même de « relier » les personnes avec les réalités socioécologiques de leurs territoires de vie quotidienne<sup>12</sup>. Or, selon Retaillé (1997), avec « localiser » et « découper », « relier » est l'une des trois opérations fondamentales de la géographie, en commençant par les relations entre sous-système humain et sous-système biophysique. L'éducation relative à l'environnement peut alors contribuer à la prise de conscience de certains problèmes environnementaux souvent invisibles, à effets retardés, diffus, mais non moins invasifs et souvent cumulatifs. Elle peut accompagner l'action publique comme les actions de résistance citoyenne et s'inscrire ainsi dans un processus de territorialisation réflexive (Melé, 2009).

Les éditoriaux analysés font ressortir l'ancrage territorial comme propice au renforcement d'un pouvoir agir des acteurs apprenants, les acteurs-habitants, mais aussi des collectivités territoriales elles-mêmes. Il favorise notamment la conscientisation de son agir écocitoyen et peut stimuler la pensée créatrice autour de solutions innovantes idéelles et matérielles en faveur d'un environnement socioécologique sain. Le territoire offre un environnement éducationnel propice à la pédagogie critique, notamment à l'égard de la volonté de « maîtriser la nature » qui émane d'opérations d'aménagement et autres politiques de développement durable telles que les Agendas 21 locaux, y compris la communication territoriale souvent associée à ces projets territoriaux. Suivant les

---

12 À ce sujet, nous suggérons la lecture de l'article d'Yves Girault et Angela Barthes (2016).

réflexions de Retailé, les conditions de la production (légitimes ou pas) de cette fiction idéologique qu'est le territoire doivent être analysées de façon à clarifier et à mieux vivre notre relation aux réalités socioécologiques.

## Conclusion

Dans la première partie de ce texte, il s'agissait d'explorer les concepts de territoire et de territorialité en donnant à voir quelques enjeux du domaine de la géographie susceptibles d'avoir un intérêt pour la mise en œuvre de démarches d'éducation relative à l'environnement.

Le concept de territoire est au cœur de la géographie, notamment par sa dimension politique. Ses fondements anthropologique et éthologique, qui sous-tendent la recherche d'un rapport harmonieux entre une population et son territoire-ressource, ont des prolongements structuraux dans les découpages résultant de politiques publiques et de la relation entre territoires et démocratie représentative. Les problématiques environnementales ont renouvelé l'actualité du concept de territoire en interrogeant ses limites et en appelant à d'autres solidarités qui imposent de penser l'articulation entre territoire et réseau. À l'heure de recompositions territoriales majeures, les « sciences du territoire » soutiennent une nouvelle grammaire de l'action publique centrée sur la figure emblématique du projet territorial avec ses nouvelles territorialités. Les projets territoriaux déclinés dans le cadre référentiel du développement durable, tels que les Agendas 21 locaux, s'imposent comme un prolongement du territoire dans son acception moderniste, en même temps qu'ils affirment une volonté de la dépasser par des modalités participatives et par ses articulations avec des réseaux d'acteurs sélectifs, les « parties prenantes ».

Des perspectives s'ouvrent alors pour l'éducation relative à l'environnement, soit en termes de recherche, soit en termes d'intervention éducative. Plus particulièrement, il y a lieu de poursuivre les travaux relatifs aux approches et aux stratégies de l'éducation relative à l'environnement qui favorisent l'adoption d'une posture critique qui invite à dépasser les clivages entre les savoirs issus des disciplines académiques, ou encore entre le savoir scientifique et le savoir local ou « profane », et facilitent un dialogue entre les différents types de savoirs territoriaux (scientifiques, experts, locaux, expérientiels, etc.). Cela ouvre sur l'intérêt d'engager des recherches ayant pour objet la construction de savoirs qui se déploient au sein des territoires et des milieux de vie des acteurs-habitants. Par ailleurs, dans le cadre de recherches-actions et dans une

visée transformatrice, il reste fort opportun de vérifier et de documenter l'apport potentiel de l'éducation relative à l'environnement au renforcement du pouvoir-agir des personnes engagées en mobilisant une sensibilité humaine ouverte à la diversité de nos rapports au monde et à la nature, et en suscitant des questionnements socioécologiques qui font appel à un apprentissage collaboratif et transformatif. Des recherches descriptives ou exploratoires, dans une visée compréhensive, peuvent enfin examiner le rôle de l'éducation relative à l'environnement dans le développement d'une « territorialité réflexive », s'inspirant entre autres des avenues fécondes ouvertes par le paradigme de la vulnérabilité.

## Références

- AGNEW, J. A. (2009a). « Territoriality », dans D. Gregory *et al.* (dir.), *The Dictionary of Human Geography*, Oxford, Wiley-Blackwell, p. 744-745.
- AGNEW, J. A. (2009b). « Territory », dans D. Gregory *et al.* (dir.), *The Dictionary of Human Geography*, Oxford, Wiley-Blackwell, p. 746-747.
- BADER, B., A. BARTHES et A. LEGARDEZ (2013). « Les rapports aux savoirs : une forme exploratoire des nouvelles postures éducatives », *Éducation relative à l'environnement : regards - recherches - réflexions*, vol. 11, p. 7-16.
- BIDOU, J.-É. (2002). « Nouveaux publics, nouveaux partenaires... », *Éducation relative à l'environnement : regards - recherches - réflexions*, vol. 3, p. 7-10.
- BIDOU, J.-É. (2012). « Habiter : L'ancrage territorial comme support d'éducation à l'environnement », *Éducation relative à l'environnement : regards - recherches - réflexions*, vol. 10, p. 7-13.
- BONNEMAISON, J., M. LASSEUR et C. THIBAUT (2004). *La géographie culturelle : Cours de l'université Paris IV - Sorbonne 1994-1997*, Paris, CTHS.
- BOURG, D. et K. H. WHITESIDE (2010). *Vers une démocratie écologique le citoyen, le savant et le politique*, Paris, Seuil.
- DEBARBIEUX, B. (1999). « Le territoire : Histoires en deux langues », dans C. Chivallon, P. Ragouet et M. Samers (dir.), *Discours scientifiques et contextes culturels : géographies françaises et britanniques à l'épreuve postmoderne*, Bordeaux, MSHA, p. 33-46.
- DEBARBIEUX, B. (2013). « Territoire », dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie*, Paris, Belin, p. 999-1000.
- DI MÉO, G. (2006). « Les territoires de l'action », *Bulletin de la Société géographique de Liège*, n° 48, p. 7-17.
- DI MÉO, G. (2013). « Territorialité », dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie*, Paris, Belin, p. 1007.
- GIRAULT, Y. et A. BARTHES (2016). « Postures épistémologiques et cadres théoriques des principaux courants de l'éducation aux territoires », *Éducation relative à l'environnement : regards - recherches - réflexions*, vol. 13, n° 1, <[http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/PDF/Volume13/Girault\\_Barthes.pdf](http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/PDF/Volume13/Girault_Barthes.pdf)>, consulté le 6 octobre 2016.
- GREGORY, D. *et al.* (dir.) (2009). *The Dictionary of Human Geography*, Oxford, Wiley-Blackwell.
- LEGENBRE, R. (1983). *L'éducation totale*, Montréal, Éditions Ville-Marie.

- LÉVY, J. (1999). *Le tournant géographique : penser l'espace pour lire le monde*, Paris, Belin.
- LÉVY, J. (2013). « Métrique », dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie*, Paris, Belin, p. 659-660.
- LÉVY, J. et M. LUSSAULT (dir.) (2013). *Dictionnaire de la géographie*, Paris, Belin.
- MELÉ, P. (2009). « Identifier un régime de territorialité réflexive », dans M. Vanier (dir.), *Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 45-55.
- RAFFESTIN, C. (1980). *Pour une géographie du pouvoir*, Paris, Librairies techniques.
- RAFFESTIN, C. (1986). « Écogenèse territoriale et territorialité », dans F. Auriac et R. Brunet (dir.), *Espaces, jeux et enjeux*, Paris, Fayard, p. 175-185.
- RETAILLÉ, D. (1997). *Le monde du géographe*, Paris, Presses de Sciences Po.
- SAUVÉ, L. et I. ORELLANA (2008). « Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour : L'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement », *Éducation relative à l'environnement : regards - recherches - réflexions*, vol. 7, p. 7-20.
- SAUVÉ, L. et É. VAN STEENBERGHE (2015). « Identités et engagements : Enjeux pour l'éducation relative à l'environnement », *Éducation relative à l'environnement : regards - recherches - réflexions*, vol. 12, p. 7-14.
- STENGERS, I. (dir.) (1987). *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*, Paris, Seuil.
- VON FRENCKELL, M. (2005). « Contextualisation des pratiques et des recherches en éducation relative à l'environnement-Ancrage territorial et culturel », *Éducation relative à l'environnement : regards - recherches - réflexions*, vol. 5, p. 7-11.

# Éducation relative à l'environnement des adultes

Observations théoriques et pratiques

*Carine Villemagne*

---

La dégradation accélérée de l'environnement va de pair avec la croissance des inégalités sociales et l'érosion de la démocratie, comme celle du pouvoir « populaire » (Kempf, 2009). Transformer les rapports de domination et d'exploitation entre les personnes et les sociétés, comme entre celles-ci et leur environnement, apparaît comme une nécessité de premier ordre à laquelle l'éducation, en tant que force de changement, doit répondre. L'éducation des adultes est interpellée ici de façon particulière, puisque ce sont des adultes qui, dans l'exercice de leurs rôles sociaux et citoyens, prennent actuellement, à court et moyen termes, des décisions déterminantes localement et globalement pour l'environnement et la société en général (Villemagne, 2008b).

Or, si les écrits théoriques sur l'éducation relative à l'environnement et les travaux dans ce domaine qui s'intéressent plus précisément aux enfants et aux jeunes sont assez nombreux, ceux qui traitent de l'éducation relative à l'environnement des adultes en tant qu'apprenants ayant des caractéristiques particulières le sont moins. Plusieurs recherches indiquent qu'une telle éducation auprès des adultes a fait l'objet jusqu'ici d'un développement conceptuellement éclectique et qu'elle demeure sous-théorisée. Diverses propositions de nature libérale, progressiste, comportementaliste, humaniste, voire radicale, ont aussi donné lieu à des pratiques éducatives très hétéroclites qui n'auraient pas répondu aux besoins d'apprentissage des adultes ni aux besoins des éducateurs d'adultes, étant donné, entre autres, le manque de matériels pédagogiques (Walter, 2009; Lange, 2010, Villemagne *et al.*, 2014). On cherche

donc à redéfinir l'éducation relative à l'environnement des adultes. Inspiré des processus éducatifs et participatifs qui émergent des divers mouvements sociaux et d'éducation populaire, ce domaine d'action éducative devrait correspondre, selon Caitlin Haugen (2010, p. 11, traduction libre) à «une approche éducationnelle engageante, inclusive et active qui, fondée sur des disciplines multiples, informerait, émanciperait et développerait le pouvoir d'agir des adultes».

Ce chapitre est organisé en quatre sections. Nous portons d'abord un regard historique sur l'éducation relative à l'environnement des adultes, du début des années 1970 à la fin du *xx*<sup>e</sup> siècle. La section suivante met en lumière la plus grande effervescence scientifique dans ce champ de réflexion et d'action éducative depuis le début des années 2000. Nous verrons comment les auteurs consultés problématisent l'éducation relative à l'environnement des adultes selon des perspectives socioenvironnementale et éducationnelle, et du point de vue de la recherche dans ce domaine. La troisième partie du chapitre prend appui sur les travaux de deux auteurs, Pierre Walter (2009) et Elizabeth Lange (2010), qui ont tenté de mettre en lumière la diversité des approches de l'éducation relative à l'environnement destinée aux adultes. En les associant à des paradigmes éducationnels reconnus et à différents discours environnementaux, ils ont tenté de cerner les diverses orientations que l'on trouve dans ce champ. Enfin, à partir de l'ensemble des écrits analysés, nous proposerons une carte conceptuelle de l'éducation relative à l'environnement des adultes (figure 9.1) qui la met en relation avec différents champs de l'éducation et de l'action sociale dans lesquels elle puise son inspiration. Dans cette perspective plus contemporaine, nous verrons que la proposition théorique de l'équipe de Darlene Clover (1995 à 2013) domine, tant par le nombre de ses écrits que par la profondeur et la finesse avec laquelle elle a précisé les différents aspects de sa proposition. Les travaux francophones, dans une perspective plus communautaire, apportent également un éclairage intéressant en se penchant sur l'apprentissage environnemental d'adultes peu scolarisés. Enfin, nous constaterons que la contribution originale du champ de la justice environnementale, et plus largement celui de l'apprentissage au sein des mouvements sociaux, paraît actuellement occuper une place croissante dans le discours des auteurs clés qui œuvrent en éducation relative à l'environnement des adultes. Nous examinerons donc l'ensemble de ces propositions pour y déceler des repères pertinents pour fonder une éducation conçue pour les adultes et ancrée dans les problématiques sociales, économiques, éducatives et environnementales contemporaines.



## 1/ Les premières décennies

L'émergence de l'éducation relative à l'environnement des adultes est concomitante à la prise de conscience, durant les années 1970, de la gravité des problèmes environnementaux, dont on commençait à mesurer l'ampleur et la portée. Toutefois, c'est le jeune public d'âge scolaire qui est alors le plus souvent ciblé par la recherche et l'intervention. De manière parallèle, le mouvement communautaire en environnement s'est structuré et a adopté, pour les adultes, des pratiques non formelles qui sont pour plusieurs associées à la conservation de la nature ou à la mise en place de nouvelles pratiques de gestion écologique (les 3RV, par exemple). Mais ces dernières n'ont pas laissé de traces sur le plan de la formalisation théorique. Nous avons toutefois pu recenser quelques écrits sur l'éducation relative à l'environnement ciblant explicitement les adultes publiés au cours des trois dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle. Nous les rapportons ici afin de mettre en évidence les conceptions qui en émanent, ainsi que les enjeux qui y sont soulevés.

À l'occasion du séminaire sur l'éducation relative à l'environnement de Belgrade (1975) mené sous l'égide de l'UNESCO, il semble que Lars Emmelin (1975, 1976) ait été le premier auteur à se pencher sur l'éducation relative à l'environnement des adultes, qu'il désigne par l'expression *environmental education for adults*. Selon Emmelin, la crise environnementale résulte des trop grands besoins à satisfaire au sein des pays développés et des problèmes de sous-développement des autres pays. Un des obstacles majeurs à l'essor de l'éducation relative à l'environnement des adultes serait que les pratiques éducatives destinées au grand public sont souvent confondues avec celles qui sont destinées aux adultes. La cible éducative est donc mal définie. Pour l'auteur, une éducation des adultes devrait contribuer à combler un manque de savoir environnemental chez les adultes en vue de la résolution de problèmes environnementaux. Sa vision de l'éducation relative à l'environnement semble correspondre à une alphabétisation environnementale telle que l'a proposée Ralph St. Clair (2003). Or, selon Emmelin, ni la lecture d'information au sujet de l'environnement dans les médias ni la participation des adultes à des actions environnementales ne permettraient d'atteindre le but visé, étant donné le faible potentiel éducatif de ces types d'actions. Emmelin croit plutôt que ce sont les institutions chargées de l'éducation formelle qui peuvent jouer un rôle de leader à cet effet, en particulier les universités, par leur offre de formations. Un tel positionnement nous paraît toutefois réducteur et élitiste. Par ailleurs, le point de vue d'Emmelin, nous

le verrons plus loin, contraste avec ceux des auteurs de travaux récents, qui attribuent aux mouvements écocitoyens et aux actions collectives un grand potentiel d'apprentissage (Brière, 2016; Crowther *et al.*, 2012; Scandrett, 2012).

Treize ans plus tard, Matthias Finger (1989) propose une conception différente de l'éducation relative à l'environnement des adultes. Il l'envisage comme un processus permanent étroitement associé à l'ensemble des aspects de la vie et qui comporte des dimensions cognitives et émotives, mais aussi une dimension d'action. Devenir un adulte conscientisé, concerné et engagé en matière d'environnement résulte d'une transformation environnementale de l'adulte (*environmental adult transformation*). Cette dernière prend appui sur des motivations fondamentales associées au constat d'un climat social et d'un contexte écologique inquiétants. L'expérience des adultes en matière d'environnement, à la fois personnelle (au sein de la famille, de groupes communautaires, d'associations) et collective (dans le cadre de la participation au fonctionnement des institutions gouvernantes, par exemple) contribue aussi à la transformation de leur rapport à l'environnement. Néanmoins, Finger (1989) ne dit rien des buts et des objectifs de l'éducation relative à l'environnement des adultes, s'intéressant plus aux histoires de vie d'adultes engagés dans leur communauté, sur le plan socioenvironnemental. Son propos peut, dans une certaine mesure, rejoindre celui de Gaston Pineau (1992) qui, à la même époque, en France, s'est penché sur les relations formatrices entre la personne et son environnement, dans une perspective existentielle. Pineau est d'ailleurs l'instigateur du concept d'écoformation et des nombreux écrits scientifiques qui en découlent.

Matthias Finger et Philomene Verlaan (1995) empruntent plus tard une autre voie de réflexions en proposant le concept d'apprentissage socioenvironnemental, sans toutefois le définir. Se référant aux travaux de la Conférence de Rio (1992) pour asseoir leur trame théorique, les auteurs s'attachent surtout à décrire un processus visant à former des adultes qui sont ciblés comme de futurs leaders de leurs pays; ces adultes sont des professionnels parvenus à mi-carrière et issus des institutions gouvernementales, du domaine des affaires et de l'industrie, des organisations non gouvernementales, des médias et du milieu universitaire. Le principal intérêt de cet écrit est que les auteurs caractérisent leurs choix pédagogiques: empruntant aux courants philosophiques du pragmatisme progressiste et de l'action sociale, ils privilégient les approches pédagogiques de la transformation des perspectives (inspirée de Jack Mezirow, 1991), de la résolution de problèmes collaborative et de la recherche-action participative.

Il semble donc que se dessinent les contours d'une éducation relative à l'environnement destinée à former des leaders «environnementaux» mis en réseaux à l'échelle internationale.

Anne Camozzi (1994) propose pour sa part un ensemble d'activités concrètes d'éducation relative à l'environnement des adultes, et c'est là un apport important. Inspirée essentiellement par son expérience communautaire, l'auteure définit quelques notions qu'elle juge essentielles: la citoyenneté environnementale, l'éducation des adultes et l'éducation relative à l'environnement en contexte non formel. Tout d'abord, la citoyenneté environnementale décrite par Camozzi est articulée entre des obligations éthiques envers les autres et des responsabilités environnementales. L'éducation des adultes prend pour sa part la forme d'un processus qui se déroule tout au long de la vie. L'adulte est aussi reconnu comme ayant des spécificités éducatives distinctes de celles des jeunes: par exemple, il apprécie les approches plus pragmatiques, faisant appel à son expérience (Camozi, 1994, p. 17). L'éducation relative à l'environnement des adultes en milieu non formel est ici axée sur une démarche de résolution de problèmes environnementaux qui favorise l'intégration des approches analytique et pragmatique. Les objectifs de l'éducation relative à l'environnement formulés lors de la conférence de Tbilissi (1977) sont repris par l'auteure et déclinés selon des objectifs de savoir, de prise de conscience, de développement d'attitudes, d'acquisition d'habiletés et de participation.

Enfin, lors du Sommet de Hambourg sur l'éducation des adultes, en 1997 - CONFINTEA V -, une partie des réflexions était consacrée à «l'éducation environnementale des adultes» (Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, 1999), ce qui constitue un événement marquant au sein de la communauté des éducateurs d'adultes. Pour cerner l'objet de leur discussion, les participants reprenaient la définition du Programme des Nations Unies pour l'environnement et le développement (1992):

un processus permanent grâce auquel les individus prennent conscience de leur environnement et acquièrent les connaissances, les valeurs, les compétences, les expériences ainsi que la détermination qui leur permettront d'agir individuellement et collectivement pour résoudre les problèmes environnementaux présents et futurs [...] et pour satisfaire leurs besoins sans compromettre ceux des générations futures.

Les échanges au sein du groupe ont surtout porté sur l'acquisition de savoirs en vue de la résolution de problèmes environnementaux. Fait intéressant, il était souligné que les savoirs techniques et scientifiques ne peuvent être les seuls valables ; les savoirs traditionnels des communautés doivent y être reconnus. On y constate aussi la coexistence de deux mondes professionnels qui se rencontrent peu, sur le plan des préoccupations partagées, celui dit des écologistes et celui des éducateurs d'adultes. Pourtant, il y aurait lieu de mieux intégrer les questions environnementales, sociales, politiques et économiques dans la recherche de solutions aux problématiques actuelles, menant ainsi à l'adoption d'une vision plus holistique de l'éducation qui serait orientée sur la transformation sociale, telle que la définit Paulo Freire. Reconnaisant le peu de développement en matière d'éducation relative à l'environnement des adultes, les participants encourageaient les acteurs de l'éducation des adultes et les États à intégrer ces préoccupations dans le développement concret de pratiques éducatives et de programmes formels et non formels.

Que conclure de ce survol historique de l'éducation relative à l'environnement des adultes ? Tout d'abord, il nous faut admettre qu'il reste incomplet, car plusieurs références ne sont pas disponibles en bibliothèque. Écrits avant l'ère numérique, on ne dispose par ailleurs d'aucun format électronique de ceux-ci<sup>1</sup>. Malgré cela, nous pouvons dire que les apports théoriques des écrits consultés sont assez pauvres et dessinent le contour d'une éducation plutôt axée sur une approche pragmatique de résolution de problèmes environnementaux. Les réflexions partagées sont néanmoins porteuses d'espoir, en particulier celles qui sont issues du Sommet CONFINTEA V (Institut pour l'éducation de l'UNESCO, 1999), où l'on voit poindre des visions du monde et de l'éducation autres que celles qui étaient dominantes à l'époque - et qui trop souvent le restent encore.

## 2 / **Des perspectives contemporaines**

Depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle, il est possible de constater, dans les écrits sur l'éducation relative à l'environnement des adultes, que le besoin de développer ce champ prend appui sur trois problématiques reliées

---

1 Par exemple, des écrits de Heino Apel, Lawrence Jansen, Walter Leal Filho ou Sugan Bathia n'ont pas pu être pris en compte dans cet historique.

entre elles, les deux premières étant de nature socioenvironnementale et éducationnelle, alors que la troisième est une problématique associée à la recherche. Nous en présentons les principales caractéristiques.

C'est d'abord une crise socioécologique ou environnementale majeure qui est dépeinte par différents auteurs, crise désormais reconnue comme mondialisée (Branagan, 2005; Haugen, 2010; Walter, 2009). La dégradation accélérée de l'environnement y est mise en relation avec la croissance de l'iniquité sociale et de l'aliénation des populations (Clover et Hall, 2010; Kempf, 2009), ce qui fait dire à Darlene Clover et ses collaborateurs (2013) que l'éducation relative à l'environnement des adultes se doit d'être collective et politique. Au-delà des symptômes de la crise socioécologique, ce sont les fondements de cette crise qui sont de plus en plus montrés du doigt, soit le système économique mondial, qui assujettit l'environnement à ses volontés (Clover et Hall, 2010; Kempf, 2009). L'économie mondiale est vorace, axée sur le consumérisme, l'extractivisme et le pétrole (Clover *et al.*, 2013; Walter, 2007, 2009). Le capitalisme, idéologie dominante, ignore les personnes et les écosystèmes (Clover et Hall, 2010). Elizabeth Lange (2010), reprenant les propos de David Orr, considère que la crise actuelle est tributaire de nos manières de penser, des fondements épistémologiques et ontologiques de notre compréhension de la relation humain-environnement (en tant que construction sociale). D'où la nécessité de développer une éducation des adultes en matière d'environnement, puisque ceux-ci sont les citoyens et les consommateurs d'aujourd'hui, mais aussi les responsables des décisions (Clover, 1999; Clover, Follen et Hall, 2000).

D'un point de vue éducationnel et de manière globale, un changement de paradigme s'impose (Follen et Clover, 1997) pour que l'éducation puisse jouer un rôle fondamental dans la création d'une société davantage préoccupée par les questions sociales, ainsi que plus libre et plus écologique. À cet effet, les limites de l'éducation relative à l'environnement des adultes sont mises en lumière. Cette éducation serait trop souvent axée sur les changements de comportements individuels, ignorant la trame politique sous-jacente (Clover, 2003; Clover et Hall, 2010; Haugen, 2010). On y mettrait également trop l'accent sur la transmission de connaissances. Or, s'il s'avère que les adultes sont parfois informés sur les questions environnementales, il apparaît qu'ils peuvent se sentir saturés d'informations non significatives ou non contextualisées. L'une des conséquences de cette situation est l'émergence d'un sentiment d'impuissance et même d'un désintérêt à l'égard de toute forme de participation (Clover, Follen et Hall, 2000). Par ailleurs, le savoir ne conduit

pas nécessairement à l'action (Villemagne, 2008b). L'éducation relative à l'environnement des adultes aurait donc jusqu'à maintenant échoué parce qu'elle n'a pas pris en considération l'apport des apprenants aux processus éducatifs, leurs perceptions, leurs savoirs ou leurs opinions (Clover *et al.*, 2013; Haugen, 2010). Les stratégies pédagogiques seraient trop peu participatives, la participation y étant passive ou même manipulée. L'information reste extérieure aux participants, qui ne sont pas engagés dans les processus décisionnels (Karwera, Couture et Villeneuve, 2008). Enfin, pour Lange (2010), les pratiques éducatives en matière d'environnement auprès des adultes manquent aussi sérieusement de références à des recherches théoriques et empiriques. C'est d'ailleurs ce qu'avaient observé Clover (1995; 1999), puis Clover, Follen et Hall (2000).

Le champ de l'éducation relative à l'environnement des adultes est donc considéré comme relativement récent; il est plein de vitalité, mais sous-théorisé (Branagan, 2005; Walter, 2009). Il serait également sous-développé du fait du peu d'intégration de ses préoccupations dans le champ global de l'éducation des adultes (Haugen, 2010; Lange, 2010).

Enfin, si quelques cours ou programmes d'éducation relative à l'environnement sont proposés en contexte formel pour les adultes, cela est loin d'être généralisé. On observe aussi que peu d'initiatives dans les musées, les parcs, les écoquartiers, les organismes communautaires et autres ciblent expressément les adultes.

### 3 / **Une diversité de fondements**

Deux auteurs, Pierre Walter (2009) et Elizabeth Lange (2010), ont chacun élaboré une typologie des fondements de l'éducation relative à l'environnement des adultes: la première est organisée à partir de divers paradigmes éducationnels sous-jacents; la seconde prend appui sur les différents discours environnementaux adoptés.

La typologie de Walter (2009) définit cinq traditions philosophiques qui peuvent être repérées en éducation relative à l'environnement des adultes, soit les traditions libérale, progressiste, behavioriste, humaniste et radicale. Celles-ci sont inspirées de celles que proposent John Elias et Sharan Merriam (1995, dans Walter, 2009) pour l'éducation des adultes. Nous résumons succinctement chacune d'elles afin de pouvoir les différencier.

La tradition libérale de l'éducation relative à l'environnement des adultes vise l'accroissement des connaissances en vue d'une meilleure compréhension des problèmes environnementaux, ce qui serait de nature à stimuler leur engagement dans la protection et la préservation de l'héritage naturel commun. L'éducateur détient ici un rôle de spécialiste qui transmet ses connaissances à l'apprenant, vu comme un être rationnel, qui raisonne avec logique. Les stratégies pédagogiques y sont centrées sur les documents sources de savoirs. Selon la typologie d'Yves Bertrand et de Paul Valois (1999), une telle conception s'inscrirait dans le paradigme éducationnel dit rationnel, dans le contexte d'une société qui ne remet pas en cause le modèle dominant de développement. Selon Walter (2009), la démarche d'Al Gore, en 2006, autour du film *Une vérité qui dérange*, serait un exemple de ce type d'éducation: Al Gore se positionne en expert pour démontrer scientifiquement l'existence des changements climatiques.

La tradition progressiste de l'éducation relative à l'environnement des adultes vise le développement d'une conscience et d'une éthique socioenvironnementales, ainsi que l'acquisition de compétences et d'habiletés en matière de résolution de problèmes en vue d'améliorer les conditions de vie des humains. L'éducateur y agit en guide sensible aux besoins de l'adulte, dont le potentiel de développement est infini. Cette tradition favoriserait entre autres une approche expérientielle de la nature, dont l'adulte fait lui-même partie.

La tradition béhavioriste de l'éducation relative à l'environnement des adultes vise pour sa part l'adoption d'un ensemble de gestes et de comportements favorisant l'amélioration de la qualité de l'environnement. C'est une éducation à ce qu'il faut faire (Meirieu, 2001) en fonction d'une logique axée sur les obligations et les responsabilités. L'éducateur d'adultes y organise l'environnement d'apprentissage de manière à induire chez les personnes des comportements particuliers. Cette tradition favorise une approche axée sur les renforcements positifs et négatifs - par récompenses et punitions (Walter, 2009). Les programmes de recyclage et de compostage des municipalités adoptent volontiers une telle approche axée sur les écogestes.

La tradition humaniste de l'éducation relative à l'environnement des adultes vise le développement d'une conscience et d'un agir écologiques ancrés dans une connexion profonde, affective, voire spirituelle avec la nature. L'éducateur a ici un rôle de facilitateur, il stimule la croissance personnelle et la conscience de soi en invitant l'apprenant à se connecter de façon personnelle et intime avec la nature. L'adulte s'y actualise

et y puise les motivations pour examiner et résoudre de façon créative les problèmes socioenvironnementaux. Selon Walter (2009), les mouvements de l'écologie profonde et de l'écologie spirituelle seraient de tradition humaniste.

Enfin, la tradition radicale de l'éducation relative à l'environnement des adultes vise des transformations socioenvironnementales par l'examen critique des fondements de la crise environnementale et l'élaboration de solutions créatives alternatives. Le rôle de l'éducateur est alors d'animer, de stimuler l'investigation et d'y participer, puis de susciter et d'organiser l'action. De manière personnelle et collective, les adultes réalisent des apprentissages, souvent de façon incidente, par leur engagement dans des mouvements sociaux de contestation des diverses formes de domination. Le mouvement pour la justice environnementale s'inspire de cette tradition.

Selon Pierre Walter (2009), la présence de chacune de ces traditions dans la littérature de recherche et dans la pratique est très variable. Alors que les traditions libérale, behavioriste et humaniste ont une faible présence dans les écrits recensés, mais une forte présence dans la pratique, la tradition radicale est très présente dans la littérature (notamment grâce à la recherche, aux écrits et à la théorisation de la chercheuse et activiste Darlene Clover), mais beaucoup moins dans les pratiques. La présence de la tradition progressiste serait pour sa part en croissance dans la littérature scientifique. Les constats de Walter méritent certes l'attention puisque, de notre point de vue, la tradition radicale est celle qui répond le mieux à la nécessaire remise en question des visions du monde qui fondent la crise socioenvironnementale actuelle. Cette tradition suggère une transformation profonde des systèmes de valeurs des adultes ainsi que le développement de leur agir individuel et collectif en vue d'une plus grande harmonisation du réseau de relations personnes-sociétés-environnement.

Lange (2010), reprenant Taylor (2006), mentionne que ce serait en partie un manque de compréhension des controverses philosophiques inhérentes aux différents discours environnementaux qui aurait freiné l'intérêt des éducateurs d'adultes à intégrer les questions environnementales à leur champ de pratiques. L'auteure soulève six perspectives principales présentes dans les discours environnementaux, qui, de son point de vue, pourraient contribuer à l'élaboration de propositions théoriques pour l'éducation relative à l'environnement des adultes. Il s'agit des perspectives de l'écologie profonde, de l'écologie spirituelle, de l'écologie



sociale, de la justice environnementale, de l'écoféminisme et du développement durable, dont nous rappelons succinctement les principales caractéristiques dans le tableau 9.1.

TABLEAU 9.1 / **Typologie des discours environnementaux**

Discours environnemental	Caractéristiques
Écologie profonde	L'écologie profonde repose sur une éthique écocentrique où les humains ont le devoir moral de maintenir l'intégrité de l'écosphère, puisque l'environnement naturel a une valeur intrinsèque.
Écologie spirituelle	L'écologie spirituelle réclame la réémergence d'une spiritualité de la terre inspirée des spiritualités autochtones, qui peuvent fournir des avenues éthiques et des rituels de guérison pour construire une nouvelle relation à la terre.
Écologie sociale	L'écologie sociale invite à considérer les problèmes écologiques comme la résultante de problèmes sociaux. Elle propose de rebâtir des communautés fondées sur la solidarité et la démocratie locale.
Justice environnementale	La justice environnementale réclame une protection équitable des personnes de toutes origines et groupes socioéconomiques face aux risques environnementaux, ainsi que la préservation des ressources naturelles partagées.
Écoféminisme	L'écoféminisme dénonce la domination de l'homme sur la femme et celle de l'humain sur la nature, qui seraient associées aux mêmes valeurs et processus, et suggère que la survie de l'espèce humaine dépend de la transformation de ces rapports de domination.
Développement durable	Le discours du développement durable promeut un développement qui porte attention à ne pas épuiser les ressources naturelles, à ne pas compromettre la qualité des milieux de vie et à promouvoir l'équité. C'est une tentative pour réconcilier les préoccupations environnementales et celles du monde des affaires économiques.

Source: Inspiré de Lange, 2010.

Lange (2010) propose donc diverses perspectives, sans entrer dans le détail et les nuances de chacune d'elles. Une telle diversité ne signifie pas que chacune des perspectives bénéficie du même intérêt chez les acteurs du monde de la recherche et de l'action éducative, comme dans la société en général; il nous apparaît plutôt que le développement durable - largement promu au Sommet de Rio de 1992 - et l'écologie profonde sont les perspectives les plus souvent traitées dans les écrits afférents à l'éducation des adultes en matière d'environnement. Si l'écologie profonde laisse croire qu'elle peut sous-tendre des propositions éducatives radicales,

telles que Walter les a décrites, le développement durable s'inscrit plutôt dans une éducation des adultes de type libéral. On assiste également à un glissement du discours allant d'une éducation relative à l'environnement vers une éducation au développement durable, ce qui est particulièrement inquiétant, puisque ces deux « éducations » n'ont pas fondamentalement le même objet d'études et qu'elles n'adoptent pas la même posture éthique (Sauvé, 2011).

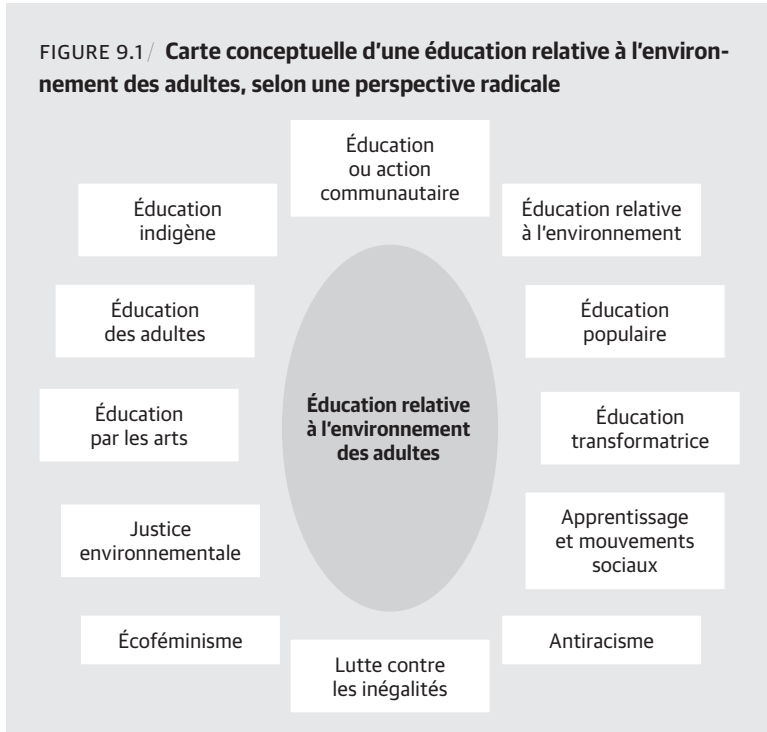
Pierre Walter (2009) et Elizabeth Lange (2010) soulignent le fait que, dans le champ de l'éducation relative à l'environnement des adultes, différents courants, différentes visions, cohabitent, dont certains pourtant plus prometteurs demeurent marginaux. Il n'y a donc pas de proposition unique pour ce champ d'action éducative (Clover, 2003). Notons que cette situation n'est pas différente de celle de l'ensemble des travaux qui ont été réalisés dans le champ général de l'éducation relative à l'environnement (dont Sauvé, 2006).

#### 4 / **Le choix d'une perspective radicale**

Dans cette dernière section, à partir des différents écrits analysés, nous proposons une carte conceptuelle d'une éducation relative à l'environnement des adultes qui informe, émancipe et développe le pouvoir d'agir des apprenants, tel que l'a proposé Elizabeth Lange (2010) (figure 9.1). C'est donc une proposition plus radicale s'inscrivant dans le courant de la critique sociale qui sera présentée et privilégiée ici, en raison de sa prégnance dans les écrits récents (de 2000 à aujourd'hui), de sa plus grande formalisation et de la conception que nous en adoptons.

Tout d'abord, il ressort qu'une telle conception emprunte, pour se définir, à différents champs de l'éducation des adultes et de l'action sociale, tel que le proposent Clover et ses collègues (2013). On y retrouve en particulier la perspective radicale de l'éducation des adultes, dont les finalités sont politiques et transformatives. Comprenant des préoccupations sociales, économiques, culturelles, politiques et écologiques, il s'agit d'un processus engagé de déconstruction des idées, des croyances, des valeurs et des structures de pouvoir à l'origine des différentes inégalités, dont le racisme et le sexisme environnemental. Les auteurs adoptent également une perspective féministe mettant en lumière les processus d'exclusion et d'oppression des femmes, ainsi que l'apport particulier des savoirs et des rapports au monde féminins. L'éducation antiraciste est aussi mise à contribution, en ce sens que le racisme environnemental légitime trop

souvent les politiques et les lois qui engendrent des préjudices et des injustices socioécologiques au sein de communautés minoritaires ou défavorisées. La perspective freirienne de l'éducation des adultes occupe donc une place importante dans le discours de Clover et de ses collègues (2013): l'éducation devient un processus d'*empowerment* et d'engagement des adultes et de leurs communautés dans l'action collective.



L'éducation relative à l'environnement des adultes se devrait également d'emprunter à l'éducation par les arts, en raison de son énorme potentiel créatif, pour analyser de façon critique les situations ou les phénomènes en jeu, ainsi que pour la recherche de solutions innovantes. Martin Branagan (2005) suggère d'ailleurs que les arts peuvent ici être très bénéfiques, puisqu'ils offrent la possibilité de rendre compte avec force et simplicité d'informations très complexes.

Enfin, dès 1995, Darlene Clover apporte une couleur particulière à l'éducation relative à l'environnement des adultes en s'inspirant de ce qu'elle appelle l'éducation indigène; les cosmogonies autochtones ont fort

à nous apprendre en privilégiant un rapport sensible, intime, spirituel, voire sacré à la nature. C'est également le point de vue de Gregory Cajete (1994) et de Marie Battiste (2000, dans Beckford et Nahdee, 2012, p. 2), qui considèrent que les relations à la nature des populations indigènes constituent des exemples dont il faut s'inspirer, en éducation relative à l'environnement, pour renouer avec la nature et établir des relations réciproques et mutuellement avantageuses.

Intégrant ces différents apports complémentaires, l'éducation relative à l'environnement des adultes, selon Clover et ses collègues (2013), s'adresse d'abord à des personnes. Il n'est pas question de « reconnecter les adultes à l'environnement », car ceux-ci n'ont pas rompu leurs liens. En effet, leurs expériences d'éducateurs ont montré que les adultes sont souvent détenteurs de savoirs écologiques à partir desquels il est possible de construire leur engagement, menant ainsi à la transformation de leur relation à l'environnement. Par ailleurs, il faut éviter de fonder l'action éducative sur la peur, qui conduit à l'apathie et au fatalisme ; on doit plutôt promouvoir une éducation porteuse d'espoir, une éducation « créative, plaisante, agréable et mémorable » (Clover *et al.*, 2013). Dans une approche expérientielle, il s'agit d'apprendre avec, pour, par et à propos de la nature (*with, for, through, and about nature*, Clover, Follen et Hall, 2000 ; Clover *et al.*, 2013).

Quant à la dimension communautaire de l'éducation relative à l'environnement des adultes, elle apparaît dans les écrits de l'équipe de recherche de Diane Pruneau ainsi que dans nos propres travaux, lorsqu'il est question de communautés côtières ou villageoises, ou encore de communautés de quartier. En 2005, nous avons proposé un modèle théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire en tant que processus visant à (re)construire la relation à l'environnement des communautés, et cela par une démarche qui induit la construction ou la consolidation des communautés elles-mêmes. Une telle proposition invite les adultes, en tant qu'êtres liés les uns aux autres dans leur communauté, à (re)bâtir les fondements d'une société moins aliénante pour les humains et moins destructrice pour le vivant, en se réappropriant leurs territoires de vie, en inventant de nouvelles façons, plus justes et plus écologiques, de les habiter et d'y vivre.

La perspective biorégionale et le courant de la critique sociale en éducation relative à l'environnement (Villemagne, 2005, 2008a, 2010), ainsi que l'approche de résolution de problème (Auzou *et al.*, 2011 ; Pruneau *et al.*, 2009 ; Vautour *et al.*, 2009a, 2009b, 2009c) ont fortement inspiré les travaux récents axés sur la prise en compte des caractéristiques socioéducatives des

adultes. L'équipe de Diane Pruneau s'est plus spécialement penchée sur les compétences mobilisées par des adultes non diplômés (faiblement scolarisés et ne détenant pas un diplôme d'études secondaires) dans la résolution d'un problème environnemental. Ces derniers, compte tenu de leurs expériences de vie ainsi que de leur faible maîtrise des compétences en lecture et en écriture, adopteraient des pratiques de résolution de problème plus pragmatiques et collectives : ils vont sur le terrain, observent et analysent les problèmes *in situ*, puis s'investissent dans une démarche collaborative pour trouver des solutions. Contrairement aux idées reçues, les adultes peu alphabétisés et aux prises avec des problématiques de défavorisation se sentent concernés par les questions socioenvironnementales vives, par exemple les changements climatiques (Villemagne *et al.*, 2013; Vautour *et al.*, 2009a). Ils sont également conscients de vivre dans des milieux de vie plus dégradés en raison de leurs situations socioéconomiques, et donc de subir des situations d'injustice environnementale. Ce constat nous amène à présenter une dernière orientation proposée dans plusieurs des travaux qui traitent du champ de l'éducation relative à l'environnement des adultes et qui consiste à l'associer à une préoccupation de justice environnementale.

Selon Crowther et ses collègues (2012), le mouvement de la justice environnementale diffère de l'environnementalisme dominant en ce sens qu'il prend appui sur les groupes sociaux des communautés locales affectées par des risques environnementaux ou par la dégradation de leur environnement. Ces situations d'injustice environnementale affectent davantage les minorités et les groupes marginalisés (Aguiton et Cabioc'h, 2010; Hill, 2003). Ce mouvement est qualifié de nouveau en raison de ses modes d'organisation et de communication, et ses actions sont des creusets fertiles pour l'innovation et le changement social. Ce sont des lieux de résistance et de création de contre-culture. Plus précisément, et selon Pierre Walter (2007, 2013), les mouvements sociaux en environnement sont des lieux créateurs d'identité, d'apprentissage, de génération de nouveaux savoirs et, plus largement, d'une société civile démocratique. Selon ce même auteur, l'éducation relative à l'environnement des adultes, positionnée dans le paradigme de l'apprentissage au sein des mouvements sociaux, adopterait les fondements d'une éducation radicale (Walter, 2013).

D'après Deborah Kilgore (1999), l'apprentissage dans les mouvements sociaux (*social movement learning*) correspond à un processus selon lequel les significations partagées sont construites et mises en actes par les groupes. De plus, les processus personnels et collectifs générés par ces mouvements motivent et créent des situations d'apprentissage social et critique, et cela autant dans des contextes formels qu'informels

(Crowther *et al.*, 2012; Scandrett *et al.*, 2010). Les apprentissages qui y sont réalisés agissent comme catalyseurs de transformation de soi et de changements collectifs. Budd Hall (2009) considère que ce ne sont pas seulement les personnes engagées dans des mouvements sociaux en environnement qui font des apprentissages, mais également les adultes hors de ces mouvements et qui sont en interaction avec ceux-ci.

L'éducation relative à l'environnement des adultes, telle qu'elle est définie dans les contributions discutées au fil de ce chapitre, est une éducation très engagée et engageante pour les éducateurs comme pour les apprenants adultes. Elle a été peu intégrée jusqu'ici aux différents programmes formels, et les auteurs de ce champ semblent vouloir lui donner une vitalité et une force au cœur de processus plus spontanés et endogènes qui échappent au carcan idéologique dominant en matière de politique et d'économie, pour édifier les assises d'autres façons d'être et d'agir plus équitables et plus écologiques.

## Conclusion

Au terme de l'analyse des écrits sur l'éducation relative à l'environnement des adultes, il nous apparaît qu'un riche foisonnement théorique s'y déploie. Même si notre recension n'a pas la prétention d'être exhaustive, elle met en lumière des propositions et des réflexions inspirantes. Notre analyse révèle également la nécessité de continuer à construire le champ à partir de travaux qui s'enracinent dans la proposition de Darlene Clover, et ce, en adoptant une double posture - théorique et pratique - afin de proposer un plus grand nombre et une plus grande diversité de pratiques éducatives. En effet, comme nous l'avons signalé, de telles pratiques ont jusqu'à maintenant fait l'objet de trop peu de développements pédagogiques.

## Références

- AGUITON, C. et H. CABIOC'H (2010). « Quand la justice climatique remet en cause la modernité occidentale », *Mouvements*, n° 63, p. 64-70.
- AUZOU, É. *et al.* (2011). « Les compétences et les stratégies observées chez des adultes non diplômés lors de la résolution d'un problème environnemental : Une recherche-intervention menée auprès d'un groupe d'alphabetisation populaire de Montréal », *Éducation relative à l'environnement : regards - recherches - réflexions*, vol. 9, p. 225-248.
- BATTISTE, M. (2000). *Maintaining Aboriginal Identity, Languages, and Culture in Modern Society, Reclaiming Indigenous Voices and Vision*, Vancouver, Presses de l'Université de Colombie-Britannique.

- BECKFORD, C. et R. NAHDEE (2012). *L'éducation au service de la viabilité écologique. Intégrer les philosophies et les pratiques indigènes*, monographie 36, Toronto, Secrétariat de la littérature et de la numérisation de l'Ontario.
- BERTRAND, Y. et P. VALOIS (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- BRANAGAN, M. (2005). « Environmental education, activism and the arts », *Convergence*, vol. 38, n° 4, p. 34-50.
- BRIÈRE, L. (2016). *Les dynamiques d'apprentissage collectif dans les débats sur des enjeux socioécologiques : le cas de la controverse sur la reconstruction de l'échangeur Turcot à Montréal*, Thèse inédite de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- CAJETE, G. (1994). *Look to the Mountain: An Ecology of Indigenous Education*, Skyland, Kivaki Press.
- CAMOZZI, A. (1994). *Adult Environmental Education. A Workbook to Move from Words to Action*, Antigonish, LEAP.
- CLOVER, D. (1995). « Theoretical foundations and practice of critical environmental adult education in Canada », *Convergence*, vol. 28, n° 4, p. 44-54.
- CLOVER, D. (1999). *Learning Patterns of Landscape and Life: Towards a Learning Framework for Environmental Adult Education*, Thèse inédite de philosophie, Toronto, Université de Toronto.
- CLOVER, D. (2003). « Environmental adult education: Critique and creativity in a globalizing world », dans L. H. Hill, et D. Clover (dir.), *Environmental Adult Education. Ecological Learning, Theory, and Practice for Socioenvironmental Change*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 5-15.
- CLOVER, D., S. FOLLEN et B. HALL (2000). *The Nature of Transformation. Environmental Adult Education* (2<sup>e</sup> éd.), Toronto, Ontario Institute For Studies In Education.
- CLOVER, D. et B. HALL (2010). « Critique, create and act: Environmental adult and social movement learning in an era of climate change », dans F. Kagawa et D. Selby (dir.), *Education and Climate Change. Living and Learning in Interesting Times*, New York, Routledge, p. 161-174.
- CLOVER, D. et al. (2013). *The Nature of Transformation. Environmental Adult Education*, Rotterdam, Sense Publishers.
- CROWTHER, J., A. HEMMI et E. SCANDRETT (2012). « Learning environmental justice and adult education in a Scottish community campaign against fish farming Local Environment », *The International Journal of Justice and Sustainability*, vol. 17, n° 1, p. 115-130.
- ELIAS, J. L. et S. B. MERRIAM (1995). *Philosophical Foundations of Adult Education* (2<sup>e</sup> éd.), Malabar, Kreiger.
- EMMELIN, L. (1975). *The States of Environmental Education. Environmental Education Programs for Adults*, Belgrade, UNESCO.
- EMMELIN, L. (1976). « The need for environmental education for adults », *Convergence*, vol. 9, n° 1, p. 45-53.
- FINGER, M. (1989). « Environmental adult education from the perspective of adult learner », *Convergence*, vol. 22, n° 4, p. 25-31.
- FINGER, M. ET P. VERLAAN (1995). « Learning our way out : A conceptual framework for socioenvironmental learning », *Word Development*, vol. 23, n° 3, p. 513-513.
- FOLLEN, S. et D. CLOVER (1997). « Community revitalisation through critical environmental adult education » dans P. Armstrong, N. Miller et M. Zukas (dir.), *Crossing Borders, Breaking Boundaries: International Research in the Education of Adults*. Proceedings of the 27th Annual Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults, juillet 1997, Université de Londres/SCUTREA, p. 505-510.

- HALL, B. (2009). «A river of life: Learning and environmental social movements», *Journal for and about Social Movements*, vol. 1, n° 1, p. 46-78.
- HAUGEN, C. (2010). «Adult learners and the environment in last century: An historical analysis of environmental adult education», *Electronic Green Journal*, p. 1-11.
- HILL, R. (2003). «Environmental justice: Environmental adult education at the confluence of oppressions», dans L. Hill et D. Clover (dir.), *Environmental Adult Education. Ecological Learning, Theory, and Practice for Socioenvironmental Change*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 27-38.
- INSTITUT DE L'UNESCO POUR L'ÉDUCATION (1999). *Conférence V. Apprendre à l'âge adulte et les enjeux du XXI<sup>e</sup> siècle*, Une série de 29 fascicules documentant les ateliers de la Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Fascicule 6a, Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation.
- KARWERA, V., C. COUTURE et C. VILLENEUVE (2008). «Une intervention éducative dans une communauté appauvrie: Pistes à explorer pour une gestion durable des ressources», *Vertigo, la revue électronique en sciences de l'environnement*, vol. 8, n° 3, p. 1-10, <<https://vertigo.revues.org/6382>>, consulté le 6 octobre 2016.
- KEMPF, H. (2009). *Pour sauver la planète, sortez du capitalisme*, Paris, Éditions du Seuil.
- KILGORE, D. (1999). «Understanding learning in social movements: A theory of collective learning», *International Journal of Lifelong Education*, vol. 18, n° 3, p. 191-202.
- LANGE, E. (2010). «Environmental adult education: A many-voiced landscape», dans C. Kasworm, A. Rose et J. Ross-Gordon (dir.), *Handbook of Adult and Continuing Education*, Thousand Oaks, Sage, p. 305-314.
- MEIRIEU, P. (2001). *Éduquer à l'environnement: Pourquoi? Comment?* Communication présentée au Forum francophone Planet'ERE 2, 18-23 novembre 2001, Paris, <[https://www.meirieu.com/ARTICLES/MONDE%20OBJET\\_PROJET-RTF.pdf](https://www.meirieu.com/ARTICLES/MONDE%20OBJET_PROJET-RTF.pdf)>, consulté le 6 octobre 2016.
- MEZIRROW, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass.
- PINEAU, G. (1992). *De l'air. Essai sur l'écoformation*, Paris, Paideia.
- PRUNEAU, D. et al. (2009). «Construire des compétences d'adaptation aux changements climatiques, grâce à l'éducation relative à l'environnement», *Éducation et francophonie*. vol. 37, n° 2. p. 132-151.
- SAUVÉ, L. (2006). «Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement», *Chemin de traverse*, vol. 3, p. 51-62.
- SAUVÉ, L. (2011). «La prescription du développement durable en éducation: la troublante histoire d'une invasion barbare», dans B. Bader et L. Sauvé (dir.), *Éducation, environnement et développement durable: Vers une écotoxicité critique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 17-43.
- SCANDRETT, E. (2012). «Social learning in environmental justice struggles: A political ecology of knowledge», dans B. Hall et al. (dir.), *Learning and Education for a Better World: The Role of Social Movements*, Rotterdam, Sense Publishers, p. 41-56.
- SCANDRETT, E. et al. (2010). «Theorising education and learning in social movements: Environmental justice campaigns in Scotland and India», *Studies in the Education of Adults*, vol. 42, n° 2, p. 124-140.
- ST. CLAIR, R. (2003). «Words for the world: Creating critical environmental literacy for adults», *New Directions for Adult and Continuing Education*, n° 99, p. 69-78.



- TAYLOR, E. (2006). « The greening of the adult education academy », dans S. Merriam, B. Courtenay et R. Cervero (dir.), *Global Issues and Adult Education*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 254-264
- VAUTOUR, C. et al. (2009a). *Les compétences et les pratiques observées chez les adultes non diplômés pendant la résolution d'un problème environnemental*, Rapport de recherche, Moncton, Groupe de recherche Littoral et vie de l'Université de Moncton.
- VAUTOUR, C. et al. (2009b). *Artisans en adaptation: Guide d'éducation aux changements climatiques, en matière d'adaptation, Guide pédagogique*, Moncton, Groupe de recherche Littoral et vie de l'Université de Moncton.
- VAUTOUR, C. et al. (2009c). « Les pratiques multiples d'adultes non diplômés pendant la résolution d'un problème environnemental », *The Canadian Journal for the Study of Adult Education/La Revue canadienne de l'étude de l'éducation des adultes*, vol. 22, n° 1, p. 53-70.
- VILLEMAGNE, C. (2005). *L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain. Un modèle théorique en émergence enrichi de l'exploration collaborative de pratiques éducatives*, Thèse inédite de doctorat, Montréal/Rennes, Université du Québec à Montréal et Université de Haute-Bretagne.
- VILLEMAGNE, C. (2008a). « L'éducation relative à l'environnement en contexte d'alphabétisation des adultes. Quelles dimensions critiques? », *Éducation relative à l'environnement: regards - recherches - réflexions*, vol. 7, p. 49-64.
- VILLEMAGNE, C. (2008b). « Regard sur l'éducation relative à l'environnement des adultes », *Vertigo, la revue électronique en sciences de l'environnement*, vol. 8, n° 1, <<https://vertigo.revues.org/1915>>, consulté le 6 octobre 2016.
- VILLEMAGNE, C. (2010). « Défis et principales orientations d'un projet éducatif ancré dans des problématiques socioenvironnementales locales et destiné à des adultes peu alphabétisés en situation d'exclusion », *Éducation et francophonie*, vol. 37, n° 2, p. 119-131.
- VILLEMAGNE, C. et al. (2013). *Comprendre les changements climatiques. Module 1. Guide pédagogique Les changements climatiques: agissons dans notre communauté!* Montréal, Les éditions du Centr'ERE.
- VILLEMAGNE, C. et al. (2014). *Opportunités d'intégration de l'ERE des adultes en contexte d'alphabétisation populaire: une enquête menée au sein de groupes d'alphabétisation populaire du Québec*, Rapport de recherche - CRSH-SOR, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, <[http://ere-adultes.recherche.usherbrooke.ca/download/CVillemagne%20Rapport%20CRSH%20-%20enquete%202009-2013\[2\]%20-%20copie.pdf](http://ere-adultes.recherche.usherbrooke.ca/download/CVillemagne%20Rapport%20CRSH%20-%20enquete%202009-2013[2]%20-%20copie.pdf)>, consulté le 6 octobre 2016.
- WALTER, P. (2007). « Adult learning in new social movements: Environmental protest and the struggle for the clayoquot sound rainforest », *Adult Education Quarterly*, vol. 57, n° 3, p. 248-263.
- WALTER, P. (2009). « Philosophies of adult environmental education », *Adult Education Quarterly*, vol. 60, n° 1, p. 3-25.
- WALTER, P. (2013). « Adult education and the environment », dans T. Nesbit et al. (dir.), *Building on Critical Traditions: Adult Education and Learning in Canada*, Toronto, Thompson Educational Publishing, p. 168-177.



## **Compétences citoyennes pour des communautés écologiquement viables**

*Diane Pruneau, Jackie Kerry et Joanne Langis*

---

Des changements sociaux, culturels, économiques et écologiques menacent à long terme la survie de notre humanité. Parmi ces changements, on trouve la mondialisation économique, l'homogénéisation culturelle, la montée de l'individualisme, les mouvements d'immigration forcée par des contextes de guerre et autres violence, et l'élargissement du fossé entre les riches et les pauvres. Notre maison de vie est désormais abîmée, vendue et pillée (Hampson, 2012), comme en témoignent entre autres l'érosion de la biodiversité, la raréfaction de l'eau potable et le réchauffement climatique. Ces menaces font appel à des transformations sociétales profondes.

Depuis l'émergence du concept de développement - entendu comme économique et social -, à la fin des années 1940, différentes approches de développement ont été portées dans l'espace public, dont le capitalisme mondial en vigueur. Devant l'échec de ce modèle, de nouvelles propositions s'articulent, dont celle de la viabilité écologique (Brunel, 2012). Un développement qui vise à la fois la santé et la durée à long terme des systèmes naturels et construits, en relation avec la qualité de vie des populations, peut être nommé « développement écologiquement viable », un concept qui sera mobilisé dans ce chapitre.

À l'échelle internationale, on trouve une diversité de perceptions relatives aux compétences de viabilité qu'il conviendrait de développer (Rieckman, 2012). La synthèse présentée dans ce chapitre vise à clarifier certaines de ces compétences et leur rôle potentiel dans la construction d'un monde caractérisé par la qualité de vie pour toutes

les espèces. Cette synthèse a été construite à partir d'une recension d'écrits repérés dans diverses bases de données. Ce chapitre propose un début de réflexion sur les possibilités de développement de compétences de viabilité, plus spécialement auprès d'élèves et par l'entremise de projets d'action communautaire.

## 1 / **Des compétences à développer pour un monde en transformation**

La nature d'un développement viable, sa signification, son importance et les actions assurant sa réalisation font de plus en plus l'objet d'attention et de recherches (Norberg et Cumming, 2008). Parmi les initiatives actuelles de viabilité, on trouve l'alimentation lente (Petrini, 2005), le design de conservation (Arendt, 1996), les communautés en transition (Hopkins, 2008), le *smart growth* (Duany, Speck et Lydon, 2010), les villes écologiques (Register, 2006), le ban des produits néfastes (Maniates, 2010), la restauration de la biodiversité (Fuller, 2010 ; Foreman, 2004), les migrations assistées (McLachlan, Hellman et Schwartz, 2007), le bonheur durable (O'Brien, 2012), etc. Les personnes qui pratiquent l'alimentation lente prennent le temps de partager une nourriture locale saine avec des personnes de leur communauté. En design de conservation, les planificateurs urbains chargés de développer un nouveau quartier, par exemple, identifient initialement sur le site les trésors naturels et culturels, puis concentrent les bâtiments et les aménagements là où de tels éléments ne seront pas affectés. Dans les communautés en transition, on incite les citoyens à prendre conscience de l'urgence de se préparer aux conséquences de l'atteinte du pic pétrolier et on cultive leur résilience en protégeant ou en relocalisant ce qui peut l'être, et en resserrant les liens sociaux. Les tenants du *smart growth* et des villes écologiques emploient diverses techniques pour capter l'eau de pluie, pour ralentir le trafic automobile, pour densifier les zones habitées (contraint ainsi l'étalement urbain) ou pour favoriser l'accès à des parcs et autres espaces verts. Le ban des produits néfastes consiste à interdire la vente de produits nocifs pour la santé ou d'objets fabriqués à partir d'espèces menacées. Les mesures de restauration de la biodiversité sont quant à elles variées : passages fauniques, murs végétaux, toits verts, haies de biodiversité, écogites pour des espèces particulières (insectes, batraciens, petits mammifères, etc.) et autres infrastructures. Par ailleurs, lors de migrations assistées, on déplace soigneusement des espèces menacées par le changement climatique, ou on aménage des habitats pour aider

ces espèces à migrer dans des lieux plus favorables. Enfin, le bonheur durable, tel qu'il est conçu par O'Brien (2012), se caractérise par le choix réfléchi et critique de modes de vie propices à la santé et à la qualité de vie des humains et des écosystèmes. Par ces initiatives de viabilité, les systèmes, les structures, l'organisation du milieu physique, les pratiques, les valeurs et les perspectives d'avenir sont modifiés par rapport à ce qui existait auparavant (Pruneau, Langis et Chamberland, 2014; Wals, 2010; Montuori, 2012). On observe que les leaders de ces actions montrent de l'ambition, de la sagesse, de la créativité et de la persévérance, des qualités nécessaires pour amorcer et réussir leurs projets (Pruneau *et al.*, 2013b). Ces attitudes sont associées à des compétences particulières, que nous appellerons des compétences de viabilité.

Le concept de compétence fait ici référence à un ensemble de ressources et de pratiques cognitives et métacognitives (savoirs et savoir-faire), conatives (motivations à agir), physiques, sociales, spatiales (utilisation efficace de l'espace), temporelles (organisation pertinente du temps), matérielles et affectives (Jonnaert *et al.*, 2004). Le domaine des compétences de viabilité s'est développé en raison de l'émergence de problèmes complexes, actuels et éventuels: changements climatiques, désertification, pandémies et autres. Ces problèmes complexes et interreliés, situés dans des lieux en transformation et présentant de fortes probabilités de dommages, n'ont pas de solutions immédiates, malgré l'urgence de réagir (Wiek, Withycombe et Redman, 2011). Pour résoudre ces problèmes ouverts, pour contribuer au changement et à la transition, il importe d'acquérir des compétences de viabilité, c'est-à-dire des dispositions cognitives, affectives et motivationnelles qui permettent de contribuer aux changements - réactifs comme proactifs - dans les pratiques économiques, écologiques et sociales actuelles (de Haan, 2006). Ces compétences de viabilité, en partie distinctes des compétences généralement enseignées dans les milieux scolaires et de formation, sont associées à une vision du monde écologique et humaniste qui fait appel à la transformation. Les citoyens ayant acquis de telles compétences sont plus aptes à comprendre les défis socioécologiques et à s'engager dans le développement de communautés écologiquement viables.

Les compétences de viabilité permettent aussi de dépasser certains obstacles cognitifs ou affectifs à un développement viable. En effet, plusieurs limites humaines peuvent être identifiées: l'impatience (difficulté à faire des sacrifices aujourd'hui pour obtenir des récompenses ultérieures), l'égoïsme (penser à soi et à ses proches avant autrui), une incertitude face à un avenir éloigné (les gens ne sont pas certains de ce

qui se passera à long terme et ignorent si les récompenses envisagées seront obtenues), une capacité d'analyse limitée (difficulté à identifier les avantages et les risques à long terme), une tendance à la satisfaction immédiate des besoins, ainsi que les valeurs et les intérêts divergents ou conflictuels des personnes (Wals, 2010).

## 2 / **Les compétences de viabilité**

Nous présentons ici certaines des compétences associées à la viabilité et qui sont identifiées fréquemment dans les travaux de recherche dans ce domaine. Nous traiterons également de leur utilité potentielle dans une société en transition vers un développement écologiquement viable.

### 2.1 / **La pensée systémique**

La pensée systémique fait référence à la capacité d'analyser et de représenter des systèmes et des problèmes complexes en considérant les différentes dimensions (culturelle, sociale, écologique, etc.) d'une problématique, et cela à diverses échelles (du local au global), en relevant les effets en cascade, l'inertie, les nœuds de rétroaction et les divers aspects des controverses qu'elle soulève (Porter et Cordoba, 2009). Car en effet, un système est bien plus que la somme de ses parties et peut être défini comme un ensemble d'éléments interreliés et organisés de façon cohérente (Meadows, 2008). La pensée systémique fait appel à la pensée connective, soit la capacité de tisser des liens entre les éléments d'un système (Sterling et Maiteny, 2005); elle amène à considérer les variables, les sous-systèmes, les fonctions, les relations de cause à effet et les possibilités de résilience et d'adaptation. Elle permet la compréhension de la structure des ensembles, de leurs composantes clés et de leurs dynamiques, et donc de développer une vision globale d'une situation ou d'un problème (Erickson, 2007). Plus précisément, elle permet de saisir l'interconnexion entre les systèmes humains et naturels (Crofton, 2000). Cette compréhension intime de la structure interne et des dynamiques des systèmes socioécologiques pourrait être un préalable pour comprendre un problème environnemental dans son ensemble, avec ses aspects interconnectés, pour identifier des points d'intervention, pour anticiper des trajectoires futures et pour articuler des solutions ou un processus de transition.

## 2.2 / La pensée prospective

La pensée prospective permet de construire, d'analyser et d'évaluer collectivement des images élaborées de l'avenir à partir de situations actuelles (Inayatullah, 2007). Ici, on considère qu'il n'y a pas qu'un seul avenir, mais plusieurs avenir possibles. Les scénarios ainsi construits peuvent inclure des informations qualitatives et quantitatives, des récits et des visualisations. La compétence à envisager de telles images exige créativité et imagination. La composition de scénarios du futur doit prendre en compte les notions de temps (passé, présent, futur à court et à long termes), de continuité, de non-linéarité, de probabilité, de désirabilité, de plausibilité, d'incertitude, de risque et de précaution (Withycombe et Wiek, 2010). Une telle compétence permet d'envisager diverses options d'action en fonction des conditions actuelles et d'identifier des occasions potentielles et des risques (de Haan, 2006). La pensée prospective peut s'appliquer à des problèmes dans le cas où l'on construit des chaînes de causes à effets, ou à des solutions quand on envisage des chaînes problèmes-solutions (Kim et Oki, 2011). Selon Costanza (2003), résoudre les problèmes associés à des systèmes socioécologiques fait appel à l'intégration de trois processus : envisager la manière dont le monde fonctionne et la manière dont on voudrait qu'il fonctionne ; analyser systématiquement cette vision ; puis la mettre en œuvre.

La pensée prospective est importante, car la viabilité exige une orientation vers le long terme, vers l'anticipation de conséquences dangereuses et vers une équité intergénérationnelle. Adopter une perspective de viabilité suppose de considérer qu'il est possible de façonner le futur ; ainsi, la pensée prospective est source d'espoir pour celui qui veut opérer un changement social ou environnemental (Hicks, 2006). La pensée prospective peut également aider à construire un consensus et une vision commune dans une communauté donnée (Sumi, 2007). Une vision que l'on considérera comme appropriée correspond à une projection documentée, détaillée, localement adaptée et raisonnable (Munroe, 2003).

Les compétences complémentaires à la pensée prospective sont la prévision des risques (Pruneau *et al.*, 2013b), la prise de décision environnementale - qui relève de choix prenant en compte l'avenir éloigné (Utzschneider et Pruneau, 2011) - et la pensée rétrospective, qui fait référence à la réflexion sur le passé d'une situation (Kerry *et al.*, 2012). La prévision des risques consiste en un processus évaluatif dans lequel on mesure la probabilité, le moment d'apparition et la dimension d'effets environnementaux néfastes à la suite d'expositions à des facteurs

de stress (Environmental Protection Agency, 1992). Ici, le raisonnement optimal consiste à identifier plusieurs dangers et leurs effets potentiels, à en calculer la probabilité, la durée et la gravité, à identifier les lieux et les personnes menacés, à identifier les moments où les dangers pourraient se concrétiser et à analyser la vulnérabilité de la communauté (ou de l'objet) aux risques en question (Morgan *et al.*, 2002; Pruneau *et al.*, 2013a).

### 2.3 / **L'action stratégique**

L'action stratégique correspond à la compétence à initier et à opérationnaliser le changement (Breiting *et al.*, 2009; Lemay et Riopel, 2014). Il s'agit ici de planifier de manière collaborative, de mettre en œuvre et d'évaluer des stratégies visant la viabilité.

Cette compétence inclut la lecture et la compréhension des jeux d'intérêts, l'identification des obstacles potentiels à l'action et la connaissance des dynamiques politiques en place (Grunwald, 2007). La détermination de buts et la formulation d'indicateurs de mesure sont aussi des étapes importantes dans le processus d'action stratégique, tout comme l'analyse de la viabilité, de la faisabilité et de l'efficacité des stratégies envisagées. Des connaissances en matière d'élaboration, de mise en œuvre, d'évaluation et d'adaptation de politiques et de plans d'action sont aussi sollicitées. Les plans idéaux à envisager sont flexibles, de nature à s'adapter aux conditions changeantes et aux nouvelles connaissances qui émergeront durant l'action (de Haan, 2006). Une compétence complémentaire à l'action stratégique est la planification collaborative en situation d'incertitude, qui suppose des décisions communautaires et la prise en compte des effets secondaires ou inattendus de l'action (Pruneau *et al.*, 2013b).

### 2.4 / **Les compétences interpersonnelles**

Les compétences interpersonnelles sont nécessaires pour motiver et faciliter la résolution de problèmes environnementaux et l'atteinte d'objectifs de viabilité (Sterling et Thomas, 2006). De telles compétences permettent de comprendre les sentiments, les motivations, les habitudes et les aspirations d'autrui (OCDE, 2013). Elles supposent la connaissance des types et des dynamiques de collaboration (Kearins et Springett, 2003). Il s'agit de savoir apprendre au sein d'une équipe, d'une organisation ou d'un réseau de pratique, par exemple. Les compétences interpersonnelles incluent des savoir-faire en communication, en délibération, en négociation, en collaboration, en leadership et en résolution de conflits, ainsi que l'adoption d'une approche interculturelle et interdisciplinaire (Sterling et



Thomas, 2006). Ces savoir agir sont essentiels, car les défis de la viabilité exigent la contribution de multiples personnes ayant des expériences, des ressources, des perspectives et des préférences différentes. Résoudre des problèmes environnementaux et générer des projets de viabilité nécessitent la collaboration et la négociation avec de nombreux acteurs, dont des scientifiques et divers groupes sociaux (Wiek, Withycombe et Redman, 2011).

## 2.5/ **La pensée design**

La créativité est nécessaire pour changer les systèmes, les structures, les processus, les façons de penser et les pratiques qui ont engendré les problèmes actuels (Montuori, 2012). Elle est utile tant pour se changer soi-même (Kearins et Springett, 2003) que pour imaginer des alternatives aux problèmes complexes du monde postindustriel. Dans une société marquée par des changements rapides et imprévisibles, elle permet aussi de faire face à de nouveaux défis (Sternberg, Jarvi et Grigorenko, 2009). Dans le domaine de la créativité - entre autres, en matière d'environnement -, un nouveau type de pensée est mis de l'avant, soit la pensée design. De 1991 à 2006, la société IDEO mettait sur pied une démarche de résolution de problèmes technologiques appelée « pensée design ». Depuis, cette démarche innovatrice adoptée par de nombreuses entreprises (dont IBM) a permis la création de produits originaux : applications et interfaces en technologies, articles de mode, d'architecture, de sciences et de génie. La pensée design est une façon créative et collaborative de travailler où l'intuition compte pour beaucoup, les solutions sont nombreuses, l'expérimentation arrive rapidement, les échecs sont perçus comme des apprentissages et où, surtout, les besoins des usagers sont pris en compte (Lockwood, 2010). En fait, il existe deux types principaux de processus par lesquels on résout des problèmes : l'investigation scientifique et la pensée design. Par l'investigation scientifique, grâce aux pensées inductive et déductive, on résout généralement des problèmes simples et fermés, comme une relation de cause à effet. En revanche, pour résoudre des problèmes complexes, comme trouver des mesures d'adaptation au changement climatique, le recours complémentaire à d'autres types de pensée est nécessaire, comme la pensée design proposée par IDEO, qui fait appel à la sensibilité et aux méthodes du designer. La démarche de la pensée design se déroule en collaboration et selon les étapes suivantes : 1) l'inspiration, qui suppose une enquête pour comprendre l'utilisateur et ses besoins (ou pour comprendre le problème); 2) l'idéation : cerner le défi à plusieurs reprises et formuler de nombreuses

idées; 3) l'implantation: préparer, expérimenter rapidement, évaluer et raffiner des prototypes découlant des meilleures idées proposées; 4) la communication: concevoir et mettre en œuvre des stratégies de communication (Pruneau et Langis, 2015). Les étapes de la démarche de la pensée design ne sont pas linéaires, puisque l'attention des designers circule régulièrement entre l'espace-problème et l'espace-solution, alors que l'empathie pour les besoins de l'utilisateur (ou la compréhension de la situation) s'élargit et que la solution gagnante se raffine. En pensée design, on combine ainsi trois éléments: l'empathie, la créativité dans la recherche de solutions et la rationalité dans l'analyse de celles-ci (Stewart, 2011).

Pour prendre des risques, pour s'ouvrir à la nouveauté, pour s'engager dans l'inconnu, l'incertain, le complexe (Montuori, 2012), pour comprendre avec empathie ce que vivent les autres et comment les situations les affectent, pour envisager comment les choses pourraient être différentes et pour faire face aux défis actuels et à ceux qui s'annoncent, on doit posséder de bonnes doses d'imagination et de créativité (Pruneau, Langis et Chamberland, 2014). La pensée design favorise la résolution créative des problèmes; elle fait appel à la collaboration et à la multidisciplinarité (Cross, 2006; Kolodner *et al.*, 2003). Pour créer, expérimenter et évaluer des solutions et des actions environnementales communautaires, la pensée design pourrait donc s'avérer prometteuse. Elle pourrait être féconde pour inventer des structures ou des dispositifs permettant de restaurer ou d'améliorer l'environnement (Brown, 2009).

## 2.6 / **La compétence éthique**

La compétence éthique est ici considérée comme la capacité à cartographier, à spécifier, à négocier, à réconcilier et à mettre en œuvre des valeurs et des principes en fonction de buts et de cibles de viabilité (Wiek, Withycombe et Redman, 2011). C'est la capacité à cerner les valeurs qui mènent à des dysfonctions au sein des systèmes socioécologiques et à transformer les rapports entre société et environnement en fonction des repères de justice, d'équité, de respect de l'intégrité des écosystèmes, de sécurité, de bonheur et de responsabilité. La compétence éthique suppose une sensibilité qui incite à réfléchir sur soi (Porter et Cordoba, 2009) et à étendre ses préoccupations au-delà de ses besoins personnels et immédiats, à faire preuve de sollicitude et de solidarité avec les autres, avec les lieux et avec les diverses formes du vivant (Sterling, 1996). Cette compétence est nécessaire, car le concept de viabilité est imprégné de valeurs et de normes: dans ce domaine, on vise à préserver

ou à promouvoir l'harmonie au sein des systèmes socioécologiques, et à améliorer en ce sens les activités économiques et l'utilisation des ressources environnementales (Rockstrom *et al.*, 2009).

### 2.7/ **Les diverses composantes des compétences de viabilité**

Enfin, diverses composantes des compétences en matière de viabilité sont également identifiées dans la littérature spécialisée, en relation avec l'une ou l'autre des compétences signalées plus haut.

L'exercice de la pensée critique permet l'évaluation de ses propres conceptions, valeurs et actions (Rieckman, 2012) et favorise la réflexion sur ses visions actuelles du monde (Hampson, 2012). Le raisonnement critique est aussi nécessaire pour identifier les avantages et les inconvénients associés au choix d'approches ou de solutions de rechange.

L'éveil d'une conscience écologique est également mis de l'avant. Celle-ci se définit comme une reconnaissance de la diversité, de l'interconnexion et de l'interdépendance entre les éléments des systèmes de vie, par exemple les relations étroites entre les personnes, la société, l'économie et l'environnement (Mochizuki et Fadeeva, 2010). L'adaptabilité est aussi une composante de diverses compétences en matière de viabilité. Il s'agit d'une capacité et d'une volonté de gérer des situations nouvelles, incertaines, y compris l'apprentissage de nouvelles tâches ou procédures. En situation de changement, il importe d'analyser les nouvelles réalités, d'identifier les façons d'y réagir et de concevoir des stratégies de réponse (Bybee, 2009).

Enfin, le développement des compétences en matière de viabilité nécessite des connaissances particulières : sur le monde et son fonctionnement, sur les « services écosystémiques », sur le potentiel humain, sur le pouvoir des groupes sociaux, sur le matériel et les infrastructures existants, etc. (Parkin *et al.*, 2005).

## 3/ **Des éléments de discussion**

Le discours sur les compétences de viabilité est parfois théorique, et ses tenants justifient encore peu le choix et l'utilité des diverses compétences dont ils proposent l'acquisition chez les élèves ou les citoyens en vue d'une transition vers la viabilité. Il importe d'approfondir la recherche en ce sens. Pruneau (2013b), Kerry (2012) et Auzou (2010), avec leurs collègues respectifs, ont par exemple étudié les compétences manifestées

par des leaders en foresterie, en urbanisme et en agriculture viables ; les résultats de leurs travaux montrent que ces acteurs avaient acquis plusieurs des savoirs discutés dans ce chapitre : les pensées prospective, critique, connective et de design, la conscience écologique, l'adaptabilité, les connaissances sur la viabilité, l'action stratégique et les compétences interpersonnelles. À titre d'exemple, la pensée prospective et l'adaptabilité ont aidé des employés municipaux, des citoyens et des agriculteurs à évaluer avec justesse les impacts du changement climatique dans leur milieu et à proposer des stratégies d'adaptation. L'action stratégique et la pensée design ont facilité la construction et la réussite d'écoquartiers par des planificateurs urbains. Les compétences interpersonnelles des leaders observés ont permis de mettre en place une dynamique de communication favorisant le partage d'expertises multidisciplinaires et divers points de vue en vue d'assurer le succès de ces projets.

#### 4 / **L'engagement des jeunes dans l'action environnementale : un contexte de développement de compétences de viabilité**

Pour atteindre un taux de fonctionnement optimal, une société doit se donner des occasions de découverte, de croissance personnelle et de mise en œuvre des talents (Burns, 2014). À cet effet, la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies statue que les enfants ont le droit de recevoir l'information, d'exprimer leurs points de vue et d'être écoutés au sujet des éléments qui affectent leur bien-être (Mackey, 2012). C'est en ce sens que certaines recherches émergent sur l'engagement des jeunes dans des actions à caractère écologique : par exemple, des plantations pour contrer l'érosion des bandes riveraines (Tompkins, 2005) ou la création d'un jardin d'herbes pour alimenter des cuisines communautaires (Figuroa, 2003). Lors de ces projets, les jeunes participants peuvent acquérir une conscience écologique, un intérêt pour les sciences, une préoccupation pour l'environnement, une estime de soi, des relations interpersonnelles saines, une autonomie, une identité communautaire, une attitude critique face au milieu, des compétences propices à l'action et un sentiment de pouvoir agir qui les pousse à des actions ultérieures (Chawla, 2002 ; Hart, 1997 ; McClaren et Hammond, 2005 ; Schusler et Krasny, 2010 ; Volk et Cheak, 2003).

Les projets pédagogiques qui font appel à l'analyse de situations-problèmes, à la planification et à la réalisation d'actions environnementales communautaires sont propices à l'acquisition de compétences de

viabilité chez les élèves de tous les âges. Il importe donc d'inviter les jeunes à résoudre des problèmes environnementaux, à planifier l'aménagement d'environnements sains et à réaliser divers projets dans leur milieu. Nous croyons que les personnes actives en enseignement et en éducation pourraient mettre le contexte de l'action communautaire à profit pour encourager leurs élèves à composer avec des problèmes ouverts, à utiliser un raisonnement complexe, à penser à l'avenir quand ils analysent un problème local, à planifier ensemble une action sur le terrain, à cultiver leur créativité, à communiquer habilement leurs préoccupations aux membres de leur communauté, à tester diverses idées pour l'amélioration de la qualité de vie, etc.

## **Conclusion**

Ce chapitre met en lumière certaines compétences de viabilité que l'on pourrait favoriser chez les élèves (comme au sein de la population en général) dans un contexte d'action environnementale locale. À titre d'exemple, notre recension d'écrits sur la pensée prospective permet de comprendre que pour encourager cette forme de pensée chez leurs élèves, les enseignants pourraient les inviter à écrire, à illustrer et à évaluer divers scénarios probables et préférables pour l'avenir de leur communauté, en relation avec un problème à résoudre. De même, notre recension sur la pensée design permet d'envisager des situations d'apprentissage où les élèves seraient invités à inventer des structures ou des dispositifs permettant de préserver, de restaurer ou d'améliorer l'environnement urbain en fonction des besoins des populations humaines et de ceux des espèces animales ou végétales qui partagent le même milieu.

Les stratégies pédagogiques facilitant l'appropriation des compétences de viabilité pourraient faire l'objet de plus amples recherches. Entre autres, il serait intéressant de mieux comprendre les processus d'acquisition de telles compétences et d'expérimenter des stratégies qui tiennent compte des processus identifiés. En ce sens, au fur et à mesure qu'émergent, ici comme ailleurs, des solutions aux problèmes socioécologiques et que se réalisent des projets d'aménagements sains, par exemple, il serait pertinent de poursuivre les études destinées à repérer les compétences déployées par les leaders de ces initiatives, de même que la façon dont celles-ci ont été acquises.

## Références

- AUZOU, E. *et al.* (2010). « Les compétences et les stratégies observées chez des adultes non diplômés lors de la résolution d'un problème environnemental: Une recherche-intervention menée auprès d'un groupe d'alphabétisation populaire de Montréal », *Éducation relative à l'environnement: regards - recherches - réflexions*, vol. 9, p. 225-248.
- ARENDT, R. (1996). *Conservation Design for Subdivision: A Practical Guide for Creating Open Space Networks*, Washington, Island Press.
- BREITING, S. *et al.* (2009). *Action Competence, Conflicting Interests and Environmental Education*, Copenhague, Aarhus University.
- BROWN, T. (2009). *Change by Design*, New York, Harper Collins.
- BRUNEL, S. (2012). « Le développement durable: Un concept ancien », dans S. Brunel (dir.), *Le développement durable*, Paris, Presses universitaires de France, p. 19-27.
- BURNS, G. W. (2014). « Happiness and psychological well-being », dans R. Costanza et I. Kubiszewski (dir.), *Creating a Sustainable and Desirable Future*, Londres, World Scientific, p. 263-267.
- BYBEE, R. W. (2009). *The BSCS 5<sup>e</sup> Instructional Model and 21st Century Skills*, <[http://itsisu.concord.org/share/Bybee\\_21st\\_Century\\_Paper.pdf](http://itsisu.concord.org/share/Bybee_21st_Century_Paper.pdf)>, consulté le 6 octobre 2016.
- CROFTON, F. (2000). « Educating for sustainability: Opportunities in undergraduate engineering », *Journal of Clean Production*, vol. 8, n° 5, p. 397-405.
- CHAWLA, L. (2002). « Insight, creativity and thoughts on the environment: Integrating children and youth into human settlement development », *Environment & Urbanization*, vol. 14, n° 2, p. 11-22.
- COSTANZA, R. (2003). « A vision of the future science: Reintegrating the study of human and the rest of nature », *Futures*, vol. 35, p. 651-671.
- CROSS, N. (2006). *Designerly Ways of Knowing*, Londres, Springer.
- DE HAAN, G. (2006). « The BLK "21" Programme in Germany: A "Gestaltungskompetenz"-based model for education for sustainable development », *Environmental Education Research*, vol. 12, n° 1, p. 19-32.
- DUANY, A., J. SPECK et M. LYDON (2010). *The Smart Growth Manual*, New York, McGraw-Hill.
- ENVIRONMENTAL PROTECTION AGENCY (1992). *Framework for Ecological Risk Assessment. Risk Assessment Forum*, Washington, EPA.
- ERICKSON, H. L. (2007). *Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- FIGUEROA, J. R. (2003). *Truce Carrie McCracken Community Garden Action Project. Garden Mosaics*, <<http://communitygardennews.org/gardenmosaics/pgs/data/actionread.aspx?garden=107>>, consulté le 6 octobre 2016.
- FOREMAN, D. (2004). *Rewilding North America: A vision for Conservation in the 21st Century*, New York, Island Press.
- FULLER, R. A. (2010). « Replacing underperforming protected areas achieves better conservation outcomes », *Nature*, vol. 466, p. 365-367.
- GRUNWALD, A. (2007). « Working towards sustainable development in the face of uncertainty and incomplete knowledge », *Journal of Environmental Policy Plan*, vol. 9, n° 3, p. 245-262.
- HAMPSON, G. P. (2012). « Ecological education for the long emergency », *Futures*, vol. 44, p. 71-80.

- HART, A. R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizen in Community Development and Environment Care*, Londres, Earthscan.
- HICKS, D. (2006). *Lessons for the Future: The Missing Dimension of Education*, Victoria, Trafford Publishing.
- HOPKINS, R. (2008). *The Transition Handbook: From Oil Dependency to Local Resilience*, Cambridge, Green Books.
- INAYATULLAH, S. (2007). *Questioning the Future: Methods and Tools for Organizational and Societal Transformation*, Taipei, Tamkang University Press.
- JONNAERT, P. et al. (2004). « Contribution critique au développement des programmes d'études: Compétences, constructivisme et interdisciplinarité », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, p. 667-696.
- KEARINS, K. et D. SPRINGETT (2003). « Educating for sustainability: Developing critical skills », *Journal of Management Education*, vol. 27, p. 188-204.
- KERRY, J. et al. (2012). « Human competences that facilitate adaptation to climate change: A research in progress », *International Journal of Climate Change Strategies and Management*, vol. 4, p. 246-259.
- KIM, J. et T. OKI (2011). « Visioneering: An essential framework in sustainability science », *Sustainable Science*, vol. 6, p. 247-251.
- KOLODNER, J. L. et al. (2003). « Problem-based learning meets case-based reasoning in the middle-school science classroom: Putting learning by design into practice », *Journal of the Learning Science*, vol. 12, n° 4, p. 495-547.
- LEMAY, L. et R. RIOPEL (2014). « Le jeu infini de l'agir stratégique: une écologie des parties prenantes », dans B. Mazouz (dir.), *La stratégie des organisations de l'État*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 117-136.
- LOCKWOOD, T. (2010). *Design Thinking*, New York, Alworth Communications.
- MACKEY, G. (2012). « To know, to decide, to act: The young child's right to participate in action for the environment », *Environmental Education Research*, vol. 18, n° 4, p. 473-484.
- MANIATES, M. (2010). « Editing out unsustainable behaviour », dans E. Assadourian (dir.), *State of the World 2010. Transforming Culture from Consumerism to Sustainability*, Washington, Worldwatch Institute, p. 119-126.
- MCCLAREN, M. ET B. HAMMOND (2005). « Integrating education and action in environmental education », dans E. A. Johnson et M. J. Mappin (dir.), *Environmental Education and Advocacy: Changing Perspectives of Ecology and Education*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 267-291.
- MCLACHLAN, J. S., J. J. HELLMANN et M. W. SCHWARTZ (2007). « A framework for debate of assisted migration in an era of climate change », *Conservation Biology*, vol. 21, n° 2, p. 297-302.
- MEADOWS, D. (2008). *Thinking in Systems: A Primer*, Vermont, Chelsea Green.
- MOCHIZUKI, Y. et Z. FADEEVA (2010). « Competences for sustainable development and sustainability », *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 11, n° 4, p. 391-403.
- MONTUORI, A. (2012). « Creative inquiry: Confronting the challenges of scholarship in the 21st century », *Futures*, vol. 44, p. 64-70.
- MORGAN, M. G. et al. (2002). *Risk Communication: A Mental Models Approach*, New York, Cambridge University Press.

- MUNROE, M. (2003). *The Principles and Power of Vision: Keys to Achieving Personal and Corporate Destiny*, New Kensington, Whitaker House.
- NORBERG, J. et G.S. CUMMING (2008). *Complexity Theory for a Sustainable Future*, New York, Columbia University Press.
- O'BRIEN, C. (2012). « Sustainable happiness and well-being: Future directions for positive psychology », *Psychology*, vol. 3, n° 12A, p. 1196-1201.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES - OCDE (2013). *Building the Right Skills and Turning them into Better Jobs and Better Lives*, Paris, OCDE' <<http://www.k-learn.org/system/files/materials/2012/12/building-right-skills-and-turning-them-better-jobs-and-better-lives-organisation-economic-co.pdf>>, consulté le 6 octobre 2016.
- PARKIN, S. et al. (2005). *Learning and Skills for Sustainable Development: Developing a Sustainability Literate Society. Guidance for Higher Education Institutions*, Londres, Forum of the Future, <<https://www.forumforthefuture.org/sites/default/files/project/downloads/learningandskills.pdf>>, consulté le 6 octobre 2016.
- PETRINI, C. (2005). *Slow Food, manifeste pour le goût et la biodiversité*, Paris, Yves Michel.
- PORTER, T. et J. CORDOBA (2009). « Three views of systems theories and their implications for sustainability education », *Journal of Management Education*, vol. 33, p. 323-347.
- PRUNEAU, D. et J. LANGIS (2015). « Design thinking and ICT to create sustainable development actions », *Proceedings of the 7th International Conference on Computer Supported Education*, vol. 1, Berlin, Springer, p. 442-446.
- PRUNEAU, D., J. LANGIS et J. CHAMBERLAND (2014). « La pensée design pour laisser une empreinte réparatrice sur l'environnement », communication à l'*École d'été en éducation à l'environnement et au développement durable*, Québec, Université Laval, août 2014.
- PRUNEAU, D. et al. (2013a). « Développer des compétences d'action et de réflexion chez les jeunes: Les compétences de la durabilité », *Proceedings of the 7th World Environmental Education Congress*, 9-14 juin 2013, p. 494-510.
- PRUNEAU, D. et al. (2013b). « Étude des compétences propices au soin et à la transformation de l'environnement », *Vertigo, la revue électronique en sciences de l'environnement*, vol. 13, n° 1, <<https://vertigo.revues.org/13411>>, consulté le 6 octobre 2016.
- REGISTER, R. (2006). *EcoCities: Rebuilding Cities in Balance with Nature*, Gabriola Island, New Society Publishers.
- RIECKMAN, M. (2012). « Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? », *Futures*, vol. 44, p. 127-135.
- ROCKSTROM, J. et al. (2009). « A safe operating space for humanity », *Nature*, vol. 461, p. 472-475.
- SCHUSLER, T. M. ET M. E. KRASNY (2010). « Environmental action as context for youth development », *The Journal of Environmental Education*, vol. 41, n° 4, p. 208-223.
- STERLING, S. (1996). « Education in change », dans J. Huckle et S. Sterling (dir.), *Education for Sustainability*, Londres, Earthscan, p. 18-39.
- STERLING, S. et P. MAITENY (2005). *Linking Thinking*, Scotland, World Wildlife Fund.
- STERLING, S. et I. THOMAS (2006). « Education for sustainability: The role of capabilities in guiding university curricula », *International Journal of Innovation and Sustainable Development*, vol. 1, n° 4, p. 349-358.
- STERNBERG, R. J., L. JARVIN et E. L. GRIGORENKO (2009). *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*, Thousand Oaks, Corwin.



- STEWART, S. (2011). «Interpreting design thinking», *Design Studies*, vol. 32, n° 6, p. 515-520.
- SUMI, A. (2007). «On several issues regarding efforts toward a sustainable society», *Sustainable Science*, vol. 2, p. 67-76.
- TOMPKINS, L. (2005). «A case for community-based education: Students form partnerships to tackle local environmental issues», *The Science Teacher*, vol. 72, n° 4, p. 34-36.
- UTZSCHNEIDER, A. et D. PRUNEAU (2011). «La prise de décision en environnement: Théorie et perspectives pédagogiques», *The Canadian Journal of Environmental Education*, vol. 16, p. 142-154.
- VOLK, T. L. et M. J. CHEAK (2003). «The effects of an environmental education program on students, parents, and community», *Journal of Environmental Education*, vol. 34, n° 4, p. 12-25.
- WALS, A. (2010). «Mirroring, Gestaltswitching, and transformative social learning: Stepping stones for developing sustainability competences», *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 11, p. 380-390.
- WIEK, A., L. WITHYCOMBE et C. L. REDMAN (2011). «Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development», *Sustainability Science*, vol. 6, n° 2, p. 203-218.
- WITHYCOMBE, L. et A. WIEK (2010). *Anticipatory Competence as a Key Competence in Sustainability*, Tempe, Arizona State University.



# Éducation relative à la consommation

Une dimension de l'écocitoyenneté

*Adolfo Agundez-Rodriguez*

---

L'analyse de l'évolution historique du phénomène de la consommation dans les sociétés humaines permet de reconnaître un ensemble de changements dans les façons de concevoir et de vivre la consommation, ainsi que dans le rôle que celle-ci occupe dans nos sociétés occidentales. Depuis les années 1960 jusqu'à aujourd'hui, le mode de consommation s'y est transformé en une surconsommation massive qui influence la production et qui ne se restreint plus seulement à la consommation de biens essentiels (Lipovetsky, 2006). Il s'agit d'une surconsommation existentielle, dans le sens où les sensations, les émotions et les valeurs de l'être humain sont interpellées dans le processus de consommation (Heilbrunn, 2005).

La surconsommation occupe une place centrale dans le monde d'aujourd'hui et participe à tous les aspects de la vie sociale. Nous pouvons donc parler de la surconsommation d'aliments (Corbeau, 2010), de la surconsommation de technologies (Huard et Umbrecht, 2010 ; Waddington, 2013) et de la surconsommation culturelle (Coté, 2013), entre autres. Plus encore, d'après Bauman (2007), afin d'établir ou de multiplier des relations personnelles ou professionnelles, les individus se transforment eux-mêmes en objets de consommation attirants pour les autres, par exemple, par l'entremise des médias sociaux (Gautellier, 2010), qui sont des vitrines virtuelles de surconsommation des relations humaines (Gohier, 2013). Dans ce contexte où la consommation couvre tout le domaine social (Desjeux, 2006), il est possible de dénoncer le remplacement de la démocratie par la « consumocratie »,

un système où la participation citoyenne équivaut à l'acte de consommer (Lago, 2013). D'où l'importance accrue d'aborder la consommation dans une perspective éthique (Moreau, 2013 ; Cortina, 2002).

De nos jours, toutes les questions concernant l'environnement, que ce soit les changements climatiques, les migrations environnementales, la déforestation, la dette écologique ou la perte de biodiversité, nécessitent une analyse rigoureuse, globale et interdisciplinaire où la consommation occupe une place centrale. Quel que soit le problème environnemental abordé, le style de vie de surconsommation qui domine dans les sociétés occidentales apparaît parmi les causes les plus importantes, et des pratiques alternatives font partie des solutions principales. C'est pourquoi la consommation devient un élément clé d'une analyse contemporaine des réalités environnementales (Agundez-Rodriguez, 2008) qui prend en compte les aspects éthiques, sociaux, politiques et économiques de la vie des humains dans la biosphère. Et de la même manière que l'analyse des questions relatives à l'environnement nécessite des savoirs issus du domaine de la consommation, l'éducation relative à l'environnement fait appel à des savoirs du domaine de l'éducation relative à la consommation.

Le but de ce texte est d'apporter des éléments de réflexion sur lesquels fonder une éducation relative à la consommation contemporaine et, ce faisant, de la relier à l'éducation relative à l'environnement. Le texte est structuré en six sections. La première situe l'éducation relative à la consommation comme une partie de l'éducation à la citoyenneté, qui à son tour, dans une perspective environnementale, devient une éducation à l'écocitoyenneté. La deuxième présente les grandes lignes d'une éducation relative à la consommation contemporaine à orientation citoyenne. Puis, alors que la troisième section aborde la pratique d'une telle éducation, la quatrième analyse les enjeux relatifs à cette pratique. La cinquième section présente notre proposition éducative qui, afin de réduire et même d'éliminer les risques identifiés, soutient l'adoption de l'approche pédagogique des communautés de recherche philosophiques. Finalement, nous envisageons de nouvelles avenues de développement de l'éducation relative à la consommation, car en vue de faire progresser la justice environnementale entre les individus, les peuples et les nations, il y aurait grand avantage à s'inspirer des apports de l'économie écologique et de la politique écologique.

## 1/ **L'éducation relative à la consommation, l'éducation à la citoyenneté et l'éducation relative à l'environnement**

Étant donné que la consommation est un phénomène central de la société contemporaine et « l'essence de l'être humain du XXI<sup>e</sup> siècle » (Cortina, 2002, p. 21), il est pertinent d'inclure l'éducation relative à la consommation - l'ERC - dans les composantes de l'éducation à la citoyenneté, entendue comme la formation des enfants, des jeunes et des adultes concernant leur participation à la vie dans la *polis* - la « cité ». Selon Cortina (2002), le fait de consommer correspond à un acte de citoyenneté significatif parce que quotidien. Heilbrunn (2005), quant à lui, affirme que le champ de la consommation recouvre celui du social, puisque la logique de l'acte de consommer régit l'ensemble des activités qui structurent la société. Cette vision de la consommation soutenue par Heilbrunn (2005) rejoint bien l'idée de Desjeux (2006) qui, pour mieux comprendre la société de consommation actuelle, propose d'analyser la consommation selon quatre niveaux : 1) le macrosocial, qui fait le lien entre la consommation et le sentiment d'appartenance à la société ; 2) le mésosocial, qui fait référence aux forces politiques autour du contrôle et de la régulation du marché, du pouvoir d'achat et de la qualité des biens et des services ; 3) le microsociale, qui a trait aux interactions à l'intérieur de la famille, d'un cercle d'amitiés ou du groupe professionnel ; 4) le micro-individuel, qui tient compte des variables individuelles telles que l'histoire personnelle, la personnalité et les motivations conscientes et inconscientes, ainsi que des variables de situation comme l'humeur et le climat. Dans ce discours contemporain sur la consommation, les compétences des citoyens sont souvent réduites au fait de voter par leurs choix de consommation. Or l'éducation relative à la consommation doit élargir ce champ de compétences, en s'inscrivant dans une éducation à la citoyenneté (Agundez-Rodriguez, 2008).

Selon Bolivar (2007), l'éducation à la citoyenneté s'organise autour de quatre axes fondamentaux. En premier lieu, l'axe sociopolitique tend vers la formation des personnes autonomes et ayant les vertus civiques nécessaires pour agir comme citoyens. Les contenus de cet axe concernent la cohabitation démocratique régie par les droits humains. En deuxième lieu, l'axe socioculturel vise l'égalité entre humains tout en reconnaissant en même temps les différences. Les contenus de cet axe incluent les questions de genre, d'ethnie, de classe et de handicaps de toute nature. En troisième lieu, l'axe socioaffectif vise le développement personnel et humain. Les contenus privilégiés ont ici trait à l'autonomie, à la responsabilité, à l'estime de soi, à la santé, à l'éducation sexuelle, etc. Enfin, l'axe

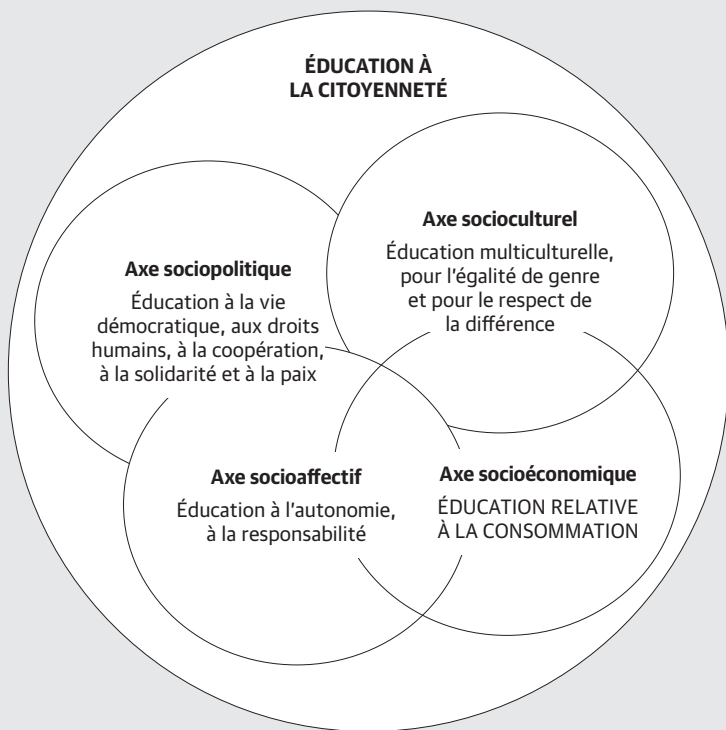
socioéconomique tend vers la formation d'individus solidaires et préoccupés par la justice sociale. L'éducation relative à la consommation est incluse dans ce quatrième axe. Bolivar (2007) propose que l'éducation relative à l'environnement fasse également partie intégrante de cet axe. Il faut en effet reconnaître les recoupements entre ces dimensions de l'éducation. Toutefois, il nous paraît réducteur de limiter l'éducation relative à l'environnement au cadre de référence de la citoyenneté (considérant toutes les autres dimensions du rapport au monde), comme il serait inexact de considérer que toute question de citoyenneté est nécessairement associée au rapport à l'environnement. Comme le suggère Sauvé (2016), nous préférons voir l'éducation relative à l'environnement comme une dimension de l'éducation qui ouvre sur l'idée d'une écocitoyenneté, reconnaissant le lien étroit entre les réalités écologiques et sociales, mais sans nécessairement y inclure l'ensemble des préoccupations relatives à la citoyenneté.

La figure 11.1 représente en ce sens les différentes sphères interreliées de l'éducation relative à la consommation, de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation relative à l'environnement. Notons que les quatre sphères incluses dans l'éducation à la citoyenneté se superposent afin de mettre en lumière les interrelations qui existent entre elles. Présentons maintenant l'apport particulier de l'éducation relative à la consommation au moment d'aborder, en éducation, des questions environnementales.

## 2 / **L'orientation citoyenne en éducation relative à la consommation**

L'évolution du phénomène de la consommation depuis 1960 jusqu'à nos jours a des conséquences sur la manière d'aborder cette question dans le discours éducatif. Une analyse détaillée de l'histoire de l'éducation relative à la consommation (Agundez-Rodriguez, 2013; Agundez-Rodriguez et Jutras, 2012) montre l'existence de deux tendances principales: traditionnelle et radicale (Pujol, 1996), également appelée éthique (Cortina, 2002) ou émergente (McGregor, 2008 et 2010). Pour nommer cette deuxième tendance dans ce texte, nous emploierons l'expression *éducation relative à la consommation à orientation citoyenne* (Agundez-Rodriguez, 2015). Alors que la tendance traditionnelle vise une éducation centrée sur la transmission de connaissances qui se rapportent aux droits et devoirs des consommateurs, principalement du point de vue économique, l'éducation relative à la consommation à orientation citoyenne vise une éducation qui fait appel aux principes de la pédagogie critique et qui fait primer les valeurs sociales et environnementales sur les valeurs économiques.

FIGURE 11.1 / **Les quatre sphères interreliées de l'éducation à la citoyenneté**



Source: Inspirée de Sauvé (2001) et Bolivar (2007).

Cette éducation requiert des milieux d'apprentissage où les personnes peuvent se sentir à l'aise d'examiner leurs valeurs, leurs perceptions et leurs attitudes en matière de consommation, afin d'assumer la responsabilité personnelle de leurs propres actions. En tant que processus de conscientisation, une telle éducation incite les consommateurs à planifier et à réaliser des actions pour la transformation et le changement social (Freire, 1991, 2007a et 2007b; Marleau, 2010). Selon cette conception de l'éducation relative à la consommation, il est fondamental d'apprendre à penser par soi-même de manière critique et créative, dans un environnement éducatif favorable au déploiement du jugement éthique et de la compétence citoyenne (Agundez-Rodriguez, 2015). On y situe le développement humain et social au-dessus des intérêts économiques. C'est pourquoi, face à une surconsommation qui place la

croissance économique au centre du discours social, l'éducation relative à la consommation cherche à rétablir celle-ci (et non la surconsommation) comme une activité nécessaire à la vie, dans la dignité de toute personne et de tout groupe social soucieux des valeurs de justice, de solidarité et de bonheur (Cortina, 2002).

Par ailleurs, dans la communauté de recherche et de pratique de l'éducation relative à l'environnement, on s'entend pour dénoncer la logique de surconsommation, qui participe directement à la détérioration de l'environnement. Des phénomènes comme l'épuisement des ressources naturelles et les changements climatiques, entre autres, ne peuvent être abordés sans une réflexion à propos de la surconsommation et du comportement des consommateurs (Gonzalez Gaudio, 2008 ; Kempf, 2013 ; Meira, 2007). Nous ne pouvons pas non plus faire abstraction de cette réflexion au moment d'affronter la marginalisation et l'exclusion sociale vécues par plus d'un milliard de personnes qui souffrent de pauvreté extrême (définie comme une situation où les gens vivent avec moins de deux dollars par jour) et par les quatre milliards d'êtres humains « simplement » pauvres (Bauman, 2000 et 2007). C'est pourquoi, selon l'approche politique de l'éducation relative à la consommation, la surconsommation est perçue comme une « forme de violence profonde dans nos structures sociales et dans notre marché » (McGregor, 2008, p. 442, traduction libre), une forme de violence contre les êtres humains plus défavorisés et contre l'environnement. Parmi les manifestations de cette violence, il y a les conflits distributifs Nord-Sud étudiés sous l'angle de la politique écologique (Martínez Alier, 2011). L'éducation relative à la consommation à orientation citoyenne contribue donc à une éducation pour la paix entre les peuples et les nations (McGregor, 2008). Elle incite à la cohabitation pacifique entre les êtres humains dans l'environnement local et global, laquelle nécessite des solutions de remplacement par rapport à la forme de consommation dominante dans les sociétés néolibérales.

### 3 / **La mise en pratique de l'orientation citoyenne en éducation relative à la consommation**

Selon Goldsmith et Piscopo (2014), l'initiative européenne The Consumer Citizenship Network (CNN), transformée en Partnership for Education and Research about Responsible Living (PERL) dans les années 2000, mérite une attention particulière. L'organisation PERL vise une éducation citoyenne globale situant le phénomène de la consommation et



le comportement du consommateur au cœur de sa réflexion. Les citoyens y sont perçus comme des agents de changement social. C'est pourquoi l'approche pédagogique priorisée est la pédagogie critique, qui poursuit un double objectif : d'une part, favoriser la formation des individus pour qu'ils reconnaissent leur rôle citoyen et qu'ils puissent ainsi prendre des décisions plus responsables dans leur vie quotidienne; d'autre part, influencer les gouvernements, les entreprises et les écoles afin qu'ils favorisent l'éducation des individus à prendre de meilleures décisions basées sur une reconnaissance et un examen critique de leurs valeurs et de leurs croyances (Goldsmith et Piscopo, 2014). Pour ce faire, le travail de réflexion théorique et de production de matériel didactique s'organise autour d'un corpus de valeurs à promouvoir : la justice, l'égalité, l'unité, la diversité, la dignité, la coopération, le respect, l'honnêteté, la transparence, la responsabilité et le plaisir (*fun*, qui pourrait être associé au registre du bonheur, tel que l'évoque Cortina, 2002). Cette approche de l'éducation relative à la consommation vise également à construire un ensemble de compétences : la communication, la prise de décisions, la résolution de problèmes, la créativité et la capacité de susciter le changement. En plus d'être un réseau qui regroupe des scientifiques et du personnel enseignant de pays européens, PERL accueille des membres actifs dans ce domaine de partout dans le monde. Grâce à un travail en réseau, PERL offre du matériel pédagogique organisé en cinq thèmes : développement durable ; consommation personnelle et changements climatiques ; alphabétisation financière ; utilisation des ressources ; et *looking for likely alternatives* (LOLA), un thème centré sur l'étude de cas d'initiatives favorisant le changement en matière de consommation.

#### 4 / **Les enjeux de la mise en application de l'orientation citoyenne en éducation relative à la consommation**

Depuis le début des années 2010, l'émergence de l'orientation citoyenne en éducation relative à la consommation est remarquable. Cependant, notre réflexion nous amène à envisager l'existence de deux problèmes fondamentaux en ce qui concerne sa mise en œuvre : le danger du dogmatisme et celui de la culpabilisation de l'individu pour les conséquences environnementales de la surconsommation à l'échelle microsociale (individuelle et personnelle). Si l'on ne tient pas compte de ces deux écueils, les orientations traditionnelle et citoyenne de l'éducation relative à la consommation peuvent être les deux côtés d'une même médaille teintée de dogmatisme (Agundez-Rodriguez et Bonil, 2013).

Pour prévenir une telle situation, il est nécessaire de privilégier ou de susciter des analyses complexes de la consommation, de la société de consommation et du comportement du consommateur afin d'alimenter la réflexion critique et créative, personnelle et en groupe, et de favoriser la prise de décisions autonome.

Bonil et ses collègues (2013), reconnaissant la complexité des phénomènes et des enjeux, proposent de structurer un curriculum selon des patrons interdisciplinaires. Ces patrons permettent de relier entre eux différents concepts et significations relatifs à une question précise en matière de consommation. Ces concepts et significations provenant de différentes disciplines sont complémentaires : ils permettent de construire une vision holistique et d'élaborer une pensée complexe sur la consommation, de manière non réductrice et non dogmatique.

L'objectif d'une telle éducation relative à la consommation est d'aider les personnes à donner un sens au monde qui les entoure à partir d'une analyse de la consommation dans toute sa complexité et comme élément important de notre relation à ce monde. Les points de départ sont les schémas mentaux des étudiants sur la consommation (idées préconçues, quotidiennes, spontanées et bien enracinées chez la personne). Selon les auteurs, il importe de travailler à transformer ces schémas mentaux, à les moduler, à les réorganiser et à les enrichir, élargissant ainsi le sens donné au phénomène de la consommation dans la société actuelle. Cette prise de conscience de la complexité du phénomène de la consommation et de sa signification engendre une meilleure compréhension du monde, qui s'approfondira et s'enrichira avec chaque analyse des nouveaux schémas élaborés.

Le modèle de Bonil et ses collègues (2013) amène ainsi à en finir avec une conception simpliste de l'éducation relative à la consommation, selon laquelle la société de consommation est dangereuse pour l'individu et qu'une certaine éducation peut le protéger des risques qu'elle comporte. Dans une telle vision, les éducateurs sont les détenteurs des bonnes réponses en ce qui concerne la consommation, la société de consommation et le comportement du consommateur. Ils connaissent le modèle correct de consommation et ont le devoir de le transmettre aux élèves pour qu'ils le connaissent également et agissent en conséquence (Pujol, 1996). Toutefois, selon l'orientation citoyenne de l'éducation relative à la consommation, l'individu doit être confronté à une société de consommation complexe, diversifiée et remplie non seulement de risques, mais de possibilités. En la comprenant ainsi, chaque personne peut mieux se situer dans la trame historique et dans la société

dans laquelle il lui est donné de vivre, prenant des décisions personnelles plus libres et ancrées dans des valeurs et des croyances personnelles bien clarifiées par un processus de réflexion critique.

Ainsi, l'orientation citoyenne de l'éducation relative à la consommation doit considérer les tensions intrinsèques à une analyse du phénomène complexe de la consommation : tensions entre les besoins et les désirs ; entre les besoins, les principes et les valeurs ; entre les désirs, les principes et les valeurs ; entre les principes, les valeurs et les habitudes sociales ; entre le système économique et le système social ; entre le développement et l'environnement ; entre le développement et la pauvreté ; entre le plaisir et le renoncement ; entre l'intérêt personnel, l'empathie et la solidarité ; entre le bien commun et le bien privé ; etc. Il s'agit d'une approche qui se nourrit d'une conception de l'éducation dans la visée de Freire (1991, 2007a, 2007b), comprise comme un processus de conscientisation qui mène à la libération. C'est également une approche qui fait appel à la capacité de raisonnement de l'humain et qui mise sur le développement de la capacité de réflexion des individus, lorsque nous les invitons à le faire dans des conditions adéquates et favorables (Agundez-Rodriguez, 2015).

En ce qui concerne le deuxième risque de l'éducation relative à la consommation, celui de culpabiliser l'individu face aux problèmes environnementaux et sociaux dérivés de la surconsommation, Lago (2013) met en lumière l'erreur qui consiste à promouvoir des solutions individuelles à des problèmes qui sont globaux, comme les problèmes environnementaux. Les relations de cause à effet entre la surconsommation et les problèmes environnementaux sont souvent tenues pour acquises, sans que les personnes soient préalablement invitées à réaliser leur propre analyse réflexive de l'information transmise et à distinguer la part respective de responsabilité des modes de consommation individuels et du contexte sociétal global. Cela équivaut à prétendre qu'on soutient l'Everest (les problèmes planétaires) avec un cure-dent (l'individu). Dans cette situation, l'individu peut ressentir de la culpabilité qui l'amène à mener des actions individuelles (par exemple, fermer le robinet lorsqu'il se brosse les dents, apporter des sacs de tissus à l'épicerie, faire un don à une ONG) pour se donner bonne conscience. Dans cette situation où il ressent également de l'impuissance, il n'envisage généralement pas l'action citoyenne associée à un engagement réel pour améliorer la situation environnementale et par laquelle il peut revendiquer des changements sociaux, économiques, politiques, légaux, nationaux et internationaux.

Les problèmes globaux nécessitent des solutions politiques et citoyennes, c'est-à-dire collectives. Cela ne suppose pas de dévaloriser les actions individuelles, également nécessaires, mais il faut se rappeler que leur effet dans la résolution des problèmes de ce type est limité. De plus, l'action citoyenne en groupe enrichit et soutient à long terme l'action individuelle (Marleau, 2010), autant chez les jeunes du secondaire (Pruneau, Gravel et Ouattara, 2002) que chez les adultes en contexte d'éducation non formelle (Vautour *et al.*, 2009). La personne engagée dans l'action commune et envers la transformation sociale tend à appliquer dans son quotidien les principes qu'elle défend. En revanche, il faut reconnaître que les pratiques individuelles sans engagement citoyen peuvent facilement tomber au rancart, puisqu'elles perdent une grande partie de leur sens. L'individu qui se sent seul dans la défense d'une cause peut être en proie à une sorte de fatalisme le menant à l'inaction. Il est donc très probable qu'un individu qui a adopté des pratiques de consommation responsable, lorsqu'il sent que son action n'est pas nécessairement soutenue par sa communauté d'appartenance, abandonne son action à court ou moyen terme, tout en restant convaincu de la pertinence de celle-ci.

Afin de diminuer ou d'éliminer les deux risques de la mise en application de l'éducation relative à la consommation que nous venons de présenter, nous proposons sa mise en pratique selon l'approche de la communauté de recherche philosophique.

## 5 / **La pratique éducative en communauté de recherche philosophique**

Notre proposition pour une éducation relative à la consommation se situe dans le cadre théorique de l'orientation citoyenne présenté antérieurement. Son but est d'élaborer une pensée complexe (critique et créative) chez les citoyens (enfants, jeunes et adultes) en matière de consommation. Afin de limiter le risque de dogmatisme d'une telle éducation et de tendre vers une réflexion associée à l'action citoyenne, nous privilégions l'approche de la communauté de recherche philosophique, mieux connue dans le monde de la francophonie comme le programme de philosophie pour enfants (Lipman, Sharp et Oscanyan, 1980; Lipman, 1988). L'apprentissage en communauté de recherche philosophique étant l'élément central de ce programme, il nous semble plus adéquat de nous y référer sous cette appellation. Nous désirons ainsi élargir la mise en

œuvre de cette approche aux diverses catégories de jeunes et d'adultes, puisque l'orientation contemporaine du programme et sa mise en pratique rejoignent des personnes de tous les âges partout dans le monde.

Le but du programme de communauté de recherche philosophique est d'aider les gens à penser par eux-mêmes par la pratique contextualisée du dialogue philosophique, où entrent en jeu diverses habiletés reliées à la pensée complexe (que Matthew Lipman et Ann Sharp ont appelée la pensée d'ordre supérieur). Le recours à ces habiletés dans la construction des jugements est étroitement lié au développement de la pensée critique. Lorsque la pratique de ces habiletés est mise au service de la recherche de nouvelles significations, elle favorise également la pensée créative. Ensemble, la pensée créative et la pensée critique sont les piliers fondamentaux de la pensée complexe, ou pensée d'ordre supérieur. L'objectif du travail en communauté de recherche philosophique est d'amener les personnes à arrimer la pensée complexe à leurs actions dans les sphères personnelle et citoyenne de leurs vies.

Au cours d'une recherche réalisée de 2008 à 2014<sup>1</sup>, nous avons élaboré une proposition pour l'éducation relative à la consommation à orientation citoyenne en communauté de recherche philosophique. Nous y proposons le développement d'un ensemble d'habiletés relatives à la pensée critique et créative, interpellées au premier plan pour aborder les enjeux de la consommation dans les sociétés contemporaines.

Les contenus à traiter ont été regroupés en six blocs. Notre proposition étant centrée sur les aspects éthiques de la consommation, chacun de ces blocs fait référence à une valeur. Le premier bloc, appelé *Consommation et liberté*, inclut des thèmes comme la dualité liberté-esclavage du consommateur et la signification d'être libre dans la société de consommation contemporaine. Le deuxième bloc, intitulé *Consommation et justice*, aborde des thèmes comme les inégalités entre les individus et entre les nations en matière de consommation. Le troisième bloc, nommé *Consommation et solidarité*, traite par exemple des contenus associés aux politiques nationales et internationales de distribution de la richesse et au rôle que jouent dans cette sphère les organismes communautaires et d'aide humanitaire. Le quatrième bloc, appelé *Consommation et paix*, propose d'analyser les relations entre le libre marché et les multinationales, puis de réfléchir sur les conditions associées à la consommation pour l'instauration d'une culture de paix. Le cinquième bloc, appelé *Consommation et bonheur*,

---

1 Cette recherche sur l'éducation relative à la consommation a été financée par le CRSH (Agundez-Rodriguez, 2008-2011) et la Fondation Trudeau (Agundez-Rodriguez, 2010-2014).

invite à situer la consommation en relation avec d'autres variables du bonheur. Enfin, le sixième bloc met en relation directe les deux éléments de son titre, soit *Consommation et citoyenneté*. D'une certaine manière, ce dernier bloc rassemble les contenus des autres blocs pour aborder entre autres des exemples d'actions collectives pour la transformation et l'amélioration de l'environnement à l'échelle locale et globale.

Les habiletés de la pensée priorisées dans notre proposition éducative ont été organisées en quatre catégories selon la classification de Sasseville et Gagnon (2007) : habiletés de recherche, de définition, de raisonnement et d'organisation de l'information. Le tableau 11.1 présente une liste de ces habiletés.

Notre proposition se concrétise dans l'élaboration d'un matériel didactique pour son utilisation dans les classes de troisième cycle du primaire (Agundez-Rodriguez, 2015). Ce matériel, dans le style de ceux qui sont élaborés selon l'approche de la communauté de recherche philosophique, consiste en un roman et un manuel d'accompagnement destiné à guider le dialogue philosophique en classe au fil de la lecture du roman. Les contenus d'apprentissage relatifs à la consommation, adaptés au niveau scolaire sélectionné, ont été introduits dans le roman. Puisqu'il s'agit d'une narration philosophique, les divers personnages du roman manifestent différentes opinions et façons de penser entourant les thèmes de consommation traités, ce qui invite les membres de la communauté de recherche à s'exprimer librement en participant aux dialogues philosophiques générés par la lecture du roman. Le manuel d'accompagnement, en plus de suggérer une grande diversité de plans de discussion possibles en classe, comprend des exercices et des activités destinés à l'acquisition des habiletés relatives à la pensée critique et créative. Ce matériel didactique a été amélioré et bonifié à la suite d'une évaluation réalisée à l'aide de groupes de discussion composés de deux équipes de spécialistes, l'une en éducation relative à la consommation et l'autre en communauté de recherche philosophique, ainsi que par la mise à l'essai dans deux classes du primaire. Les résultats de l'évaluation soulignent le potentiel de la proposition et du matériel élaboré pour stimuler la pensée critique et créative sur la consommation et la relier à l'action éthique et réflexive de la personne. Par ailleurs, les spécialistes consultés ont confirmé que le matériel proposé favorise la pensée divergente sur la consommation, évitant ainsi la transmission dogmatique d'une manière de penser et d'agir prédéterminée. L'objectif final de ce projet de recherche est de compléter le curriculum du primaire et d'élaborer un curriculum complet pour l'éducation secondaire. Des travaux sont en cours en ce sens.

**TABLEAU 11.1 / Habiletés de la pensée qui entrent en jeu de manière prédominante en éducation relative à la consommation à orientation citoyenne**

<b>Habiletés de recherche</b>	<p>Rechercher différentes options (en rapport avec la pensée divergente). Cette habileté peut se décliner de la façon suivante : déployer une diversité d'angles de vision et de points de vue, par exemple au moment d'analyser la consommation de produits et de services ; rechercher des significations en analysant, par exemple, différents styles de vie ; rechercher des solutions aux problèmes environnementaux dans lesquels intervient la consommation ; imaginer, par exemple, un monde sans surconsommation ; intégrer des nouveautés dans notre style de vie ; répondre à nos besoins et à nos désirs de consommation en nous basant sur nos croyances et nos valeurs ; cultiver l'empathie en se mettant à la place de l'autre qui a un accès différent aux biens de consommation ; favoriser le potentiel de transformation et de changement, à l'échelle personnelle et à l'échelle communautaire.</p> <p>Rechercher en tenant compte de la complexité. Cette habileté peut se décomposer comme suit : problématiser, approfondir et considérer les différents aspects d'un problème associé à la consommation ; résoudre un tel problème d'un point de vue interdisciplinaire ; identifier les diverses conséquences de la surconsommation ; identifier les relations de cause à effet, par exemple entre la consommation et la dégradation de l'environnement.</p> <p>Contextualiser, par exemple en analysant différents scénarios locaux et nationaux d'une même situation de consommation quotidienne (consommation d'énergie pour chauffer une maison en hiver, consommation d'aliments et autres).</p>
<b>Habiletés de catégorisation et de définition</b>	<p>Définir et clarifier des concepts liés au phénomène de la consommation, à la société qu'elle génère et au comportement du consommateur.</p> <p>Comparer, par exemple, différents styles de consommation et leurs différentes conséquences sur l'environnement.</p>
<b>Habiletés de raisonnement</b>	<p>Argumenter à l'aide de critères nos décisions de consommation.</p> <p>Prendre nos décisions de consommation de biens et de services en les appuyant sur des critères.</p>
<b>Habiletés de communication</b>	<p>Communiquer nos choix de communication en les justifiant à l'aide d'arguments.</p>

Source : Agundez-Rodríguez, 2015, p. 171.

## 6 / L'avenir de l'orientation citoyenne en éducation relative à la consommation

L'orientation citoyenne de l'éducation relative à la consommation vise la recherche et l'adoption de solutions collectives partagées par les citoyens, voire par la communauté d'appartenance, pour éliminer les risques associés

à la surconsommation. Sa visée est la formation éthique d'un consommateur orienté vers la justice, la paix, l'action, la transformation et le changement social pour la vie dans la dignité de toute l'humanité. Pour réussir, et tout en poursuivant le but de cultiver la pensée critique et créative sur la consommation, nous proposons l'approche de la communauté de recherche philosophique. La recherche d'options différentes à la surconsommation dans les sociétés occidentales contemporaines est un élément clé de cette proposition, d'où le besoin de s'ouvrir à la diversité des cosmologies, des savoirs et des sens existentiels susceptibles d'intégrer à l'éducation relative à la consommation des savoirs qui ont souvent été négligés par le passé. Nous parlons notamment des savoirs associés au style de vie des peuples autochtones, comme dans le *buen vivir*, en Équateur ou le *vivir bien*, en Bolivie (Gudynas, 2011; Gudynas et Acosta, 2011; Acosta, 2010).

Les travaux réalisés dans le domaine de l'économie écologique sont également ici d'un grand intérêt. Critiquant la croissance économique qui va à l'encontre de la viabilité de la biosphère, l'économie écologique cherche à établir la valeur monétaire des pertes environnementales et à définir des indicateurs de durabilité et de non-durabilité tels que l'appropriation humaine de la production primaire nette, l'empreinte écologique, le coût réel de l'obtention de l'énergie ou la capacité de charge des écosystèmes (Martínez Alier, 2011). De cette façon, l'économie écologique rend visible la consommation de la nature, souvent occultée, dans le domaine de l'économie traditionnelle. Cette visibilité de la consommation de la nature est un élément clé pour orienter les décisions de consommation aux échelles individuelle, locale, nationale et internationale. Par exemple, l'appropriation humaine de la production primaire nette donne la mesure de la quantité de biomasse consommée par l'être humain. Ainsi, on peut également connaître la quantité qui demeure disponible pour les autres espèces. Grâce aux études réalisées en économie écologique, nous savons que cet indicateur est à environ 40 % dans les écosystèmes terrestres. La principale cause en est l'augmentation de la population mondiale et le style de surconsommation à la base du système néolibéral. À la lumière de ces données, les êtres humains sont confrontés à des décisions où entrent en jeu leurs habitudes de consommation.

Dans le domaine de l'éducation relative à la consommation, cet indicateur et d'autres indicateurs de durabilité et de non-durabilité écologiques sont indispensables, au moment d'analyser le processus de prise de décisions individuelles et collectives associées à la consommation. Ils le sont également au moment de juger comme soutenables ou non les styles de consommation des différents peuples et nations.



Alors que l'économie écologique étudie les contradictions entre la logique de la croissance économique et la soutenabilité environnementale, la politique écologique analyse entre autres les conflits écologiques distributifs qui naissent de ces contradictions (Martínez Alier, 2011). Le dénominateur commun de ces conflits est la détérioration environnementale des écosystèmes des pays du Sud provoquée par la demande des consommateurs des pays du Nord, éloignés des conséquences que subissent les plus pauvres comme résultat de leurs désirs de consommation. Davantage véhiculés par les médias, et donc les plus connus par la population, les conflits provoqués par l'exploitation du pétrole ne sont pas les seuls. « Le sang du peuple se convertit en un apéritif pour les consommateurs étrangers », écrit Martínez Alier (2011, p. 123) à propos de la culture de la crevette. Qu'il s'agisse de la destruction de mangroves provoquée par cette culture en Amérique du Sud, en Afrique orientale et en Asie du Sud, ou qu'il s'agisse de la contamination des terres indigènes au dioxyde de soufre, au cyanure ou au mercure en raison de l'exploitation du cuivre à ciel ouvert et de l'or dans diverses parties du monde, il y a toujours dans les conflits écologiques une perte d'écosystèmes accompagnée de la perte de vies humaines.

Toutefois, la politique écologique nous enseigne également que l'action citoyenne, menée par des individus des communautés affectées et des citoyens conscients, tant au Sud qu'au Nord, donne souvent des résultats inespérés. Parmi de nombreux cas de résistance de peuples autochtones face aux actions de multinationales qui empoisonnent leur environnement, on trouve celles-ci, à titre d'exemples : la mobilisation en 1996 de communautés de pêcheurs coordonnées avec plusieurs ONG et groupes de défense de l'environnement, en Inde, contre la culture de la crevette, qui a mené à la décision de la Cour suprême de ce pays de réprouver cette exploitation ; la mobilisation coordonnée des indigènes pemóns, de quelques scientifiques, des membres de groupes écologiques et du Parlement vénézuélien pour en finir avec l'exploitation de l'or en Imataca, à la fin des années 1990 ; la résistance du peuple ijaw à l'exploitation du pétrole au Nigéria et la Déclaration de Kaiama (1998), tel qu'évoqué par Martínez Alier (2011), qui dénonce la contamination de l'environnement et le changement des conditions climatiques de la région. Plus près de nous, mentionnons la mobilisation des chefs autochtones de la Minganie contre l'exploitation des hydrocarbures à l'île Anticosti. L'histoire des conflits écologiques est remplie d'initiatives de nombreux peuples autochtones qui, par la lutte contre la destruction de leur milieu de vie, offrent des exemples du potentiel de l'action citoyenne. Leurs

propres styles de vie, exempts de surconsommation pour vivre dans la dignité, sont également une source d'inspiration pour la transformation de nos pratiques.

C'est pourquoi le discours en éducation relative à la consommation à orientation citoyenne doit être un véhicule de transmission de ces voix qui méritent d'être entendues, comme celle de cette femme équatorienne qui vit de la cueillette des coquillages dans une mangrove menacée par la culture de la crevette :

*Nous défendons maintenant quelque chose qui nous appartient, notre écosystème, non pas parce que nous sommes écologistes de profession mais parce que nous avons besoin de continuer à vivre; désormais, nous ne ferons plus partie de l'histoire de Muisne, désormais, nous ne serons plus [...]. Je ne sais pas ce qu'il adviendra de nous si se termine la mangrove, nous mangerons les détritiques d'un bidonville d'Esmeraldas ou de Guayaquil, nous deviendrons des prostituées, je ne sais pas ce que nous deviendrons si se termine la mangrove [...]. Ce que je sais, c'est que moi, je ferai tout pour défendre ma mangrove, même si tout s'écroule, ma mangrove survivra (Martínez Alier, 2011, p. 122, traduction libre).*

À l'écoute de telles voix, l'éducation relative à la consommation contemporaine peut jouer un rôle important pour le déploiement d'une écocitoyenneté active et engagée dans la lutte contre la destruction de l'environnement, le plus souvent associée à des situations de misère et de pauvreté.

## Références

- ACOSTA, A. (2010). *El buen vivir en el camino del post-desarrollo: Una lectura desde la constitución de Montecristi*, Équateur, Fundación Friedrich Ebert.
- AGUNDEZ-RODRIGUEZ, A. (2008). *L'éducation à la consommation au Québec: Un nécessaire questionnement sur les enjeux de la consommation*, Essai de maîtrise, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- AGUNDEZ-RODRIGUEZ, A. (2013). «L'évolution de l'éducation à la consommation dans le contexte de la société de consommation», dans A. Agundez-Rodriguez et F. Jutras (dir.), *Enseigner et penser l'éducation à la consommation*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 29-40.
- AGUNDEZ-RODRIGUEZ, A. (2015). *Élaboration d'un matériel didactique en éducation à la consommation au primaire selon l'approche de philosophie pour enfants*, Thèse de doctorat, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

- AGUNDEZ-RODRIGUEZ, A. et J. BONIL (2013). «¿Es la educación del consumo una educación política necesaria?», dans R. Rezola Amelivia (dir.), *Otra educación es posible*, Valence, Laertes, p. 29-51.
- AGUNDEZ-RODRIGUEZ, A. et F. JUTRAS (2012). «Un lieu pour l'éducation à la consommation éthique: Perspectives, orientations et mise en œuvre», dans N. Bouchard et M. Gagnon (dir.), *L'éthique et culture religieuse en question: Réflexions critiques et perspectives*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, p. 103-128.
- AGUNDEZ-RODRIGUEZ, A. et F. JUTRAS (dir.) (2013). *Enseigner et penser l'éducation à la consommation*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- BAUMAN, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Barcelone, Gedisa.
- BAUMAN, Z. (2007). *Vida de consumo*, Mexico, Fondo de cultura económica.
- BOLIVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*, Barcelone, GRAO.
- BONIL, J. et al. (2013). «À la recherche de pistes pour réaliser l'éducation à la consommation dans un monde en changement», dans A. Agundez-Rodriguez et F. Jutras (dir.), *Enseigner et penser l'éducation à la consommation*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 185-200.
- CORBEAU, J.-P. (2010). «Pédagogies novatrices de l'éducation alimentaire», dans V. I. de la Ville et C. Gautellier (dir.), *Où va l'éducation à la consommation, vers l'éducation nouvelle*, Paris, Ceméa, p. 140-144.
- CORTINA, A. (2002). *Por una ética del consumo*, Madrid, Taurus.
- COTÉ, H. (2013). «Le Survenant ou Fascination? Repères sociologiques pour éduquer à la consommation culturelle», dans A. Agundez-Rodriguez et F. Jutras (dir.), *Enseigner et penser l'éducation à la consommation*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 91-105.
- DE LA VILLE, V.I. et C. GAUTELLIER (2010). *Où va l'éducation à la consommation, vers l'éducation nouvelle*, Paris, Ceméa.
- DESJEUX, D. (2006). *La consommation*, Paris, Presses universitaires de France.
- FREIRE, P. (1991). *Pedagogía del oprimido*, Mexico, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2007a). *La educación como práctica de la libertad*, Mexico, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2007b). *Pedagogía de la esperanza*, Mexico, Siglo XXI.
- GAUTELLIER, C. (2010). «Consommations médiatiques des jeunes», dans V. I. de la Ville et C. Gautellier (dir.), *Où va l'éducation à la consommation, vers l'éducation nouvelle*, Paris, Ceméa, p. 140-144.
- GOHIER, C. (2013). «De la relation consumériste au lien de proximité», dans A. Agundez-Rodriguez et F. Jutras (dir.), *Enseigner et penser l'éducation à la consommation*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 75-86.
- GOLDSMITH, E. et S. PISCOPO (2014). «Advances in consumer education: European initiatives», *International Journal of Consumer Studies*, vol. 38, p. 52-61.
- GONZALEZ GAUDIANO, E. (2008). «Vers de nouveaux modèles de consommation: Le rôle d'une éducation relative à l'environnement critique», *Éducation relative à l'environnement: regards - recherches - réflexions*, vol. 7, p. 233-242.
- GUDYNAS, E. (2011). «Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo», *América Latina en Movimiento*, vol. 462, p. 1-20.
- GUDYNAS, E. et A. ACOSTA (2011). «La renovación crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa», *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 53, p. 71-83.
- HEILBRUNN, B. (2005). *La consommation et ses sociologies*, Paris, Armand Colin.

- HUARD, C. et B. UMBRECHT (2010). «Nanotechnologies en débat», dans V. I. de la Ville et C. Gautellier (dir.), *Où va l'éducation à la consommation, vers l'éducation nouvelle*, Paris, Ceméa, p. 104-111.
- KEMPF, H. (2013). *Fin de l'Occident, naissance du monde*, Paris, Seuil.
- LAGO, J. C. (2013). «Éducation à la consommation: De la démocratie à la consummocratie», dans A. Agundez-Rodriguez et F. Jutras (dir.), *Enseigner et penser l'éducation à la consommation*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 11-28.
- LIPMAN, M. (1988). *Philosophy Goes to School*, Philadelphie, Temple University Press.
- LIPMAN, M., A. SHARP et F. S. OSCANYAN (1980). *Philosophy in the Classroom*, Philadelphie, Temple University Press.
- LIPOVETSKY, G. (2006). *Le bonheur paradoxal: Essai sur la société de la hyperconsommation*, Paris, Gallimard.
- MARLEAU, M.-È. (2010). *Les processus de prise de conscience et d'action environnementales: le cas d'un groupe d'enseignants en formation en éducation relative à l'environnement*, Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- MARTINEZ ALIER, J. (2011). *La ecología de los pobres*, Barcelone, Icaria.
- MCGREGOR, S. (2008). «Ideological maps of consumer education», *International Journal of Consumer Studies*, vol. 32, n° 5, p. 545-552.
- MCGREGOR, S. (2010). *Consumer Moral Leadership*, Rotterdam; Boston, Sense Publishers.
- MEIRA, P. (2007). *Comunicar el cambio climático. Escenario social y líneas de actuación*, Madrid, Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.
- MOREAU, D. (2013). «De la critique de l'aliénation à la critique de l'irresponsabilité comme source des concepts éthiques d'une éducation à la consommation», dans A. Agundez-Rodriguez et F. Jutras (dir.), *Enseigner et penser l'éducation à la consommation*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 41-59.
- PRUNEAU, D., H. GRAVEL et I. OUTTARA (2002). «Les relations que les adolescents entretiennent avec leur environnement», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, n° 3, p. 565-585.
- PUJOL, R.M. (1996). *Educación y consumo*, Barcelone, Horsori.
- SASSEVILLE, M. ET M. GAGNON (2007). *Penser ensemble à l'école*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- SAUVÉ, L. (2001). «L'éducation relative à l'environnement: Une dimension essentielle de l'éducation fondamentale», dans C. Gohier et S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale. Un espace à redéfinir*, Québec, Logiques, p. 293-318.
- SAUVÉ, L. (2016). «Identité, engagement, résistance: Un chantier d'apprentissages multiples», *Symbioses*, <<http://www.symbioses.be/pdf/110/dossier/Sy-110-6-7.pdf>>, consulté le 6 octobre 2016.
- VAUTOUR, C. et al. (2009). «Les pratiques multiples d'adultes non diplômés pendant la résolution d'un problème environnemental», *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, vol. 22, n° 1, p. 53-70.
- WADDINGTON, D. (2013). «La production démasquée: L'utilisation de l'idée deweyenne de transparence technologique comme outil d'éducation à la consommation», dans A. Agundez-Rodriguez et F. Jutras (dir.), *Enseigner et penser l'éducation à la consommation*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 107-121.

## **Société éducative et contextes d'éducation non formelle**

Vers des approches participatives et citoyennes

*Anik Meunier et Charlène Bélanger*

---

Dans la société éducative, dont tous les membres sont conviés au vaste chantier de l'apprentissage social, l'école ne détient pas le monopole de l'éducation (Daoust, Bélanger et Bourret, 1974; Hutchins, 1969). Elle fait partie intégrante d'une plus ample infrastructure comprenant également des contextes d'éducation non formelle où s'est développée une offre éducative pluraliste visant à répondre à différents besoins d'apprentissage tout au long de la vie (Field, 2000). Il importe de tenir compte du travail colossal qui s'y déploie (Falk et Dierking, 2000; Falk, Dierking et Adams, 2006).

Plus particulièrement, de nombreuses initiatives d'éducation relative à l'environnement ont émergé en milieu non formel. Comme l'observe Lucie Sauvé (2005, 2013), ce champ s'est constitué autour de diverses préoccupations relatives à l'environnement et de la croyance partagée que l'éducation est le processus le plus approprié pour améliorer les relations de l'humain à l'environnement. Cela dit, l'éducation relative à l'environnement s'étend au-delà des systèmes conventionnels d'éducation et se trouve dans divers espaces constituant la société éducative, dont les parcs nationaux, les sites patrimoniaux, les musées et les centres d'interprétation (Ballantyne et Packer, 2005; Falk, 2005; Storksdieck, 2006).

En fait, dans une très large proportion, les interventions en éducation relative à l'environnement se retrouvent actuellement dans des contextes d'éducation non formelle. Il apparaît donc pertinent de mettre au jour les relations théoriques qui peuvent être tissées entre ces deux champs de savoirs du domaine de l'éducation. C'est dans cette perspective que nous

avons entrepris l'analyse présentée dans ce chapitre. Mais avant d'aborder le cœur de cette exploration, nous proposerons certains éléments de définition de l'éducation non formelle.

L'éducation non formelle comprend, d'une manière ouverte, toute forme d'activités éducatives réalisées par des institutions, des organisations et des personnes œuvrant à l'extérieur du système scolaire officiel (Jacobi, 2001). Elle contribue à une éducation tout au long de la vie (selon l'expression anglo-saxonne *lifelong learning*). Elle n'obéit à aucun programme formellement imposé, si ce n'est à des orientations générales visant principalement un enrichissement éducatif et culturel. Elle est volontaire et librement consentie, et elle se trouve circonscrite, la plupart du temps, dans la période de loisirs individuels, familiaux ou sociaux. Elle peut être considérée comme un excellent moyen d'enrichir les individus et les groupes sociaux sur les plans cognitif et affectif, entre autres (Jacobi et Schiele, 1990). L'éducation non formelle n'est habituellement soumise à aucune évaluation et, si elle l'est, ce n'est ni pour sanctionner les apprentissages réalisés ni pour décerner des diplômes (Jacobi et Copey, 1996). À l'occasion, les évaluations qui sont conduites dans de tels contextes visent généralement à connaître les bénéfices et les apprentissages réalisés au sein des programmes et des activités d'acculturation concernés. L'acculturation est ici entendue au sens du processus par lequel un groupe humain placé en présence des valeurs culturelles d'un autre groupe humain en assimile tout ou partie.

Les contextes d'éducation non formelle, tels les musées, les parcs naturels et les sites patrimoniaux, sont autant de lieux où l'éducation est repensée à l'extérieur des contraintes scolaires et formelles. Il ne s'agit pas d'y abolir toutes les visées de l'éducation prescrite, mais celles-ci sont prises en compte selon d'autres paramètres, avec des approches et des ressources variées. Dans la plupart des cas, en relation ou non avec les programmes formels, les modalités et les intentionnalités des initiatives non formelles leur sont propres et bien définies.

Nous aborderons dans ce chapitre l'analyse critique d'un corpus de textes choisis<sup>1</sup>, de façon à clarifier les ponts entre l'éducation non formelle, l'éducation muséale et l'éducation relative à l'environnement. Dans la première section se trouve l'analyse d'une sélection de 11 textes majeurs qui viennent guider nos recherches actuelles en éducation muséale, qui est rattachée au champ de l'éducation non formelle.

---

1 Ces textes sont synthétisés à l'adresse suivante : <[https://centrere.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/12/2014/05/MEUNIER\\_Bibliographie.pdf](https://centrere.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/12/2014/05/MEUNIER_Bibliographie.pdf)>, consulté le 6 octobre 2016.

Cet ensemble de textes constitue le bassin, non exhaustif mais certes significatif, des écrits relatifs aux fondements théoriques de l'éducation muséale. La section qui suit présente la deuxième partie de notre corpus, comportant neuf textes qui suggèrent des liens entre l'éducation muséale et l'éducation relative à l'environnement.

Une lecture historique des recherches qui s'inscrivent dans ces champs nous permet d'avancer que, si les premières connaissances sur l'apprentissage en contexte d'éducation non formelle ont été influencées par les théories béhavioristes, les recherches des 20 dernières années se sont plutôt structurées autour de quatre grands axes théoriques: apprentissage expérientiel, constructivisme, théorie socioculturelle et théorie critique. Certains de ces axes sous-tendent des approches et des tendances fortes que nous avons observées au cours de la dernière décennie dans des musées, des parcs naturels et des sites patrimoniaux. C'est ce dont nous traiterons dans les dernières sections de ce chapitre.

## 1/ **Les musées et les expositions comme contextes d'apprentissage**

Le premier texte auquel nous nous attardons (Cameron, 1968) a été choisi parce qu'il s'inscrit comme l'une des contributions majeures du champ de la muséologie et qu'il témoigne de la période où les musées ont pris le « tournant communicationnel » (Jacobi, 2013; Schiele, 1992). En effet, les recherches sur l'apprentissage dans les musées étaient jusque-là guidées par les théories béhavioristes. Avec l'émergence des sciences de la communication, au cours des années 1960, une nouvelle perspective fait son entrée: les visiteurs<sup>2</sup> sont alors perçus comme les récepteurs des messages véhiculés par l'exposition, elle-même conçue comme système de communication (McLuhan, 1968; Parker, 1963; Parr, 1961). Le système communicationnel de l'exposition est formé d'un amalgame de médias primaires - les artefacts (objets, œuvres) et les *kinetifacts* (qui démontrent des phénomènes physiques) -, qui sont accompagnés de médias secondaires (textes, films, sons, éclairage ou autres) afin d'aider les visiteurs à décoder le langage particulier des objets présentés dans l'exposition (Cameron, 1968).

---

2 Dans ce chapitre, le terme *visiteurs* fait référence à toutes les personnes, hommes et femmes, visitant des institutions muséales.

Dans cette perspective, les recherches en éducation muséale réalisées au cours de cette période considèrent les visiteurs comme des personnes en apprentissage qui utilisent leurs capacités cognitives pour traiter l'information qui leur est transmise par les médias primaires et secondaires (Schiele, 1992). On s'applique donc à évaluer l'efficacité de l'exposition comme système de communication en mesurant les gains cognitifs obtenus au terme de la visite. L'apprentissage devient alors synonyme d'accroissement des connaissances factuelles chez les visiteurs (Bitgood et Shettle, 2001; Peart, 1984; Screven, 1975, 1976; Shettel, 1968).

Dans ce contexte, Cameron (1968) réfléchit à une nouvelle approche de la visite scolaire. Constatant que les expositions (conçues comme systèmes de communication) sont prévues pour les individus et non pour les grands groupes, comme les classes, cet auteur soutient que la visite scolaire doit éviter à tout prix le modèle de la visite guidée offerte aux groupes nombreux, qui limite les possibilités d'interactions individuelles avec les objets présentés dans l'exposition. Cameron plaide pour que le temps de la visite scolaire au musée soit plutôt mis à profit dans l'objectif d'apprendre aux enfants comment exploiter les objets et autres éléments des expositions muséales. Ainsi, de la même manière qu'on enseigne aux élèves à utiliser les bibliothèques et autres sources informationnelles, l'école et le musée doivent contribuer à fournir les moyens de décoder et de comprendre le langage particulier des objets et des expositions. Cameron (1968) propose plutôt de développer ce qu'on a appelé *a posteriori* la littératie muséale, afin de rendre les futurs visiteurs autonomes dans leur appropriation des expositions et du lieu que représente le musée (Stapp, 1992).

Dans la période qui a suivi, l'éducation muséale a été fortement influencée par les théories constructivistes et socioconstructivistes qui prenaient de l'ampleur en sciences de l'éducation, notamment dans l'espace anglo-saxon (Hein, 1991, 1998). Publié au début des années 1990, l'ouvrage *The Museum Experience* (Falk et Dierking, 1992) a eu des répercussions importantes dans les milieux de la recherche et de la pratique de l'éducation muséale. Les auteurs y proposent le modèle de l'expérience interactive comportant les trois contextes de la visite muséale - personnel, social et physique - en interaction entre eux et en changement constant au fil du temps. L'ouvrage décrit en profondeur l'effet de certains facteurs sur l'expérience de la visite. Par exemple, attentes et intentions personnelles de la visite, groupes de visiteurs, caractéristiques des visiteurs individuels, parcours des visites, éléments d'exposition et étiquettes, interactions entre les contextes (Falk et Dierking, 1992). L'apprentissage



n'est plus défini comme une acquisition de connaissances factuelles, mais bien comme une construction personnelle de sens comportant notamment des dimensions cognitives, sociales et psychomotrices. C'est également l'époque où l'on s'intéresse à décrire l'expérience de visite de la cellule familiale à partir de nouvelles théories comme la théorie socio-culturelle, l'interactionnisme symbolique et le constructivisme social (Dierking, 1994). La visite n'est donc plus étudiée uniquement comme une expérience individuelle, mais plutôt comme une interaction entre les trois contextes indissociables que sont les contextes personnel, social et physique (Dierking et Falk, 1994). Ainsi, l'expérience de la visite est dorénavant envisagée comme un moment de sociabilité qui se vit le plus souvent en petits groupes dont les membres partagent une expérience d'apprentissage (Niquette, 1994).

Du côté francophone, à la même époque, on voit les recherches en éducation muséale, notamment en ce qui a trait à la muséologie pour enfants et à la muséologie scientifique, être grandement influencées par les avancées de la recherche en didactique des sciences s'inscrivant dans le courant constructiviste (Anderson, Lucas et Ginns, 2003; Giordan, 1998; Hein, 1991). Dans cette veine, Giordan (1998) propose l'utilisation du modèle d'apprentissage allostérique pour concevoir des expositions qui soient centrées sur le visiteur et son processus d'apprentissage. Ce modèle définit l'apprentissage comme un processus de confrontation des acquis antérieurs afin de susciter un changement conceptuel, puis la construction et l'appropriation de nouveaux savoirs - soit des connaissances, des comportements, des démarches et des métasavoirs. Dans ce contexte, l'exposition est conçue comme un environnement didactique qui englobe les relations multiples entre l'apprenant et l'objet de connaissance. De fait, le modèle d'apprentissage allostérique induit un nouveau rapport au savoir chez le visiteur. C'est la dissonance qui survient en situation de visite qui permet à la personne de progresser dans ses apprentissages.

S'inspirant de cette théorie, Guichard (1998) recommande aux concepteurs d'expositions scientifiques de travailler à partir de la connaissance des pratiques de référence des visiteurs en salle, ainsi que de leurs stratégies d'appropriation du savoir et des lieux, afin de s'assurer d'une mise en forme appropriée des contenus dans l'exposition interactive (mise en scène, design des objets, messages graphiques, situations inductrices). À titre d'exemple, à propos du public enfant, l'auteur souligne l'importance de l'évaluation formative dès les premières étapes de la conception des expositions, afin de mieux connaître ce public, de créer les

conditions pour mettre l'enfant en situation active de découverte, d'adapter les dispositifs aux pratiques de référence des enfants et de favoriser la coéducation entre le musée, l'école et la famille.

Ce sont entre autres ces principes, ainsi que des théories issues de la sociologie et de la psychologie cognitive, qui ont présidé à la conception de la Cité des enfants, située dans la Cité des sciences et de l'industrie, à Paris (Limagne et Caunezil, 2006). S'inspirant de la psychologie de Piaget, il s'agit pour les concepteurs de susciter la rencontre émotionnelle et physique avec un objet, de provoquer des conflits cognitifs qui mèneront l'enfant à entrer en interaction avec l'élément d'exposition dans un processus d'essais-erreurs afin de surmonter ces conflits et d'établir de nouveaux liens de causalité (Guichard, 1998). D'autre part, guidés par la théorie médiationnelle de Vygotski, il s'agit également pour les concepteurs de favoriser les interactions avec les autres visiteurs (enfants et adultes) afin de susciter la coéducation (Ailincal et Weil-Barais, 2006).

Cette prise en compte des visiteurs et de leurs mécanismes personnels de construction de connaissances, lors de la conception des expositions scientifiques, est également bien présente dans l'espace anglo-saxon, et notamment aux États-Unis. Auteur de l'ouvrage majeur *Learning in the Museum*, George Hein (1998 et 2006) se fonde sur une analyse historique et critique des pratiques en éducation et en évaluation muséale pour définir les caractéristiques fondamentales du musée constructiviste, dans un exercice prescriptif visant à transformer les pratiques des professionnels des musées au regard des théories constructivistes qu'il priorise.

## 2 / **L'éducation muséale, un champ de recherche qui se structure**

De nombreux auteurs ont critiqué les recherches en éducation muséale publiées avant les années 1990. Ils leur reprochaient principalement une absence quasi généralisée de cadre théorique et méthodologique (Ramey Gassert et Walberg, 2006 ; Rennie, 2004). « La recherche sur l'apprentissage dans les environnements non formels, comme les musées, s'est développée au cours des dernières décennies ; on observe toutefois que la majorité de ces recherches ont été descriptives et dépourvues de toute base théorique » (Anderson *et al.*, 2003).

Forts de ce constat, des chercheurs de l'espace anglo-saxon se sont regroupés afin de structurer le champ de recherche autour de trois axes théoriques principaux : la théorie de l'expérience (Dewey), la théorie

socioculturelle (Vygotski) et les diverses théories constructivistes (Piaget et autres propositions plus récentes) (Falk, 2004; Rennie, 2004). Pour ces chercheurs, l'apprentissage au musée comporte trois caractéristiques principales : il est personnel, il est contextuel et il exige du temps (Rennie, 2004). Il est personnel, car il fait appel à diverses modalités ou styles d'apprentissage, à divers degrés de connaissances, ainsi qu'«aux expériences passées des individus - qu'elles soient cognitives, affectives, comportementales, sociales ou culturelles -, ce qui les aide à structurer les nouveaux apprentissages de manière toute personnelle» (Rennie, 2004; traduction libre). Il est contextuel, constructiviste et interactif, en ce sens qu'il suppose l'interaction constante entre les éléments issus de trois contextes : personnel, social et physique (Falk et Dierking, 1992, 2000). Finalement, il nécessite du temps, puisque l'expérience muséale participe d'une plus vaste infrastructure éducationnelle, au sein de laquelle les individus évoluent tout au long de leur vie.

Cette conception de l'apprentissage au musée et dans d'autres contextes d'éducation non formelle se trouve au centre du modèle contextuel d'apprentissage décrit en profondeur dans l'ouvrage *Learning from Museums - Visitor Experiences and the Making of Meaning* (Falk et Dierking, 2000). L'apprentissage au musée y est défini comme un apprentissage libre-choix, lequel «implique un nombre considérable de choix de la part de l'apprenant à propos de ce qui sera appris, ainsi que où et quand il prendra part à cet apprentissage» (Falk et Dierking, 2000, p. 13). Il est à la fois un processus et un produit, et il résulte de l'interaction dans le temps des trois contextes préalablement identifiés. Chacun des contextes comprend des sous-composantes (par exemple, motivations et attentes, expériences antérieures, croyances et intérêts, choix et contrôle, etc.) qui correspondent à des facteurs dont l'effet sur l'apprentissage peut être étudié empiriquement. Pour chacun de ces contextes et facteurs, les auteurs rapportent les résultats de plusieurs recherches qui montrent leurs effets respectifs sur l'apprentissage. Enfin, ils discutent de la place occupée par les musées dans l'infrastructure éducationnelle des sociétés contemporaines, démontrant que l'effet éducatif du musée n'est pas unique et isolé, mais qu'il s'inscrit dans une chaîne continue d'expériences d'apprentissage dans la vie des individus, chaîne qui a commencé bien avant la visite muséale et qui s'étend au-delà.

Bien que ce modèle ait été élaboré sur la base des résultats de recherches empiriques et qu'il soit aujourd'hui utilisé comme cadre théorique pour de nombreuses recherches et pratiques en éducation muséale, on lui reproche de n'avoir pas clairement défini ou décrit le concept de

l'apprentissage lui-même (Anderson *et al.*, 2003). En effet, considérant que l'apprentissage est un phénomène individuel qui comporte une dimension sociale à multiples facettes, les auteurs refusent de lui accoler une définition unique et réductrice. Selon eux, « il est préférable de penser de manière holistique, de penser l'apprentissage comme une série de processus interreliés et qui se chevauchent, en étant conscient que de tels systèmes sont difficiles à comprendre du fait de leur complexité et de leur nature éphémère » (Falk et Dierking, 2000, p. 9; traduction libre). C'est pour cette raison que Falk et Dierking ont fait le choix d'aborder la question de l'apprentissage à partir de l'étude des contextes et des facteurs qui l'influencent, plutôt que de tenter de décrire le phénomène lui-même, ce que plusieurs leur ont reproché.

Par ailleurs, à la même période, dans le domaine de la recherche en éducation muséale, on observe un intérêt grandissant pour la perspective de l'apprentissage situé et la théorie socioculturelle (Ash, Melber et Rahm, 2012; Lave et Wenger, 1991; Rennie, 2004). À titre d'exemple, nous avons choisi un article publié par Ash (2014) qui montre la pertinence des trois générations de la théorie de l'activité dans la recherche en éducation muséale. La première génération de cette théorie, associée aux travaux de Vygotski (1928/2011), repose sur le concept de médiation des fonctions psychiques supérieures par des outils psychologiques (par exemple, le langage, des systèmes de calculs ou des techniques mnémotechniques) et des artefacts culturels (comme un crayon, une calculatrice ou un thermomètre) (Wertsch, 1991). Cette théorie est utile, par exemple, pour étudier comment les familles mobilisent les éléments d'exposition présentés dans un aquarium pour construire des compréhensions scientifiques. La deuxième génération de la théorie de l'activité est associée aux travaux de Leont'ev (Moll, 2014), puis à ceux, plus contemporains, de Engeström (2009), qui s'appuient sur le triangle médiationnel de Vygotski en y ajoutant des éléments sociaux et collectifs qui tiennent compte des contraintes d'action et des jeux de pouvoir survenant dans des systèmes d'activité collectifs (règles, communauté, division du travail) (Cole et Engeström, 1993). Cette théorie a permis à Ash (2014) de décrire et d'expliquer les difficultés et contraintes rencontrées par des éducateurs de musée dans leur travail de soutien auprès des familles qui visitent un centre de sciences. Finalement, la troisième génération de la théorie de l'activité offre une modélisation des interactions qui peuvent survenir entre deux systèmes d'activité (Engeström, 2009). Dans le cas particulier de la visite scolaire au musée, il s'agit du système d'activité des éducateurs muséaux et du système d'activité des enseignants d'écoles.

Cette rencontre génère des tensions et des contradictions qui constituent des occasions d'apprentissage à la fois pour le système d'activité et pour les personnes qui y participent. Par exemple, cette troisième génération de la théorie de l'activité a été utilisée par Ash (2014) pour décrire comment, lors des visites scolaires au musée, la rencontre de la communauté de pratique muséale avec celle de la communauté de pratique scolaire génère des contradictions et comment celles-ci, lorsqu'elles sont résolues, permettent aux deux groupes d'évoluer.

Enfin, une dernière recherche à propos de l'apprentissage au musée attire notre attention. Il s'agit à notre connaissance de la seule qui se soit attardée à caractériser et à analyser en profondeur le processus de construction de connaissances qui survient aux différentes étapes d'une visite scolaire au musée. Dans une approche herméneutique et qualitative, Anderson, Lucas et Ginn (2003) ont comparé des cartes conceptuelles produites par des élèves de sixième année au terme de chacune des trois étapes de la visite (prévisite, visite, postvisite). Ils ont ainsi pu documenter la construction et la reconstruction graduelle des connaissances à propos de l'électricité et du magnétisme. Les résultats montrent le développement subtil des connaissances, ce que des instruments d'évaluation classiques, tels des tests scolaires, n'auraient pu révéler. L'analyse des cartes conceptuelles révèle que les interventions éducatives ont induit des développements dans la « bonne » direction (soit vers les concepts scientifiques canoniques) tout autant que dans des directions alternatives, mais que ces déviations peuvent être corrigées par des interventions répétées (Anderson, 1999). Les auteurs ont ainsi démontré clairement l'importance d'inscrire la visite scolaire au musée dans une séquence tripartite prévisite, visite et postvisite pour favoriser la construction de connaissances. À ce propos, les différentes recherches conduites au sein du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées ont aussi démontré cette importance de concevoir et de réaliser un programme éducatif selon ces trois étapes (Allard *et al.*, 1995).

### 3 / **Participation et engagement citoyen en vue d'une transformation sociale**

À la suite de cette présentation des premiers textes choisis concernant l'éducation muséale, nous aborderons neuf autres textes sélectionnés pour les liens qu'ils établissent entre l'éducation relative à l'environnement et la recherche en éducation muséale, soit en contexte d'éducation non formelle.

Il s'agit d'explorer les relations théoriques et pratiques qui peuvent être tissées entre ces champs, en particulier celles qui se structurent autour du concept de participation et de transformation sociale.

À cet égard, des recherches effectuées par Pedretti (1999 et 2004) suggèrent que les musées et les centres de sciences ont vécu d'importantes transformations durant cette période, se tournant vers une avenue novatrice : celle de la présentation d'expositions temporaires qui abordent des questions socioscientifiques controversées touchant le plus souvent des thèmes relatifs à l'environnement. L'auteure confirme ce qui avait également été avancé par d'autres, à savoir que les musées scientifiques subissent un changement de paradigme important, passant de la présentation d'objets et de phénomènes « dans des cages de verre » à une approche faisant place à la participation, à l'activité et aux débats d'idées. L'auteure analyse deux expositions présentées par les centres des sciences canadiens et qui invitent les visiteurs à prendre position et à résoudre des problèmes réels engendrés par le développement des sciences et des technologies et par leurs répercussions sur la société ou l'environnement. Les expositions qui abordent des questions socioscientifiques controversées portent le potentiel de favoriser l'apprentissage en provoquant des émotions, en stimulant le dialogue et les débats entre les visiteurs, puis en appelant à la réflexivité (Pedretti, 1999, 2004).

Cette auteure montre également comment les musées et les centres des sciences qui présentent des expositions sur des questions socioscientifiques controversées poursuivent l'objectif d'établir des ponts entre la connaissance scientifique et la responsabilité sociale. D'une manière similaire, les approches science-technologie-société-environnement adoptées à l'école reposent sur la conviction que l'éducation scientifique doit être contextualisée et offrir de multiples perspectives : historiques, philosophiques, culturelles, sociologiques, politiques et éthiques (Pedretti et Nazir, 2011). Cette évolution parallèle des approches muséographiques et pédagogiques permet l'établissement, entre le musée et l'école, de nouveaux partenariats orientés vers la participation sociale et l'engagement citoyen (Pedretti, 2003, 2004).

Cet intérêt envers l'accroissement de la participation citoyenne des visiteurs à l'égard des questions socioscientifiques et environnementales est déjà partagé par Roy et Guilbert (1998-1999), qui voient dans la visite au musée l'occasion d'acquérir des habiletés relatives à la pensée critique, aux activités de recherche, d'évaluation et d'utilisation d'informations scientifiques, puis à la prise de décisions. Ces auteurs proposent des approches de type débats afin de susciter des prises de conscience

et de favoriser l'adoption d'une attitude critique à propos des questions socioscientifiques touchant au domaine de l'environnement (Roy et Guilbert, 1998-1999).

Dans cette veine, plusieurs musées de sciences naturelles, notamment en France, explorent actuellement différentes approches interactives qui puissent « donner une voix » au visiteur en ce qui a trait à la prise de décisions collectives sur des problèmes environnementaux. Cécile Fortin-Debart (2003) établit un parallèle entre l'évolution historique de la muséologie de l'environnement et de la muséologie des sciences de la nature, montrant ainsi que les pratiques actuelles s'inscrivent surtout dans la prise en compte des préoccupations sociales de l'écologie scientifique. Elle soutient l'idée que l'avenir de la muséologie de l'environnement réside dans l'approche critique, qui attribue au musée le rôle d'espace public (Fortin-Debart, 2003). Faisant référence aux écrits de Jean Davallon (1998) et de Jürgen Habermas (1962), elle suggère que le musée forum est appelé à prendre position dans les débats de société et à donner une voix au public sur les questions environnementales.

Toutefois, à la lumière d'une recherche menée auprès des commissaires de musées, en France, il apparaît que cette conception du musée forum a reçu un accueil plutôt mitigé dans les milieux de pratique (Girault et Debart, 2001-2002). En effet, face au discours muséologique actuel, qui tend à positionner les musées comme des espaces publics, des forums, des agents de changement ou des lieux de débats sur des questions sociales controversées, les auteurs ont analysé les représentations des commissaires scientifiques afin d'évaluer le degré de concordance entre ce discours théorique et les pratiques réelles au musée. Cette recherche montre que les commissaires ne seraient pas naturellement enclins à présenter des questions scientifiques controversées dans les expositions et qu'ils rechercheraient plutôt le consensus. L'étude souligne deux grandes positions qui s'affrontent : l'approche interprétative et l'approche positiviste. Selon la première, on soutient le développement d'un rapport étroit à l'environnement fondé sur l'empathie et l'évitement des conflits. Avec la seconde approche, on cherche à susciter l'acquisition de connaissances et l'adoption de comportements civiques responsables prenant appui sur des connaissances scientifiques ; on propose et met en scène des débats et des controverses qui animent l'espace scientifique. L'étude fait aussi ressortir une troisième position, beaucoup moins prégnante, soit une approche socialement critique qui vise à favoriser l'engagement personnel et collectif dans le but de changer les réalités sociales et environnementales.

Du côté anglo-saxon, nous retrouvons ici encore John Falk (2005), qui vient revisiter le concept de l'apprentissage libre-choix (de l'anglais *free-choice learning*) dans le contexte de l'éducation relative à l'environnement. Il y définit trois construits théoriques centraux : l'apprentissage, l'apprentissage libre-choix ainsi que l'infrastructure éducationnelle en éducation environnementale. Selon l'auteur (2005, p. 266, traduction libre), « à l'échelle mondiale, la plus grande part de l'apprentissage, et en particulier de l'apprentissage en environnement, est acquise hors de l'école ». D'où l'importance de poursuivre des recherches sur l'apprentissage libre-choix dans des contextes d'éducation non formelle, soit dans des environnements situés à l'extérieur de l'école. Comme nous l'avons déjà mentionné à la section précédente, l'apprentissage, selon les recherches de Falk, s'inscrit principalement dans la perspective socioconstructiviste. Par ailleurs, l'apprentissage libre-choix comporte certaines caractéristiques propres : il est d'abord « libre de choix », mais également non séquentiel, autorythmé, volontaire, construit socialement (en interaction constante avec les milieux socioculturel et physique) et soutenu par la motivation intrinsèque. Il se réalise progressivement avec le temps, dans un processus cumulatif et combinatoire (Falk, 2005). Finalement, l'auteur précise que l'infrastructure éducationnelle de l'apprentissage libre-choix en éducation relative à l'environnement, comprend les musées, les parcs naturels, les zoos, les aquariums, les sites écotouristiques, la télévision, les films, les vidéos, la radio, les magazines, le réseau Internet et les organisations environnementales. Les conversations avec les proches et les membres de la famille constituent également une source d'apprentissage importante, et elles peuvent être encouragées dans les contextes d'éducation non formelle, comme l'ont démontré les recherches de Dierking (1994) sur la famille, de Niquette (1994) sur la sociabilité, ou encore de Ailincal (2006) sur la médiation familiale à la Cité des enfants de Paris.

Dans des travaux plus récents, Falk (2005) établit des liens théoriques entre les motivations à la visite dans les zoos et les aquariums et les caractéristiques personnelles des visiteurs. Cinq catégories de visiteurs sont d'abord identifiées sur la base de leurs motivations à visiter un musée : explorateurs, facilitateurs, professionnels-amateurs, curieux d'expériences, pèlerins spirituels. Les explorateurs sont les visiteurs qui ont un intérêt prépondérant pour le contenu du musée ; ils s'attendent à y trouver quelque chose qui va capter leur attention et enrichir leurs connaissances. Quant aux facilitateurs, leur motivation relève de la sociabilité ; leur visite est principalement axée sur l'expérience et l'apprentissage des autres dans le groupe accompagné. La visite des



professionnels-amateurs est motivée par le lien étroit qu'ils perçoivent entre le contenu du musée et leurs passions professionnelles ou leurs passe-temps favoris. Les curieux d'expériences se rendent dans le musée en le considérant comme une destination importante; leur satisfaction provient essentiellement du simple fait d'avoir «été là». Les pèlerins spirituels cherchent principalement à connaître une expérience contemplative et conçoivent le musée comme un refuge contre le monde. Plus tard, en 2012, Falk complète et raffine les catégories de visiteurs suggérées en 2005 dans la même optique.

Selon cette conception, les motivations personnelles sont toujours étroitement liées à la perception individuelle de ce que peut procurer la visite d'un musée. Selon les catégories de visiteurs, les résultats d'apprentissage ne sont pas de même nature, ni de même envergure (Falk, Heimlich et Bronnenkant, 2008). Cela ouvre donc la porte à un tout nouveau programme de recherche ancré dans le champ des connaissances sur l'identité. Sans entrer ici dans le détail sur la notion d'identité, ce qu'il faut en retenir «est que chacun d'entre nous n'a pas une identité unique, mais maintient plutôt de nombreuses identités qui s'expriment collectivement ou individuellement à des moments différents, selon le besoin et les circonstances» (Falk, 2012).

Roy Ballantyne et Jan Packer (2005) présentent quant à eux une recension d'écrits sur le rôle que peuvent jouer les contextes d'éducation non formelle en éducation relative à l'environnement. Selon ces auteurs, les musées et les centres des sciences sont des lieux d'éducation non formelle susceptibles de contribuer de manière unique à l'éducation relative à l'environnement, principalement en venant confronter les conceptions erronées ou enrichir les connaissances acquises, en exposant des phénomènes naturels pour une meilleure compréhension et en mettant les visiteurs au défi de chercher des solutions aux problèmes soulevés. Les expositions qui présentent des controverses scientifiques sont particulièrement efficaces parce qu'elles favorisent, chez les visiteurs, la pensée critique, la prise de décisions, l'interaction avec d'autres visiteurs et l'exploration des sentiments personnels relatifs à certaines questions complexes.

La sélection d'écrits montre finalement comment les zoos et les aquariums ont transformé leurs approches et leurs intentions éducatives pour adopter graduellement un rôle actif dans la protection des animaux menacés et la promotion de la conservation de la nature auprès de leurs visiteurs (Ballantyne *et al.*, 2007). Ballantyne et Packer (2005) explorent également l'influence des sites écotouristiques sur les comportements et les attitudes associés au développement durable.

Les exemples de recherches empiriques et théoriques qui ont été présentés dans cette section illustrent les interrelations possibles entre les champs de l'éducation non formelle en milieu muséal et de l'éducation relative à l'environnement. Ils offrent aussi des appuis qui ont le potentiel d'orienter de nouvelles recherches en ce sens.

#### 4 / **La muséologie citoyenne et le musée : des agents de transformation sociale**

Comme nous l'avons vu, les recherches sur l'apprentissage en contextes d'éducation non formelle - comme les musées - révèle qu'un tel apprentissage comporte trois grandes caractéristiques : 1) il est personnel, 2) il est contextualisé, 3) il exige du temps (Rennie *et al.*, 2003). Adoptant une perspective constructiviste ou socioculturelle, ces recherches ont contribué à documenter la nature de l'apprentissage, les facteurs qui l'influencent et, de manière plus limitée, son processus. Les recherches plus récentes explorent l'apprentissage sous de nouvelles dimensions, comme les interactions sociales, les croyances et valeurs culturelles, la métacognition ou l'identité (Storksdieck et Falk, 2005).

Parallèlement à ces travaux, qui sont plutôt centrés sur le modèle contextuel de l'apprentissage (dont il a été question en deuxième partie de ce texte), sont également apparues d'autres avenues de recherche qui ouvrent des perspectives nouvelles sur l'apprentissage dans les musées et les centres des sciences. Par exemple, George Hein (2012) est récemment retourné puiser aux écrits de John Dewey afin de redéfinir la mission éducative du musée. Dans un monde moderne pluraliste et éclaté, le musée doit, selon lui, se positionner comme acteur social pouvant jouer un rôle important auprès de sa communauté immédiate, comme le suggèrent également Erminia Pedretti (2003, 2004) et Cécile Fortin-Debart (2003). À partir de la théorie de l'éducation progressive et du concept d'expérience (Dewey, 2011), Hein (2006) soutient que le type d'éducation que doit offrir le musée ne peut se limiter à des intentions techniques comme la transmission de connaissances et d'habiletés précises dans un métier ou un domaine de savoir particulier. L'expérience éducative du musée doit également aider à « apprécier les conséquences sociales et morales de ce qui est appris » (Hein, 2006, p. 189, traduction libre).

Michel Allard (2012) observe également une évolution importante au sein de l'institution muséale, qui cherche à se positionner sur le plan social. Alors que les musées étaient résolument tournés vers la

préservation des traces du passé, ceux d'aujourd'hui se centrent sur leurs communautés immédiates et le patrimoine actuel. Par conséquent, «les musées se définissent de plus en plus comme des agents de transformation sociale et s'engagent politiquement dans des débats de société» (Allard, 2012).

À cet égard, nous avons vu que plusieurs musées et centres des sciences proposent aujourd'hui des expositions sur des sujets controversés relatifs au domaine de la science et de la technologie, des questions dites «socialement vives» et qui visent à faire comprendre la nature de l'activité scientifique, ainsi que ses contraintes sociales, économiques ou éthiques (Davallon, 1998 ; Le Marec, 1998 ; Miller, 1998). De telles expositions invitent aussi les visiteurs à faire entendre leur voix sur les questions abordées, en participant à un vote fictif ou à des vidéos de type *vox pop*, ou encore en prenant part à des débats organisés. Dans les versions les plus achevées des approches citoyennes et participatives dans les musées, les questions soumises lors de la visite concernent des enjeux réels qui affectent la communauté ou l'environnement immédiat. Dans ce cas, les musées se positionnent comme médiateurs entre les citoyens et les instances décisionnelles qui auront à prendre des mesures au regard de ces problèmes. Par exemple, dans l'article de Girault et Debart (2001-2002) dont il a été question à la section précédente, les visiteurs d'une exposition ont été invités à voter sur un projet réel d'autoroute qui menace la survie d'une population de scarabées. Le Centre des sciences de Montréal propose également ce genre de projets avec son programme Jeunes citoyens engagés<sup>3</sup>. En ce sens, «les expositions et les programmes peuvent renforcer la démocratie en favorisant les habiletés liées à la pensée critique et en se confrontant directement à des questions controversées. Ce faisant, ils prennent le parti de la justice sociale et de la démocratie» (Hein, 2006, p. 181, traduction libre).

On en trouve un autre exemple dans les rencontres citoyennes et les ateliers créatifs proposés par Espace pour la vie<sup>4</sup>, qui réunit quatre établissements dédiés aux sciences intéressés par l'éducation relative à l'environnement et œuvrant en contexte d'éducation non formelle. De ces rencontres a émergé une Charte de participation citoyenne. Dans sa volonté d'«accompagner l'humain pour mieux vivre la nature» - telle est la mission d'Espace pour la vie - cette charte suggère différentes voies

---

3 Pour en savoir plus à ce sujet : <<http://www.centredessciencesdemontreal.com/education/projets-pour-enseignants/programme-lecole-montrealaise.html>>, consulté le 6 octobre 2016.

4 Espace pour la vie réunit le Biodôme, l'Insectarium, le Jardin botanique et le Planétarium de Montréal.

«afin d’initier et soutenir le mouvement vers une nouvelle façon de vivre» face aux nombreux défis sociaux et environnementaux qui se présentent aux communautés et aux collectivités<sup>5</sup>.

Cette tendance vers les approches participatives et citoyennes que nous observons dans les musées et centres des sciences, notamment sur le plan des interventions dans le champ de l’éducation relative à l’environnement, rejoint les conclusions d’une analyse menée préalablement par le Groupe de recherche sur l’éducation et les musées (Meunier et Soulier, 2010). Engagées dans l’exercice de définition du concept de muséologie citoyenne, les auteures établissent une filiation entre ce mouvement et celui des nouvelles muséologies<sup>6</sup> apparu notamment en France à la fin des années 1970, dans la foulée des soulèvements contre les classes dominantes (Desvallées, 1992). Se plaçant en opposition par rapport à la muséologie dite traditionnelle, les musées de la nouvelle vague «s’adressent aux citoyens et citoyennes sur des sujets qui les touchent ou les interpellent, qui sont en résonance avec leurs préoccupations, leurs difficultés ou leurs revendications, à partir d’objets de leur propre patrimoine» (Meunier et Soulier, 2010, p. 314).

Une analyse de l’évolution historique des pratiques muséales orientées vers des actions citoyennes montre que le mouvement des nouvelles muséologies a engendré une multitude d’initiatives particulières, somme toute éclectiques, qui peuvent être regroupées sous l’appellation des muséologies sociales et qui se sont aussi généralisées en Amérique latine. On y trouve entre autres la muséologie communautaire, la muséologie participative, les écomusées, les musées d’identité et les musées du territoire (Meunier et Soulier, 2010). Finalement, on y trouve une typologie des pratiques citoyennes en contexte muséal associées à quatre conceptions de la citoyenneté: libérale, républicaine, différenciée et nationale unitaire (Meunier et Soulier, 2010, p. 326). Dans la conception libérale, les spécialistes produisent une exposition qu’ils proposent aux visiteurs. Selon la conception républicaine, les citoyens sont interrogés par des spécialistes au préalable afin que le thème de l’exposition les intéresse et les interpelle. La pratique différenciée invite les personnes d’une communauté culturelle représentée au sein d’une exposition à collaborer à sa réalisation. Enfin, la vision nationale unitaire incite l’institution muséale à imposer une vision commune et normalisée.

---

5 La Charte de participation citoyenne est disponible sur le site Espace pour la vie: <<http://espacepourlavie.ca/charte-de-participation-citoyenne-despace-pour-la-vie>>, consulté le 6 octobre 2016.

6 Par exemple, l’écomuséologie, la muséologie populaire, la muséologie communautaire, le musée de voisinage et autres.

Voilà donc quelques éléments susceptibles d'alimenter l'élaboration du concept de muséologie citoyenne, à laquelle contribuent les initiatives du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées. Dans ce chapitre, nous avons poursuivi nos réflexions en incluant des travaux issus de l'espace anglo-saxon et touchant plus particulièrement les champs de l'éducation non formelle et de l'éducation relative à l'environnement. La conception des musées et autres contextes d'éducation non formelle comme moteurs de transformation sociale ouvre de nouvelles pistes de recherche et de pratique. Elle trace un horizon renouvelé de significations pour ces lieux et institutions qui ne cessent de se redéfinir sur le plan social (Hein, 2012; Pedretti, 2004; Simon, 2010).

## Références

- AILINCAI, R. et A. WEIL-BARAIS (2006). « Un dispositif de sensibilisation parentale dans un musée scientifique », *Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 10, n° 2, p. 1-18.
- ALLARD, M. (2012). « Le parcours et les perspectives du champ et de la recherche en éducation muséale », dans A. Meunier et J. Luckerhoff (dir.), *La muséologie, champ de théorie et de pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 121-130.
- ALLARD, M. et al. (1995). « Effets d'un programme éducatif muséal comprenant des activités de prolongement en classe », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 20, n° 2, p. 166-180.
- ANDERSON, D. (1999). *The Development of Science Concepts Emergent from Science Museum and Post-Activity Experiences: Students' Construction of Knowledge*, Thèse inédite, Brisbane, Queensland University of Technology.
- ANDERSON, D., K. B. LUCAS et I. S. GINNS (2003). « Theoretical perspectives on learning in an informal setting », *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 40, n° 2, p. 177-199.
- ASH, D. (2014). « Positioning informal learning research in museums within activity theory: From theory to practice and back again », *Curator: The Museum Journal*, vol. 57, n° 1, p. 107-118.
- ASH, D., L. M. MELBER et J. RAHM (2012). *Putting Theory into Practice - Tools for Research in Informal Settings (Vol. 25)*, Rotterdam/Boston/Taipei, Sense Publishers.
- BALLANTYNE, R. et J. PACKER (2005). « Promoting environmentally sustainable attitudes and behaviour through free choice learning experiences: What is the state of the game? », *Environmental Education Research*, vol. 11, n° 3, p. 281-295.
- BALLANTYNE, R. et al. (2007). « Conservation learning in wildlife tourism settings: Lessons from research in zoos and aquariums », *Environmental Education Research*, vol. 13, n° 3, p. 367-383.
- BITGOOD, S. et H. SHETTLE (2001). « Exhibit/program evaluation: A participatory workshop », dans S. Bitgood (dir.), *Visitor Evaluation: A Workshop Manual*, Jacksonville, Center for Social Design, p. 1-9.
- CAMERON, D. (1968). « Un point de vue: Le musée considéré comme système de communication et les implications de ce système dans les programmes éducatifs muséaux », dans A. Desvallées (dir.), *Vagues: Une anthologie de la nouvelle muséologie*, Mâcon, Éditions Savigny-le-Temple, vol. 1, p. 259-270.

- COLE, M. ET Y. ENGSTRÖM (1993). « A cultural-historical approach to distributed cognition », dans G. Salomon (dir.), *Distributed Cognitions - Psychological and Educational Considerations*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 1-46.
- DAOUST, G., P. BÉLANGER et G. BOURRET (1974). *L'université dans une société éducative: De l'éducation des adultes à l'éducation permanente*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- DAVALLON, J. (1998). « Cultiver la science au musée? », dans B. Schiele et E. H. Koster (dir.), *La Révolution de la muséologie des sciences*, Québec et Lyon, Les Éditions MultiMondes et Presses universitaires de Lyon, p. 397-434.
- DESVALLÉES, A. (1992). *Vagues - Une anthologie de la nouvelle muséologie*, Mâcon, Éditions Savigny-le-Temple.
- DEWEY, J. (2011). *Démocratie et éducation - suivi de Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin.
- DIERKING, L. D. (1994). « Rôle de l'interaction sociale dans l'expérience muséale », *Publics & Musées*, vol. 5, p. 19-43.
- DIERKING, L. D. et J. H. FALK (1994). « Family behavior and learning in information science settings: A review of the research », *Science Education*, vol. 78, n° 1, p. 57-72.
- ENGSTRÖM, Y. (2009). « Expansive learning: Toward an activity theoretical reconceptualization », dans K. Illeris (dir.), *Contemporary Theories of Learning*, Londres, Routledge, p. 53-73.
- FALK, J. H. (2004). « The director's cut: Toward an improved understanding of learning from museums », *Science Education*, vol. 88, suppl. 1, p. S83-S96.
- FALK, J. H. (2005). « Free-choice environmental learning: Framing the discussion », *Environmental Education Research*, vol. 11, n° 3, p. 265-280.
- FALK, J. H. (2012). « Expérience de visite, identités et self-aspects », *La Lettre de l'OCIM*, n° 141, mai-juin 2012, p. 5-14.
- FALK, J. H. et L. D. DIERKING (1992). *The Museum Experience*, Washington, D.C., Whalesback Books.
- FALK, J. H. et L. D. DIERKING (2000). *Learning from Museums - Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Lanham, AltaMira Press.
- FALK, J. H., L. D. DIERKING et M. ADAMS (2006). « Living in a learning society: Museums and free-choice learning ». dans S. MacDonald (dir.), *A Companion to Museum Studies*, Malden, Oxford, Carlton, Blackwell Publishing, p. 323-339.
- FALK, J. H., J. HEIMLICH et K. BRONNENKANT (2008). « Using identity-related visit motivations as a tool for understanding adult zoo and aquarium visitors' meaning-making », *Curator*, vol. 51, n° 1, p. 55-79.
- FIELD, J. (2000). *Lifelong Learning And The New Educational Order*, Stoke on Trent, Trentham Books.
- FORTIN-DEBART, C. (2003). « Le musée de sciences naturelles, un partenaire de l'école pour une éducation relative à l'environnement: du message scientifique au débat de société », *Vertigo, la revue électronique en sciences de l'environnement*, vol. 4, n° 2, p. 1-10, <<https://vertigo.revues.org/4494>>, consulté le 6 octobre 2016.
- GIORDAN, A. (1998). « Repenser le musée à partir de comprendre et d'apprendre », dans B. Schiele et E. H. Koster (dir.), *La Révolution de la muséologie des sciences*, Québec et Lyon, Les Éditions MultiMondes et Presse universitaires de Lyon, p. 187-205.
- GIRAULT, Y. et C. DEBART (2001-2002). « Le musée forum, un difficile consensus: L'exemple du Muséum national d'histoire naturelle », *Quaderni*, vol. 46, p. 147-162.
- GUICHARD, J. (1998). « Adapter la muséologie aux enfants », dans B. Schiele et E.H. Koster (dir.), *La Révolution de la muséologie des sciences*, Sainte-Foy et Lyon, Les Éditions MultiMondes et Presses universitaires de Lyon, p. 207-247.

- HABERMAS, J. (1962). *L'espace public: archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*, Paris, Payot.
- HEIN, G. E. (1991). «*Constructivist Learning Theory*», présentée à la Conférence internationale du Committee of Museum Educators (CECA) intitulée *The Museum and the Needs of People*, à Jerusalem/Haifa, 15-22 octobre 1991.
- HEIN, G. E. (1998). *Learning in the Museum*, New York, Routledge.
- HEIN, G. E. (2006). «John Dewey's "wholly original philosophy" and its significance for museums», *Curator*, vol. 49, n° 2, p. 181-203.
- HEIN, G. E. (2012). *Progressive Museum Practice - John Dewey and Democracy*, Walnut Creek, Left Coast Press.
- HUTCHINS, R. M. (1969). *The Learning Society*, New York, Praeger.
- JACOBI, D. (2001). «Savoirs non formels ou apprentissages implicites?», *Recherche en communication - Médias, éducation et apprentissages*, vol. 15, p. 169-184.
- JACOBI, D. (2013). «Exposition temporaire et accélération: La fin d'un paradigme?», *La lettre de l'OCIM*, vol. 150, novembre-décembre, p. 15-24.
- JACOBI, D. et O. COPPEY (1996). «Musée et éducation: Au-delà du consensus, la recherche de partenariat», *Publics et musée*, vol. 7, p. 10-24.
- JACOBI, D. et B. SCHIELE (1990). «La vulgarisation scientifique et l'éducation non formelle», *Revue française de pédagogie*, vol. 91, p. 81-111.
- LAVE, J. et E. WENGER (1991). *Situated Learning - Legitimate Peripheral Participation*, New York, Cambridge University Press.
- LE MAREC, J. (1998). «Repenser la relation du musée à son public?» dans B. Schiele et E. H. Koster (dir.), *La Révolution de la muséologie des sciences*, Québec et Lyon, Les Éditions MultiMondes et Presses universitaires de Lyon, p. 379-396.
- LIMAGNE, X. et CAUNEZIL, L. (2006). *La Cité des enfants Nouvelle génération 5/10 ans. Un lieu unique d'expérimentation et d'exploration scientifique où tout ce que vous avez toujours rêvé de faire à l'école ou à la maison devient possible*. [Document inédit], Paris, Cité des sciences et de l'industrie.
- MCLUHAN, M. (1968). *Pour comprendre les médias*, Montréal, Les Éditions HMH.
- MEUNIER, A. et V. SOULIER (2010). «Préfiguration du concept de muséologie citoyenne», dans A. Meunier, M.-A. Éthier, et J.-F. Cardin (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*, Montréal, Éditions MultiMondes, p. 309-329.
- MILLER, J. D. (1998). «La nécessité d'une éducation scientifique citoyenne», dans B. Schiele et E. H. Koster (dir.), *La Révolution de la muséologie des sciences*, Québec et Lyon, Les Éditions MultiMondes et Presses universitaires de Lyon, p. 249-266.
- MOLL, L.C. (2014). «Situating Vygotski historically», dans L. C. Moll (dir.), *L. S. Vygotski and Education*, New York, Routledge, p. 14-44.
- NIQUETTE, M. (1994). «Quand les visiteurs communiquent entre eux: la sociabilité au musée», *La lettre de l'OCIM*, vol. 36, p. 20-28.
- PARKER, H. W. (1963). «The museum as a communication system», *Curator*, vol. 6, n° 4, p. 350-360.
- PARR, A. E. (1961). «Mass medium of individualism», *Curator*, vol. 4, n° 1, p. 39-48.
- PEART, B. (1984). «Impact of exhibit type on knowledge gain, attitudes, and behavior», *Curator*, vol. 27, n° 3, p. 220-237.

- PEDRETTI, E. G. (1999). « Decision making and STS education: Exploring scientific knowledge and social responsibility in schools and science centers through an issues-based approach », *School Science and Mathematics*, vol. 99, n° 4, p. 174-181.
- PEDRETTI, E. G. (2003). « Teaching science, technology, society and environment (STSE) education », dans D. L. Zeidler (dir.), *The Role of Moral Reasoning on Socioscientific Issues and Discourse in Science Education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, p. 219-239.
- PEDRETTI, E. G. (2004). « Perspectives on learning through research on critical issues-based science center exhibitions », *Science Education*, vol. 88, Suppl. 1, p. S34-S47.
- PEDRETTI, E. G. et J. NAZIR (2011). « Currents in STSE education: Mapping a complex field, 40 years on », *Science Education*, vol. 95, n° 4, p. 601-626.
- RAMEY GASSERT, L. et H. J. WALBERG (2006). « Reexamining connections: Museums as science learning environments », *Science Education*, vol. 78, n° 4, p. 345-363.
- RENNIE, L. J. (2004). « The nature of learning and its implication for research on learning from museums », *Science Education*, vol. 88, suppl. 1, p. S4-S16.
- RENNIE, L. J. et al. (2003). « Toward an agenda for advancing research on science learning in out of school settings », *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 40, n° 2, p. 112-120.
- ROY, L. et L. GUILBERT (1998-1999). « L'éducation relative à l'environnement en milieu éducatif non formel – Y a-t-il plus que l'acquisition de nouvelles connaissances pour le public », *Éducation relative à l'environnement: regards - recherches - réflexions*, vol. 1, p. 239-246.
- SAUVÉ, L. (2005). « Currents in environmental education: Mapping a complex and evolving pedagogical field », *Canadian Journal of Environmental Education*, vol. 10, printemps, p. 11-37.
- SAUVÉ, L. (2013). « Au cœur des questions socioécologiques: des savoirs à construire, des compétences à développer », *Éducation relative à l'environnement: regards - recherches - réflexions*, vol. 11, p. 19-40.
- SCHIELE, B. (1992). « L'invention simultanée du visiteur et de l'exposition », *Publics et Musées*, vol. 2, n° 1, p. 71-98.
- SCREVEN, C. G. (1975). « The effectiveness of guidance devices on visitor learning », *Curator*, vol. 18, n° 3, p. 219-243.
- SCREVEN, C. G. (1976). « Exhibit evaluation: A goal-referenced approach », *Curator*, vol. 19, n° 4, p. 271-290.
- SHETTEL, H. (1968). « An evaluation of existing criteria for judging the quality of science exhibits », *Curator*, vol. 11, n° 2, p. 137-153.
- SIMON, N. (2010). *The Participatory Museum*, Santa Cruz, Museum 2.0.
- STAPP, C. B. (1992). « Defining museum literacy », dans S. K. Nichols (dir.), *Patterns in Practice - Selections from the Journal of Museum Education*, Washington, Museum Education Roundtable, p. 112-117.
- STORKSDIECK, M. (2006). *Field Trips in Environmental Education*, Berlin, BWV.
- STORKSDIECK, M. ET J. H. FALK (2005). « Using the contextual model of learning to understand visitor learning from a science center exhibition », *Science Education*, vol. 89, p. 744-778.
- VYGOTSKI, L. S. (2011). « Le développement culturel de l'enfant », dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotski: une théorie du développement et de l'éducation*, Moscou, Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov, p. 70-97.
- WERTSCH, J. V. (1991). « A sociocultural approach to socially shared cognition », dans L. B. Resnick, J. M. Levine et S. D. Teasley (dir.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*, Washington, D.C., American Psychology Association, p. 85-100.



# Conclusion

*Lucie Sauvé, Isabel Orellana, Carine Villemagne et Barbara Bader*

---

S'appuyant sur diverses recensions bibliographiques qui permettent de revoir les productions marquantes au fil du temps et de mettre à jour le panorama des publications plus récentes, les 12 chapitres de cet ouvrage abordent l'éducation relative à l'environnement sous différents angles. Ils arrivent l'exploration des écrits à l'expérience réflexive des auteurs et à leurs avancées sur le plan de la recherche, de la pratique et de l'interaction sociale - souvent intégrées entre elles - pour offrir des éléments de synthèse et des repères qui pourront inspirer ou orienter l'action éducative. En particulier, l'ensemble des textes présente différentes pistes d'exploration des questions d'identité et d'engagement, et braque le projecteur sur la notion d'écocitoyenneté, une notion contemporaine qui s'est articulée au sein même des réalités socioécologiques actuelles. Les 12 contributions croisent également des regards sur les différentes fonctions (ou dimensions) de l'éducation relative à l'environnement, témoignant du fait qu'elles sont étroitement reliées entre elles. Enfin, chacun des textes ouvre sur des pistes de recherche à poursuivre ou à entreprendre.

Thomas Berryman invite à inscrire les situations de formation dans une dynamique d'exploration et d'ouverture permettant de retrouver «les relations fortes de réciprocité entre la personne, la société et la nature», de façon à «contribuer à une écologisation des délicates et controversées questions d'identité et d'engagement». Dans une même perspective de formation, plus précisément d'écoformation, Gaston Pineau et Pascal Galvani souhaitent que se poursuive le dialogue fécond

sur notre rapport aux éléments fondamentaux de notre monde à partir des gestes quotidiens. «Le mouvement transdisciplinaire s’offre comme une voie épistémologique puissante pour actualiser existentiellement et professionnellement le potentiel de cette matrice micro- et macrocosmique.»

Pour Gina Thésée, Paul R. Carr et Carlo Prével, il importe aussi de contribuer aux transformations profondes des rapports à soi, à l’Autre, aux savoirs et à l’environnement, dans un contexte de diversité et de pluralité, relevant ainsi le défi de reconnaissance et de valorisation des réalités qui y sont associées. Il s’agit d’apprendre à «s’engager socialement de manière critique, éthique, politique et écologique dans les réflexions, discussions, débats, décisions et lois qui touchent aux questions environnementales». À cet effet, la théorie antiraciste critique s’avère féconde: elle vise à libérer les aliénations et à développer le pouvoir agir. À partir d’enjeux culturels relatifs à la réalité autochtone, Natasha Blanchet-Cohen met également en lumière l’intérêt de poursuivre l’exploration du «potentiel des relations interculturelles comme vecteurs de la réconciliation et de l’émergence de nouvelles visions et pratiques écologiques». Elle souligne l’importance de promouvoir l’apprentissage expérientiel et collectif, puis de reconnaître en ce sens la fécondité du métissage des perspectives culturelles autochtones et non autochtones pour mieux accompagner les enfants dans l’exercice du rôle qui leur revient «en tant que citoyens d’aujourd’hui et de demain» engagés dans leur milieu de vie.

À la lumière des approches psychologique et sociologique, qu’elles croisent avec le concept de *social agency*, Barbara Bader, Geneviève Therriault et Émilie Morin souhaitent poursuivre pour leur part l’étude des conditions qui favorisent l’engagement des jeunes à l’école et en tant que citoyens: «... on peut penser que si les élèves apprennent qu’ils peuvent être capables d’intervenir pour modifier l’enseignement, un tel sentiment d’efficacité pourrait être transposé ensuite lorsqu’ils devront concevoir et mener des actions collectives pour protéger l’environnement et défendre leurs valeurs». Pour ces auteures, il importe donc de mener plus loin encore le travail d’articulation théorique qu’elles ont initié et de promouvoir «son opérationnalisation en contexte scolaire», qui devrait conduire «à renouveler les pratiques d’enseignement et à renforcer la confiance des jeunes en leur capacité à changer la société».

Après avoir relié entre elles les préoccupations de justice environnementale et l’idée d’écocitoyenneté - dont elle propose une typologie des principales acceptions -, Nayla Naoufal suggère que soit intégrée aux divers programmes éducatifs une forme d’écocitoyenneté à la fois

critique et participative. Elle aimerait toutefois poursuivre l'exploration des différents rapports à l'écocitoyenneté. Par exemple, au-delà de l'approche rationnelle, « existerait-il une écocitoyenneté ancrée dans l'univers sensible et expérientiel » propre à élargir le spectre de nos formes d'engagement dans ce monde partagé ? Visant à enrichir également le champ de l'éducation relative à l'écocitoyenneté, Laurence Brière présente pour sa part une exploration du potentiel des processus de participation citoyenne et met en lumière diverses pistes d'amélioration de tels processus. « Dans l'optique de susciter non seulement une dynamique discursive plus saine, mais aussi des pratiques propices à l'apprentissage collectif, il apparaît effectivement essentiel de se pencher sur les conditions favorisant et limitant la coconstruction de savoirs. » L'auteure souhaite qu'émergent de cette analyse en cours de « nouvelles propositions d'organisation de la délibération sur des enjeux socioécologiques » et que celles-ci soient mises à l'épreuve, « notamment dans les milieux communautaires et les instances de consultation publique ».

La coconstruction des savoirs est également au cœur des travaux de Jérôme Lafitte, qui se penche sur le rapport au territoire dans une perspective d'éducation relative à l'environnement. Afin de promouvoir un apprentissage collaboratif et transformatif visant à renforcer le pouvoir d'agir des personnes engagées, il souligne l'importance de « dépasser les catégorisations induisant des clivages entre les savoirs issus des disciplines ou entre le savoir scientifique et le savoir local ou "profane", et de favoriser un dialogue entre les différents types de savoirs territoriaux (scientifiques, experts, locaux, expérientiels, etc.) ». Il propose d'ouvrir en ce sens de nouveaux chantiers de recherche (recherches descriptives ou exploratoires, recherches-actions). Pour Carine Villemagne, dont les travaux sont axés sur l'éducation des adultes en matière d'environnement, il est également essentiel d'adopter une posture épistémologique qui prenne en compte le savoir des apprenants - y compris le savoir d'expérience - et qui se préoccupe de répondre à leurs propres désirs d'apprentissage. Elle souhaite contribuer à développer le champ des pratiques de formation en ce domaine trop peu investi jusqu'ici, et donc, par effet de rétroaction, peu intégré dans les programmes d'éducation formelle. Pour ce faire, elle suggère de s'appuyer sur des propositions théoriques « engageantes et engagées », telles qu'elle les expose dans son texte : celles-ci sous-tendent des « processus plus spontanés et endogènes qui échappent au carcan idéologique des décideurs politiques et économiques dominants pour édifier les assises d'autres façons d'être et d'agir plus équitables et plus écologiques ».

L'exploration des différentes compétences à acquérir en matière de viabilité écologique, telle qu'elle est proposée par Diane Pruneau, Jackie Kerry et Joanne Langis, serait certes de nature à éclairer de tels « processus spontanés et endogènes » qui mènent à l'engagement dans l'action en matière d'environnement. Pour les auteures, il importe de favoriser ces compétences, entre autres chez les jeunes. Des recherches sur les approches et les stratégies pédagogiques pourraient permettre de favoriser par exemple le développement de la pensée prospective, « invitant les jeunes à investiguer, à illustrer et à évaluer divers scénarios de solution de problèmes environnementaux de la localité ». De même, « la pensée design pourrait être stimulée en leur proposant de concevoir des actions, des structures ou des dispositifs permettant de préserver, de restaurer ou d'améliorer l'environnement ». Le chantier de recherche pédagogique est ici largement ouvert. En ce sens, Adolfo Agundez-Rodriguez insiste également sur l'importance de l'action citoyenne comme creuset d'apprentissage et moteur des transformations qui s'imposent, particulièrement au regard de la société d'hyperconsommation, qui contribue à la détérioration des systèmes de support à la vie au sein de notre maison commune. « L'histoire des conflits écologiques est remplie de nombreux peuples indigènes et de personnes qui, par la lutte contre la destruction de leur milieu de vie, montrent le potentiel de l'action citoyenne. Ils offrent également l'exemple de styles de vie exempts de surconsommation pour vivre dans la dignité. » L'auteur suggère de s'inspirer de ces mouvements de résistance ancrés dans les valeurs culturelles du « bien vivre », plutôt que du « plus » ou « mieux », pour stimuler une éducation relative à la consommation comme contribution au développement d'une écocitoyenneté.

Enfin, ouvrant sur le concept de « société éducative », Anik Meunier et Charlene Bélanger soulignent que l'apprentissage peut se réaliser tout au long de la vie et dans des contextes multiples, dont les parcs nationaux, les sites patrimoniaux, les musées et les centres d'interprétation. Elles souhaitent que soit valorisé le « travail colossal » qui se déploie dans les milieux d'éducation non formelle et que des liens se tissent entre les acteurs des différents réseaux. Les auteures insistent également sur l'adoption d'approches participatives et citoyennes « telles que nous les observons dans les musées et centres des sciences, notamment sur le plan des interventions se situant dans le champ de l'éducation relative à l'environnement ». Elles mettent en lumière les avancées des « nouvelles muséologies », qui cherchent à rejoindre les citoyens sur des questions qui les préoccupent et qui adoptent des stratégies et des dispositifs

participatifs. Dans une perspective de contribution à l'écocitoyenneté, elles invitent à « penser la muséologie citoyenne et le musée comme agents de transformation sociale ».

Certes, les chapitres de cet ouvrage - rédigés avec un souci de synthèse - n'auront pas permis de traiter en profondeur toutes les questions qui y sont soulevées. Nous considérons toutefois que les observations, réflexions et propositions des auteurs ont une telle fécondité qu'ils pourront stimuler des échanges et nourrir des débats le cas échéant. Elles pourront servir de point de départ à différents travaux pour les compléter, les contraster, les valider, puis ouvrir de nouvelles perspectives.

Par ailleurs, les repères proposés ici ne couvrent évidemment pas toute l'ampleur du champ contemporain de l'éducation relative à l'environnement. De nombreuses avenues restent à explorer, à élaborer, à caractériser, à discuter. Les travaux réalisés dans le cadre de notre centre de recherche, le Centr'ERE, ont ouvert une pluralité de chantiers. On peut mentionner par exemple ceux qui ont trait aux courants de l'éco-pédagogie, de l'écopychologie, de l'écoféminisme et de l'écodéveloppement... D'autres chapitres pourraient aussi faire le point sur les liens entre l'éducation relative à l'environnement et l'éducation au développement durable, l'éducation à la santé, l'éducation économique, l'éducation au paysage, l'éducation au plein air (dont l'expérience d'aventure), l'éducation artistique (dont le *land art*), l'éducation musicale, l'éducation à l'environnement sonore, l'éducation à domicile ou le *unschooling*, le design environnemental, la transition écologique, la résilience socioécologique, l'écotourisme, l'agriculture urbaine et tant d'autres. Les liens entre l'éducation relative à l'environnement, l'éducation communautaire, l'éducation populaire, l'éducation politique, l'éducation à la démocratie, à la paix et à la solidarité, l'éducation interculturelle et autres champs pourront aussi être clarifiés. Par ailleurs, l'apprentissage au cœur de l'action sociale ouvre un très vaste chantier de recherche, en relation avec les diverses mobilisations environnementales passées, en cours et à venir, et avec les initiatives d'innovation écosociale qui foisonnent dans les domaines de l'alimentation, de l'énergie, du transport, de l'habitation et autres. Le rôle des médias, y compris les médias sociaux, dans la maturation ou non d'une intelligence citoyenne et dans le choix de certaines formes d'engagement au regard des questions vives est un objet d'étude d'une importance primordiale en cette époque très agitée par le mouvement accéléré des communications et bien souvent noyée dans le flot des octets. En somme, le gisement des thématiques à traiter en matière d'éducation relative à l'environnement apparaît inépuisable.

Malgré la diversité des propositions au fil de ses chapitres, cet ouvrage n'aura donc offert que quelques repères qu'il restera à faire cheminer dans l'espace de discussion critique de nos milieux de recherche et de pratique. Nous aurons néanmoins ouvert de belles fenêtres sur un paysage éducatif bien vivant, un monde foisonnant qui invite à poursuivre collectivement l'exploration critique, l'expérimentation et la découverte.

# Notices biographiques

## **Adolfo Agundez-Rodriguez**

Biologiste, écrivain et pédagogue formé en Espagne, en Bolivie et au Québec, Adolfo Agundez-Rodriguez est chercheur associé au Centr'ERE de l'Université du Québec à Montréal et membre de la Fondation Trudeau (boursier 2010). Il s'intéresse à l'éducation relative à la consommation et au changement climatique. Pour ses travaux de recherche, il a reçu en 2016 le Prix d'excellence de l'Association des doyens des études supérieures au Québec.

## **Barbara Bader**

Barbara Bader est professeure titulaire en didactique des sciences et en éducation à l'environnement et au développement durable à l'Université Laval. Elle s'intéresse au renouvellement de l'enseignement des sciences et de la formation des enseignants. Elle est titulaire de la Chaire de leadership en enseignement des sciences et développement durable et dirige le microprogramme de deuxième cycle en éducation à l'environnement et au développement durable de l'Université Laval, qu'elle a créé en 2013.

## **Charlène Bélanger**

Charlène Bélanger est doctorante en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal. Elle étudie l'enseignement et l'apprentissage de pratiques scientifiques comme l'argumentation et la modélisation en contextes scientifiques et socioscientifiques. Menées dans les écoles et les musées, ses recherches se situent à la jonction des champs de la didactique des sciences, de l'éducation muséale et de l'éducation à la citoyenneté.

## **Thomas Berryman**

Professeur en éducation relative à l'environnement au Département de didactique de l'Université du Québec à Montréal, Thomas Berryman étudie, dans des perspectives historiques et critiques, les relations de formation mutuelle entre les êtres humains, les sociétés et l'environnement. Ses recherches récentes portent sur les représentations de la nature et des liens entre les êtres humains et la nature telles qu'elles apparaissent dans les programmes d'enseignement primaire du Québec de 1861 à aujourd'hui.

### **Natasha Blanchet-Cohen**

Natasha Blanchet-Cohen est professeure agrégée au Département des sciences humaines appliquées de l'Université Concordia. Elle cumule plus de 15 ans d'expérience en recherche interculturelle appliquée dans les domaines de la participation et la protection des jeunes. Ses intérêts de recherche s'articulent autour de l'action environnementale de jeunes d'origines ethniques diverses, dont des Autochtones.

### **Laurence Brière**

Professeure associée au Centr'ERE, chargée de cours à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université de Montréal, Laurence Brière vient de terminer un doctorat en sciences de l'environnement, où elle s'est penchée sur les dynamiques d'apprentissage collectif qui se déploient au sein d'un débat public sur des questions de transport urbain. Ses nouvelles recherches portent sur des approches et des stratégies d'échange et de délibération qui pourraient inspirer une société inclusive, créative et préoccupée d'équité socioécologique.

### **Paul R. Carr**

Paul R. Carr est professeur titulaire et spécialiste en sociologie de l'éducation. Il est titulaire de la Chaire UNESCO Démocratie, citoyenneté mondiale et éducation transformatrice. Ses champs d'intérêt comprennent la sociologie politique, l'interculturalisme, la pédagogie critique, les médias et l'éducation à l'environnement et à l'écocitoyenneté. Il dirige le projet de recherche financé «Démocratie, alphabétisation politique et éducation transformatrice».

### **Pascal Galvani**

Pascal Galvani est professeur à l'Université du Québec à Rimouski, où il coordonne la revue *Présence* ainsi que la collection «Écologie et formation» des éditions L'Harmattan. Ses recherches portent sur les processus d'auto-écoformation à partir d'une méthode de recherche-formation fondée sur l'exploration phénoménologique et herméneutique des moments formateurs décisifs (*kairos*).

### **Jackie Kerry**

Jackie Kerry est membre du Groupe de recherche Littoral et vie de l'Université de Moncton. Ce groupe se spécialise en éducation relative à l'environnement. Ses travaux portent entre autres sur les compétences nécessaires à l'engagement environnemental.

### **Jérôme Lafitte**

Jérôme Lafitte est doctorant en cotutelle entre le Centr'ERE de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et le laboratoire de géographie Géode-CNRS de l'Université de Toulouse Jean-Jaurès. Il est chargé de cours à l'UQAM et formateur à distance auprès du Centre National d'Enseignement à Distance (CNED - France). Auparavant, il a été pendant plusieurs années enseignant en histoire et géographie, puis formateur au secondaire en France et à l'international.



### **Joanne Langis**

Joanne Langis est coordonnatrice de projets au sein du Groupe de recherche Littoral et vie de l'Université de Moncton. En relation avec leurs préoccupations de recherche, les membres de ce Groupe effectuent des interventions pédagogiques en éducation relative à l'environnement auprès d'enseignants, d'élèves et de citoyens de la communauté. Ils élaborent des programmes d'éducation aux changements climatiques et d'éducation aux villes durables. Leurs travaux mettent l'accent sur le développement de compétences environnementales.

### **Anik Meunier**

Anik Meunier est titulaire d'un doctorat (Ph. D.) en éducation et en sciences de l'information et de la communication - option muséologie - effectué en cotutelle à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et à l'Université d'Avignon et des pays de Vaucluse. Elle a réalisé un postdoctorat à l'Université catholique de Louvain. Depuis 2005, elle est professeure-chercheure en muséologie et en éducation à l'UQAM, où elle dirige le Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM) depuis 2009.

### **Émilie Morin**

Émilie Morin est doctorante en éducation à l'Unité départementale des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) et boursière du CRSH et du FRQSC. Elle est également chargée de cours en didactique des sciences à l'UQAR et à l'Université Laval, et professionnelle de recherche pour la Chaire de leadership en enseignement des sciences et développement durable de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

### **Nayla Naoufal**

Professeure associée au Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté de l'Université du Québec à Montréal, Nayla Naoufal a récemment finalisé un stage postdoctoral sur l'éducation à l'écocitoyenneté et la justice environnementale à l'Université Laval. En tant que conceptrice pédagogique et chercheure, elle collabore avec diverses organisations, dont le Musée des beaux-arts de Montréal, les Amis de la montagne et le Festival Quartiers Danses, à Montréal.

### **Isabel Orellana**

Professeure au département de didactique de l'Université du Québec à Montréal, Isabel Orellana s'est intensément engagée dans les dynamiques de formation de l'Institut des sciences de l'environnement de cette université. Ses travaux sont axés sur les apports et les défis de la stratégie de la communauté d'apprentissage, plus spécialement en contexte de mobilisation citoyenne autour de projets extractifs ou invasifs sur les territoires. Elle participe à des collaborations universitaires au Chili, en particulier sur la question de l'écodéveloppement.

### **Gaston Pineau**

Après des études à l'Université de Paris-Sorbonne, Gaston Pineau a œuvré comme conseiller d'orientation d'adultes au Centre universitaire de coopération économique et sociale de Nancy, en France (1968-1969), comme responsable de recherche à la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal (1969-1985), puis comme professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Tours (1985-2007). En 1991, il a fondé le Groupe de recherche en écoformation (GREF) à l'Université de Tours.

### **Carlo Prével**

Carlo Prével est professeur à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et chercheur associé au Centr'ERE de l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux portent sur l'application des méthodes de la science de l'information géographique (SIG) et de l'analyse multicritère dans l'aménagement du territoire, de même que sur la caractérisation du sens du lieu, la modélisation territoriale et la participation du public dans l'aide au processus décisionnel territorial, entre autres au Québec, dans les Amériques et au Maghreb.

### **Diane Pruneau**

Diane Pruneau est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton et dirige le Groupe de recherche Littoral et vie, qui effectue des recherches et des interventions en éducation à l'environnement. Ses programmes de recherche nationaux et internationaux ont porté sur les relations des personnes avec leur environnement, sur l'éducation aux villes durables, sur l'éducation au changement climatique, sur le développement de compétences environnementales et sur l'emploi de la pensée design en environnement.

### **Lucie Sauvé**

Lucie Sauvé est professeure titulaire au département de didactique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), où elle est également directrice du Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté - Centr'ERE. Elle dirige la revue internationale *Éducation relative à l'environnement: regards - recherches - réflexions* et participe aux activités du Programme court de deuxième cycle en éducation relative à l'environnement de l'UQAM qu'elle a développé en 1996.

### **Geneviève Therriault**

Geneviève Therriault est professeure en formation pratique au secondaire à l'Unité départementale des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski. Dans ses recherches, elle s'intéresse aux rapports aux savoirs ainsi qu'aux pratiques d'engagement (scolaire et écocitoyen) d'élèves du secondaire lors de la mise à l'essai de démarches d'enseignement autour de questions environnementales. Elle est chercheure au Centr'ERE de l'Université du Québec à Montréal et membre du réseau multisectoriel Notre Golfe.

### **Gina Thésée**

Gina Thésée est professeure titulaire au Département de didactique de l'Université du Québec à Montréal. Elle est cotitulaire de la Chaire UNESCO « Démocratie, citoyenneté mondiale et éducation transformatrice » et chercheure au Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté - Centr'ERE. Ses recherches s'inscrivent dans le champ de la pédagogie critique et des perspectives féministes, antiracistes et anticolonialistes.

### **Carine Villemagne**

Carine Villemagne est professeure agrégée spécialisée en éducation des adultes à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses préoccupations de recherche portent sur l'apprentissage des adultes peu scolarisés dans le cadre de projets d'éducation relative à l'environnement. Elle dirige actuellement le microprogramme « Adaptation scolaire et sociale des adultes » destiné à la formation continue des enseignants et des intervenants de l'éducation des adultes.





**Si au cours des 40 dernières années** le champ de l'éducation relative à l'environnement s'est largement déployé, la nature des enjeux socioécologiques actuels appelle à un nouvel examen des assises de ce champ et à l'explicitation des courants qui émergent.

Cet ouvrage offre donc une mise à jour de plusieurs fondements de l'action éducative en matière d'environnement. Au fil des chapitres, les auteurs proposent un « patrimoine » de repères contemporains pour inspirer et fonder une telle action, c'est-à-dire toute forme d'éducation ayant trait au rapport personnel et social au milieu de vie : l'éducation à la nature, à la conservation, à la santé environnementale, au développement durable, etc.

Ces repères sauront rejoindre les enseignants en formation initiale et continue, de même que toutes les personnes qui œuvrent dans les domaines de la formation, de l'éducation spécialisée, de l'animation, de l'interprétation, de la médiation ou de la communication. Ils pourront nourrir leur réflexion éducative, donner plus de signification et de pertinence encore à leur pratique et inspirer ces professionnels afin de mieux arrimer leur travail pédagogique aux enjeux et aux défis actuels d'ordres socioécologique, épistémologique, éthique, politique et autres.

---

**Lucie Sauvé** est professeure titulaire au Département de didactique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), où elle est également directrice du Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté - Centr'ERE.

**Isabel Orellana** est professeure au Département de didactique de l'UQAM et s'est intensément engagée dans les dynamiques de formation de l'Institut des sciences de l'environnement de cette université. Elle participe aussi à des collaborations universitaires au Chili.

**Carine Villemagne** est professeure agrégée spécialisée en éducation des adultes à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle dirige actuellement des recherches situées au croisement de l'éducation relative à l'environnement et de l'alphabétisation des adultes.

**Barbara Bader** est professeure titulaire en didactique des sciences et en éducation à l'environnement et au développement durable à l'Université Laval, où elle est aussi titulaire de la Chaire de leadership en enseignement des sciences et développement durable.

#### Collaborateurs

Adolfo  
Agundez-Rodriguez  
Barbara Bader  
Charlène Bélanger  
Thomas Berryman  
Natasha Blanchet-Cohen  
Laurence Brière  
Paul R. Carr  
Pascal Galvani  
Jackie Kerry  
Jérôme Lafitte  
Joanne Langis  
Anik Meunier  
Émilie Morin  
Nayla Naoufal  
Isabel Orellana  
Gaston Pineau  
Carlo Prévil  
Diane Pruneau  
Lucie Sauvé  
Geneviève Therriault  
Gina Thésée  
Carine Villemagne

