

CONSTRUIRE UNE IDENTITÉ ÉCOLOGIQUE AVEC LA NATURE COMME TERRITOIRE D'APPARTENANCE ET CITÉ VIVANTE OÙ S'ENGAGER

Forjar una identidad ecológica: una inmersión en la naturaleza como territorio de pertenencia y ciudad viva donde comprometerse

Lucie SAUVÉ* et Virginie BOELEN**

* *Université du Québec à Montréal. Canada.*

sauve.lucie@uqam.ca

<https://orcid.org/0009-0009-2565-9059>

** *Université du Québec à Trois-Rivières. Canada.*

Virginie.Boelen@uqtr.ca

Date de réception: 30/10/2025

Date d'acceptation: 03/12/2025

Date de publication en ligne: 23/06/2026

Comment citer cet article / Cómo citar este artículo: Sauvé, L. et Boelen V. (2026). Construire une identité écologique avec la nature comme territoire d'appartenance et cité vivante où s'engager [Forjar una identidad ecológica: una inmersión en la naturaleza como territorio de pertenencia y ciudad viva donde comprometerse]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 38(2), 1-19. <https://doi.org/10.14201/teri.32947>

RESUMÉ

Nous abordons cette question de la construction de l'identité humaine depuis notre ancrage dans le champ de l'éducation relative à l'environnement et plus spécifiquement, celui de l'écoformation. Il nous importera de clarifier d'abord sommairement

ces socles de départ et leurs points de rencontre autour de la formation de notre identité à travers le rapport à la nature. Nous esquisserons ensuite une diversité de représentations plus communes de la nature, chacune témoignant d'un type de relation à celle-ci et faisant appel à des pratiques pédagogiques à la fois différentes et complémentaires entre elles. Nous nous attarderons à deux de ces représentations qui nous paraissent particulièrement fécondes en ce qui concerne la construction identitaire et l'élan d'agir : la nature comme « territoire » et la nature comme « cité ». La Nature-Territoire invite à créer un lien d'appartenance et de solidarité avec le vivant; elle forge notre identité à travers le réseau de nos interactions avec ses diverses dimensions et composantes. La Nature-Cité appelle à repenser le « nous » dans cette trame de vie commune; elle invite à examiner la dimension politique du rapport à la nature, qui repose sur le développement d'une identité écocitoyenne. À travers cette exploration de modes de relation complémentaires, nous tenterons d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : quels fondements et quelles approches éducatives adopter pour favoriser la construction ou reconstruction de notre lien ontologique à la nature, comme matrice de notre agir dans/avec ce monde vivant partagé?

Mots clé: éducation relative à l'environnement; écoformation; nature; territoire; cité; identité; écocitoyenneté.

RESUMEN

Abordamos esta cuestión de la construcción de la identidad humana desde nuestro anclaje en el ámbito de la educación ambiental y, más específicamente, en el campo de la ecoformación. En primer lugar, aclararemos de forma resumida estos fundamentos iniciales y sus puntos de encuentro en torno a la formación de nuestra identidad a través de la relación con la naturaleza. A continuación, esbozaremos una diversidad de representaciones más comunes de la naturaleza, cada una reflejando un tipo de relación con ella y llamando a prácticas pedagógicas específicas y complementarias entre sí. Nos detendremos en dos de estas representaciones que nos parecen especialmente fecundas para la construcción de la identidad y el impulso de actuar: la naturaleza como «territorio» y la naturaleza como «ciudad». La Naturaleza-Territorio invita a crear un vínculo de pertenencia y solidaridad con el tejido de la vida compartida; forja nuestra identidad a través de nuestras interacciones con sus dimensiones y componentes. La Naturaleza-Ciudad nos llama a repensar el «nosotros» en esta casa de vida común; nos invita a examinar la dimensión política de nuestra relación con la naturaleza, lo que implica el desarrollo de una identidad ecociudadanía. A través de tal exploración de modos de relación complementarios, intentaremos aportar elementos de respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué fundamentos y enfoques educativos pueden favorecer la construcción o reconstrucción de nuestro vínculo ontológico con la naturaleza, como matriz de nuestro actuar en este mundo compartido?

Palabras clave: educación ambiental; ecoformación; naturaleza; territorio; ciudad; identidad; ecociudadanía.

1. INTRODUCTION

En cette décennie pourtant cruciale pour le maintien de l'intégrité de la vie sur Terre, on assiste à la déconstruction des fragiles acquis écologiques et sociaux. C'est la constante montée en force d'une forme de gouvernance politico-économique qui piétine le vivant et creuse les inégalités sociales. C'est l'écrasement des dynamiques démocratiques et tout le poids de la « fatigue militante ». L'éducation aurait donc échoué à construire une société capable de résister à un tel raz de marée? Ce n'est pourtant pas le message que les jeunes auraient souhaité porter lors des courageuses grèves pour le climat avant que la pandémie ne vienne les disperser. Ni les citoyen·nes qui parviennent à se mobiliser au cœur des diverses formes de « soulèvements » pour protéger leur territoire et revendiquer la justice écosociale.

On comprend que les murs de l'école, du collège, de l'université ne peuvent plus tenter de rester étanches aux flots des agressions tant sociales qu'écologiques, les deux étant étroitement liés. La « neutralité » n'a jamais existé et encore moins désormais, où il devient indécent de la revendiquer. L'école est conviée à l'engagement : un engagement critique et démocratique.

Parmi les balises d'une éducation transformatrice, nous reconnaissons la pertinence et la fécondité de ces trois visées de l'école, telles que souhaitées dans le contexte où nous œuvrons :¹ la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement d'un pouvoir d'action. Ces trois visées sont étroitement reliées entre elles : mus par une vision du monde, l'être et l'agir sont indissociables. Dans le déploiement des différents programmes d'enseignement – le plus souvent axés sur le savoir, de préférence un savoir critique et relié –, il importe de ne pas perdre de vue cette trame incontournable d'une éducation fondamentale.

En lien plus spécifiquement avec la construction d'une vision du monde et le développement de l'identité – qui forment le terreau de l'agir –, un large mouvement pédagogique s'est animé au fil des dernières décennies autour du rapport à la nature, perçue comme socle d'existence. Il s'agit de récupérer une identité perdue, celle de l'appartenance au monde vivant.

On peut observer ici le développement d'un champ théorique diversifié et le déploiement d'un riche « paysage » pédagogique. Si certaines approches de la « nature » restent liées au « plein air » dans une perspective sanitaire, kinesthésique ou de l'ordre du loisir, d'autres sont ancrées dans une trame d'éducation fondamentale : explicitement ou implicitement, elles mobilisent les dimensions ontologique, anthropologique, psychologique et sociologique du rapport à la nature² pour un développement humain intégral. C'est ce dont nous traiterons dans cet article.

¹ Il s'agit des visées de l'école publique au Québec - encore trop peu intégrées dans l'action éducative : Ministère de l'Éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) pour l'enseignement secondaire*, p. 6. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/secondaire/PFEQ-secondaire-premier-cycle.pdf>

² Voir entre autres, Boelen et Nicolas (2024); Wauquiez, S., Barras, N. et Henzi, M. (2021).

Nous reconnâtrons d'abord sommairement l'existence d'une diversité de représentations de la nature associées à diverses visées éducatives et interpellant une pluralité d'approches pédagogiques plus ou moins complémentaires entre elles. Nous nous attarderons plus spécifiquement à la fécondité du rapport à une Nature-Territoire et à une Nature-Cité pour favoriser l'ancrage dans le monde vivant. On trouvera ici en particulier, l'éclatement d'une posture anthropocentrique du rapport à la nature – dont il faut reconnaître l'agentivité – et un appel à l'engagement personnel et collectif mu par un souci de démocratie écologique, où la Nature (avec la majuscule) apparaît comme sujet de droit.

Nous tenterons ainsi d'apporter quelques éléments de réponse à la question suivante : quels fondements et quelles approches éducatives sont davantage aptes à favoriser la construction ou reconstruction d'une vision du monde et du lien ontologique qui nous ancre dans la Nature, ce monde vivant partagé où s'inscrit notre agir?

2. UNE DOUBLE PERSPECTIVE : L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT ET LE CHAMP DE L'ÉCOFORMATION

Clarifions d'abord la double perspective depuis laquelle nous abordons l'idée de nature en lien avec la question de l'identité écologique et de l'agir écocitoyen : celle de l'éducation relative à l'environnement, de longue tradition et toujours renouvelée, et plus spécifiquement, celle du champ de l'écoformation qui ne cesse de se déployer en profondeur, mettant en évidence le lien de réciprocité entre un sujet et son contexte d'être et d'agir.

2.1. L'éducation relative à l'environnement : une éducation écologique

Il faut préciser au départ que l'objet de l'éducation relative à l'environnement n'est pas l'environnement comme tel. L'environnement est l'objet des sciences de l'environnement, qui étudient les différents aspects, composantes et dynamiques d'interaction au sein des systèmes écologiques, incluant l'humain, dans une perspective de compréhension, de prévention des ruptures d'équilibre, de gestion ou de résolution de problèmes. L'objet propre de l'éducation relative à l'environnement, c'est plus spécifiquement notre propre rapport à l'environnement, un rapport personnel et social. Et si le champ des « humanités environnementales » observe et analyse un tel rapport sous des angles anthropologiques, psychologiques, sociologiques et autres, le propre de l'éducation relative à l'environnement est plus fondamentalement, d'accompagner la dynamique même de construction ou reconstruction du réseau des relations que nous tissons avec le monde de la vie, dont la globalité rejoint l'idée de Nature – comme trame de vie commune. Il va sans dire que l'ampleur et la complexité d'un tel projet impliquent de repenser l'éducation dans son ensemble.

Au fil de son histoire, le champ de l'éducation relative à l'environnement s'est déployé de diverses manières. On observe ainsi une diversité de courants théoriques

et pédagogiques, chacun témoignant d'une certaine représentation de l'environnement (comme problème, ressource, nature, écosystème, milieu de vie, biosphère, etc.) et d'une certaine conception de l'éducation et de l'apprentissage (approches cognitiviste, constructiviste, humaniste, behavioriste, etc.) (Sauvé, 2005; 2017). Et toutes ces avenues sont complémentaires, répondant à une diversité de contextes. Dans le cheminement de nos travaux, à la recherche d'un cadre intégrateur porteur d'une signification fondamentale, l'éducation relative à l'environnement est conçue globalement comme une éducation écologique, adoptant une approche holistique : celle-ci ancre notre humanité dans l'*Oïkos*, cette maison de vie partagée entre nous, ce fil d'existence qui nous traverse, reliant toutes les formes et systèmes de vie.

Ici, en effet, l'idée même d'environnement doit être repensée. Dans son ouvrage *Où suis-je?*, Bruno Latour (2021, p. 23), considérant le sens littéral du mot « environnement », observe que « *cette idée d'environnement n'a guère de sens puisque vous ne pouvez jamais dessiner la limite de ce qui distinguerait un organisme de ce qui l'entoure. Au sens propre rien ne nous environne. Tout conspire à notre respiration* ». Il n'y a donc pas de dedans, de dehors. Nous faisons partie d'un réseau d'imbrications : pensons par exemple, au flux de l'eau et de l'air qui nous traversent constamment.

En ce sens, l'idée d'environnement qui nous mobilise, ce n'est pas tant le monde « dans » lequel nous vivons, mais le monde vivant, la matrice mouvante de cette vie à laquelle nous appartenons. Et cette idée d'« environnement », qui accompagne depuis plus de 70 ans la réflexion sur l'état de ce monde et la responsabilité humaine à cet effet, vient rappeler plus spécifiquement l'importance de contribuer plus que jamais à moduler le cours des grandes « mutations » que nous avons induites. À cet effet, Bruno Latour nous invite à vivre d'abord la plus exigeante de ces mutations, celle de notre identité humaine comme identité écologique, au fondement de notre agir. L'éducation y est certes conviée au premier plan. Une éducation tout au long de la vie, à travers les contextes formels et non formels, mais aussi informels – là où l'apprentissage est incident, non planifié, à travers les rencontres, l'expérience, l'inattendu ...

Une éducation relative à l'environnement intégrale, conçue comme éducation écologique, se préoccupe d'intégrer entre elles les trois sphères d'interactions à la base du développement de l'identité humaine : la sphère du rapport à soi où l'on apprend à apprendre, à entrer en relation, à se définir, à construire une identité; la sphère du rapport à l'autre humain, lieu d'apprentissage de l'altérité humaine où émergent entre autres les enjeux de communication, de collaboration, de paix, de justice, d'interculturalité ...; et enfin, la sphère trop souvent négligée du rapport à l'ensemble du monde vivant, l'*Oïkos*, où le « je » devient un « nous » :³ c'est le même souffle de vie qui nous traverse, nous anime et nous relie, humains et autres qu'humains. Une éducation qui néglige cette troisième sphère d'interaction reste tronquée et nous formons alors des êtres inachevés (Sauvé, 2009).

³ Comme le rappelle entre autres, Jean-Philippe Pierron (2021).

Notre identité personnelle et collective est écologique. La paix entre nous est étroitement liée à la paix qu'il nous faut renouer avec la Nature. La justice est aussi une justice écologique : le rapt des territoires et des ressources écrase la vie, dont celle des humains. La citoyenneté intégrale devient une écociyenneté, exercée ensemble dans la cité du monde vivant. Nous verrons qu'une telle éducation globale doit être en premier lieu, écoformatrice, reconnaissant le monde vivant comme agent de nos apprentissages.

2.2. *L'écoformation et l'écoconstructivisme*

L'être humain se forme tout au long de la vie. Et, selon les trois sphères d'interaction au fondement du développement de l'être humain, celui-ci se forme à travers trois canaux qui s'entrecroisent continuellement : celui de l'autoformation par un retour réflexif sur l'expérience vécue, celui de l'hétéroformation ou de la socioformation à travers sa relation aux autres humains et enfin, celui de l'écoformation, au creux de sa relation à l'*Oïkos* (Pineau, 1989; 2023). Ce troisième canal de formation fait référence à la formation par les éléments du milieu de vie et plus particulièrement ici, du milieu de vie naturel dans toute sa diversité foisonnante. Cette catégorie d'éléments est très large : cela peut être une plante, un arbre, les traces d'un animal, un paysage, l'eau d'un torrent ou celle des côtes océanes, le vent ou encore, des nuages. Dominique Cottreau (2025, p. 8) définit l'écoformation comme la mise en forme de soi par contact direct avec le monde bio-géophysique qui constitue notre habitat, l'*Oïkos*. Il s'agit d'un « contact direct, mais réfléchi » (Pineau, 1989, p. 24) qui suit le principe autopoïétique (Maturana et Varela, 1980) de l'auto-éco-ré-organisation propre au vivant (Morin, 2008).

L'écoformation fait appel à une approche éducative globale qu'on peut qualifier d'écoconstructiviste. Une telle approche - dont les principes directeurs ont été explicités par Virginie Boelen (2023/2024; 2025) - repose sur une ontologie relationnelle au vivant, à l'*Oïkos*, matrice de vie. La visée est ici de réintroduire le vivant comme partenaire d'expérience (Ingold, 2017) et donc, d'apprentissage dans toutes nos sphères d'existence, dont la sphère scolaire. Cette ontologie embrasse à la fois le principe de la complexité qui reconnaît cet enchevêtrement d'éléments en perpétuelle auto-éco-ré-organisation (Morin, 2008) et une vision holiste du monde où tout est relié dans un ensemble unifié (Bergandi, 2000). Elle se fonde sur la reconnaissance d'une *écologie de l'esprit* pour une *unité sacrée* selon les termes de Bateson (1996). Cette ontologie holiste relationnelle a malheureusement été longtemps inhibée dans la culture des sociétés modernes, construite sur le paradigme de la disjonction et désolidarisée du réseau du vivant au profit d'une connectique qui dévitalise. La crise climatique témoigne dramatiquement entre autres d'une telle rupture.

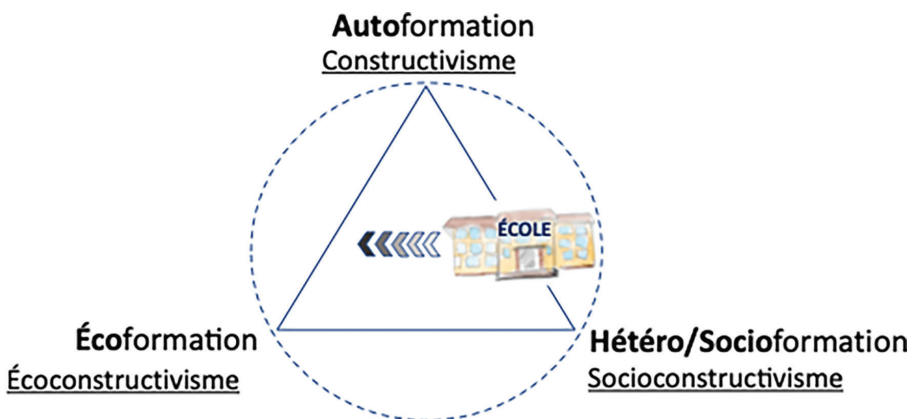
Si on rapproche les trois pôles de la formation tout au long de la vie tels que nous les avons identifiés (soit l'autoformation dans le rapport à soi-même, la socioformation dans le rapport à l'autre humain et l'écoformation dans le rapport à

l'*Oïkos*) des approches pédagogiques dominantes en éducation contemporaine, il importe de considérer l'écoconstructivisme au même titre que le constructivisme et le socioconstructivisme comme mode d'apprentissage. En effet, en ce qui concerne l'acquisition de savoirs, l'autoformation est à rapprocher des théories cognitivistes et constructivistes alors que la socioformation correspond à l'approche socioconstructiviste; cette dernière mobilise la relation sociale, notamment avec les pairs et la personne enseignante dans la construction de savoirs. Quant à l'écoconstructivisme, il élargit et approfondit le spectre des interactions d'apprentissage (Figure 1).

À ce jour, le courant socioconstructiviste, avec le fonctionnement en groupe-classe, a pris une belle ampleur. L'approche écoconstructiviste qui considère le monde vivant comme partenaire d'apprentissage en est à peine à l'étape de l'émergence. Encore aujourd'hui, avec les pratiques de classe dehors, on observe davantage soit un transfert de la classe à l'extérieur où on maintient le modèle d'apprentissage initial sans attention particulière au vivant, soit une utilisation du dehors comme matériel didactique. Parfois, ce matériel n'est pas vivant, comme au primaire, lorsqu'on invite les élèves à repérer un nombre pair sur les plaques d'immatriculation de voiture. Dans d'autres circonstances, la nature sert de matériel didactique : par exemple, lorsque la personne enseignante de français au secondaire demande aux élèves de décrire un arbre choisi dans la cour, ou encore lorsqu'on va faire des sciences sur le terrain en étudiant les différents états de l'eau. Cependant, dans tous les cas, qu'on y porte attention ou non, il se produit une interaction écoformatrice avec les éléments du lieu naturel. Par exemple, l'activité

FIGURE 1

LES PRATIQUES ÉDUCATIVES À L'ÉCOLE AU REGARD DE LA THÉORIE TRIPOLAIRE DE LA FORMATION



Source : (Boelen, 2023/2024, p. 4)

de mesure de la circonférence d'un arbre au primaire amène le jeune à toucher la texture de l'écorce de l'arbre à mesurer, à sentir la résine de pin lorsque celle-ci coule du tronc et lui colle aux doigts, à marcher sur ou entre ses racines. Le plus souvent, malheureusement, ces différentes situations écoformatrices ne sont pas conscientisées, ni mises de l'avant. On trouve ici tout l'enjeu du développement d'une culture pédagogique holistique.

Il importe en effet de valoriser le potentiel d'une approche écoconstructiviste, avant tout expérientielle et contextualisée à un lieu de vie donné. Et de reconnaître que c'est au cœur d'une *praxis* deyenne (Dewey, 1963), c'est-à-dire d'une réflexion liée à l'action (et inversement), dans une perspective de construction de soi, que peut se mettre en place une réflexivité à la fois éthique et critique au regard des questions de sens et de responsabilité de son propre rapport au monde (Bergandi, 2000).

3. DEUX MODES DE RELATION AVEC LA NATURE : UNE COMPLÉMENTARITÉ AU FONDEMENT DE L'IDENTITÉ ÉCOLOGIQUE

Nous venons d'esquisser la trame de fond qui inspire nos travaux. Ceux-ci se rattachent en effet au champ de l'éducation relative à l'environnement et plus spécifiquement, à celui de l'écoformation. En lien avec ce « paysage » théorique, nous aborderons de façon plus spécifique deux modes de relation avec la nature, au cœur de la construction de notre identité humaine, conçue comme une identité écologique. Nous traiterons de la Nature-Territoire et de la Nature-Cité.

Certes, il existe une diversité de façons d'appréhender l'idée de nature et l'action éducative qui s'y rapporte. Nous l'avons vu, la nature peut être considérée comme un *objet d'apprentissage* (ses composantes, les relations écologiques qui s'y tissent, les points de rupture, etc.), ou comme un *contexte* pour favoriser la compréhension de notions ou de phénomènes au contact de réalités concrètes, comme un *laboratoire* d'expérimentations diverses, comme un *musée* d'objets naturels à interpréter, comme un *paysage* à décoder, comme un *habitat* ou une « maison » où apprendre à séjourner, comme un *atelier d'art*, comme un *gymnase* pour l'activité physique, comme un *refuge* ou une *thérapeute* pour soigner le corps et le cœur, comme un *lieu de recueillement* favorisant la réflexion et l'éveil spirituel, etc.⁴ Ces diverses représentations fondent le choix de visées et de pratiques pédagogiques spécifiques, qui peuvent s'avérer complémentaires. On trouve ainsi différentes avenues d'action éducative qui abordent l'un et/ou l'autre de ces modes de rapport à la nature regroupées par exemple, sous l'appellation « école dehors », « école en nature », « apprentissage à ciel ouvert », « éducation plein air », « interprétation de la nature » et autres. En somme, on peut repérer tout un registre de modulations du rapport à la nature que soutiennent des pratiques pédagogiques adaptées, souvent innovantes au regard des modes d'enseignement/apprentissages usuels. Chacune

⁴ Voir également la proposition suivante : Partoune, C. et Sauvé, L. (2024).

de ces avenues permet de développer l'un et/ou l'autre des modes de rapport à la nature : rapport cognitif, affectif, heuristique, esthétique, kinesthésique, thérapeutique, spirituel... Elles ont certes un potentiel de complémentarité pour une formation plus globale des personnes en situation d'apprentissage.

Toutefois, afin de rejoindre plus en profondeur et en portée la construction de l'identité personnelle et collective, nous insisterons ici sur deux représentations de la nature et sur les modes de relation qu'elles induisent. D'abord, la nature comme « territoire », matrice de notre trajectoire humaine, à la fois forgée par celle-ci comme elle forge notre identité, dans un mouvement de réciprocité. Ensuite la nature comme « cité », lieu d'être et d'agir ensemble où l'identité rejoint l'engagement dans l'action, en toute cohérence. Ces deux représentations se croisent en ce qu'elles partagent l'idée d'une nature comme « commun », ce qui nous est commun, ce qui est commun au monde vivant, ce nous traverse tous et toutes.

3.1. *La Nature comme territoire agissant*

En lien avec le principe de l'écoformation explicité plus haut, nous abordons ici l'idée de la nature comme territoire :⁵ une Nature-Territoire avec majuscules afin de souligner, d'une part, son identité propre et d'autre part, le fait que cette dernière est rattachée à un territoire géographiquement situé. Une telle Nature-Territoire existe par ses manifestations visibles et invisibles, matérielles et symboliques, en tant que matrice du vivant, ce qui lui confère une valeur intrinsèque par le simple fait d'exister (Bergandi, 2000 ; Boelen, 2021). On associe ainsi cette Nature-Territoire à l'ensemble du monde vivant où s'ancre notre propre existence. Et selon la caractéristique auto-éco-ré-organisatrice propre au vivant, les nuages peuvent être inclus également dans cette catégorie, tout comme les roches et les montagnes si, pour ces derniers, on se place sur des échelles de temps géologiques.

Selon le principe de l'écoformation, la Nature-Territoire se définit plus précisément comme un territoire agissant qui participe à notre formation, voire transformation. Toutes sortes d'apprentissages sont en effet générés dans l'interaction avec les éléments du territoire. Si cela commence par des apprentissages élémentaires comme le fait de réaliser que l'eau mouille ou encore qu'après le jour, il y a la nuit pour ensuite redevenir le jour, ces apprentissages écoformateurs se complexifient au fil de l'expérience comme le fait de savoir que le vent représente une force qui peut pousser un objet flottant sur l'eau ou encore que les racines permettent de maintenir le sol stable. Ce principe écoformateur n'est pas uniquement valable pour l'être humain, mais pour tous les êtres vivants selon la loi autopoïétique. Un chat va éviter les plans d'eau, lui qui n'aime pas être mouillé. Une anémone de mer va s'ouvrir par temps d'eau calme et claire alors qu'elle va vite se refermer dès qu'elle sent que l'eau est plus trouble, signe du passage d'un individu qui pourrait être

⁵ Cette section s'inspire des travaux menés par Virginie Boelen (2024,2024/2023, 2023, 2022, 2021).

menaçant. Elle suit, comme nous, les cycles diurnes et nocturnes qui se rapportent à des rythmes distincts et façonnent son existence.

Si on revient à l'être humain et au processus d'apprentissage plus complexe, il faut se rappeler le modèle de la situation pédagogique tel que systématisé par Renald Legendre (2005). Celle-ci est composée des quatre sous-systèmes interreliés que sont le Sujet apprenant, l'Objet d'apprentissage, l'Agent (qui favorise l'intégration de l'Objet d'apprentissage par le Sujet) et le Milieu éducationnel. Ici, la Nature-Territoire prend pleinement le rôle d'Agent d'apprentissage en plus de celui de Milieu ; certes, il peut devenir également Objet d'apprentissage. Par cette approche qui accorde une place centrale au vivant comme agent d'une ontologie relationnelle, les jeunes vivent des expériences d'écoreliance où ils peuvent se sentir reliés au grand réseau de la vie et faisant partie d'un tout unifié.

De telles expériences écoformatrices qui se vivent dans la relation d'altérité avec les éléments de cette Nature-Territoire, participent à l'émergence d'un Soi écologique. Celui-ci se définit comme « la connaissance que l'on a de son être dans ses relations constructives [voire constitutives] et personnalisantes avec le monde non humain » (Cottureau, 2025, p. 216). Le S majuscule signifie un Soi qui dépasse le soi humain pour le relier à l'ensemble du vivant, propre à cette conception unifiée, holiste du monde (Næss, 2008). Un tel Soi écologique ou une telle identité écologique qui repose sur une ontologie holiste et donc relationnelle, fait grandir sa qualité d'être en reliance avec l'ensemble du vivant; il s'intègre au registre d'actions au sein d'une Nature-Territoire (Thomashow, 1995). En effet, dans le sillage d'une telle pratique écoformatrice, une grande place est accordée à l'agentivité du Sujet apprenant dans sa relation au vivant. Cette relation est fondée sur un lien de réciprocité entre le Sujet et les éléments qui composent la Nature-Territoire où désormais, la relation « je-tu » remplace celle distante du « je-cela » (Cottureau, 1994), dans une perspective de convivialité.

Dans de telles pratiques écoconstructivistes, le Sujet est à considérer de façon holistique au même titre que la Nature, c'est-à-dire avec ses composantes visibles et invisibles. Cela suppose de prendre en considération toutes les dimensions de l'être, à la fois somatique, sensible et corporelle, cognitives, affective et spirituelle. La dimension spirituelle est considérée comme une dimension holistique en soi associée au fait d'être relié à la grande matrice du vivant par ce flux vital qui nous traverse. Une telle compréhension holistique de son lien unifié au monde suscite alors chez l'être humain un désir d'harmonie (Boelen, 2021).

Cette immersion multidimensionnelle au cœur de la Nature-Territoire permet de générer de nombreux apprentissages, l'acquisition de différents savoirs, savoir-faire et savoir-être, mais également un savoir-se-situer (Bertrand et Valois, 1999) en lien avec le monde de la vie. Le but est d'éveiller chez la personne son identité écologique, porteuse d'une transformation de sa relation au monde, contribuant ainsi à une plus vaste transition écologique, voire une « mutation » écologique selon le propos de Bruno Latour (2021, p. 53). Cette approche mène à l'exercice d'une

éthique environnementale qu'on pourrait qualifier d'éthique de la reliance du fait de l'émergence de ce lien de solidarité au vivant. Elle cherche à décentrer l'humain de sa vision anthropocentrée pour plus de justice écologique, en passant d'une posture réductrice à une posture cosmocentrique qui le place d'égal à égal au sein de la matrice du vivant dans une recherche à la fois de symbiose et de synergie et ainsi, de symbiosynergie (Bertrand et Valois, 1999) avec cette dernière.

Dans cette reliance à l'ensemble du monde vivant, qui redonne une agentivité à cette Nature-Territoire sur notre être-au-monde en tant qu'humain, nous rejoignons les traditions et savoirs ancestraux des peuples autochtones. En quelque sorte, nous éveillons nos racines autochtones, car tous, quels que nous soyons sur cette Terre, descendons généalogiquement d'une communauté ancestrale. Pour une majorité de personnes, cette identité autochtone en reliance avec le Territoire, et ainsi cette identité écologique profonde, a été détruite ou très fortement amoindrie, voire effacée, enfouie dans l'oubli par la culture dans laquelle ils ont évolué. C'est le cas des cultures occidentales modernes, marquées par la religion, le paradigme scientifique et le mépris d'une nature dont on dispose sans réserve et dont on a parfois peur. Cependant, en marge de cette culture occidentale dominante, dans les rares espaces retirées des influences modernes, persistent des traces de cette reliance ontologique au Territoire avec des femmes et des hommes qui savent se mettre à l'écoute des plantes et des animaux, des rivières qui chantent et des reliefs qui leur parlent. Cette écoreliance est maintenue sans être ouvertement déclarée : devenue invisible, elle est pourtant bien présente, comme chez les ancêtres autochtones qui reconnaissaient la force du vivant et de cette matrice écocogénérative (Corneloup, 2025) qu'est la Nature-Territoire. Pour les peuples autochtones, cette écoreliance au Territoire fait partie de leur identité. Elle a ainsi été culturellement maintenue tout en étant fortement fragilisée chez les jeunes générations qui sont influencées par la culture moderne axée sur la consommation et la connectique numérique.

Si cette reliance ontologique à la Nature-Territoire a été effacée, rendue invisible ou détruite par la culture moderne – au même titre que la spiritualité –, elle persiste au plus profond de nos êtres. Il semble que la crise écologique – à travers les inquiétudes qu'elle suscite – peut aussi être un moteur pour reconnaître ce lien fondamental à l'ensemble du monde vivant, à l'origine d'une éthique et d'une solidarité biotique rendus visibles dans l'exercice d'une écocitoyenneté.

Finalement ces bouleversements climatiques ne seraient-ils par une leçon radicale de la part de la Nature-Territoire, assurément agissante, pour nous rappeler que l'humain n'est pas le maître des mondes, mais un vivant relié à une pluralité de formes de vie? D'où l'importance d'un recadrage écoformateur où l'on saisit notre juste place dans l'écosystème terrestre, voire cosmique. Un recadrage écoformateur qui donne aussi plus de présence et de visibilité à nos autochtonies, reconnaissant notre lien existentiel au monde, permettrait ainsi une prise de conscience holistique de l'importance de penser et de vivre un « nous » cosmique loin de toute pratique utilitariste délétère envers cette Nature-Territoire. Comme l'exprime Dominique

Cottureau (2025), par l'attention accordée à cette approche écoformatrice, pour une transformation de notre rapport au monde, voire « une *éco-naissance* au monde relié » (p. 257), c'est de l'émergence d'« un *Soi* écologique pour un *Nous* illimité » (p. 255), dont il est question. Il s'agirait alors de passer d'un « rapport d'usage » à un « rapport de sage » (Pineau, 2023) autour de ce commun existentiel qu'est la Nature-Territoire.

3.2. *La Nature comme « cité »*

Dans un registre différent – mais complémentaire – nous abordons maintenant un autre mode rapport au monde vivant, celui qui nous relie à une Nature-Cité ». Au creux d'une Nature-Territoire, on trouve ici cette autre dimension de notre identité écologique qu'il nous faut apprendre à déployer.⁶

Chez les anciens Grecs, l'idée de « cité » se traduisait par le mot « polis », à la racine du mot politique. La « cité » signifiait cet espace de vie collective où les citoyens décidaient ensemble, démocratiquement, de ce qui les concernait tous. Or dans quelle « cité » vivons-nous? Dans quel monde partagé? Quelle « cité » formons-nous tous et toutes ensemble? De quel « collectif » sommes-nous parties prenantes et responsables? Quelles voix peuvent/doivent s'y faire entendre pour le « bien commun »? L'idée de nature comme « cité » invite à repenser le « nous » dans ce monde partagé. Elle invite à examiner et reconstruire la dynamique politique au cœur du monde vivant. Ici émerge la réflexion sur la responsabilité qu'il nous faut assumer, sur la justice écologique et plus encore, sur la nature comme étant elle-même « sujet de droit », ce qui fait appel à la prise en compte d'une « démocratie écologique ». On entre ainsi au cœur de la dimension politique du rapport à nature, qui fait appel au développement d'une écocitoyenneté.

Une telle dimension s'inscrit en complémentarité – et en synthèse aussi – de l'ensemble des modes de relation à l'environnement – et plus fondamentalement, à la Nature - qui interpellent l'éducation. La complexité du rapport du monde vivant peut être abordée en effet sous divers angles ou dimensions qui se croisent entre elles : en particulier, la dimension épistémique qui fait référence à la construction du savoir écologique; la dimension ontogénique qui concerne le développement d'une identité écologique; la dimension éthique qui accompagne la recherche de signification, de valeurs; la dimension esthétique qui est centrée sur la saisie et la célébration du monde; la dimension critique qui stimule le questionnement nécessaire à l'émancipation; la dimension heuristique qui invite à la (re)création d'un monde habité. Quant à la dimension politique, elle interpelle l'ensemble des autres dimensions pour mener plus spécifiquement à l'engagement écocitoyen. On trouve ici un vaste chantier d'éducation aux objectifs multiples et convergents.

⁶ Cette section s'inspire des travaux de Lucie Sauvé (entre autres, 2011, 2014, 2024).

D'abord, qu'entend-on par politique? L'idée de politique ne se limite certes pas ici aux systèmes politiques formels (qui entravent trop souvent d'ailleurs l'exercice d'une réelle citoyenneté), mais elle s'ouvre plus fondamentalement à une dynamique collective de prise en charge de nos « affaires » communes. Chaia Heller (2002, p. 216) définit l'activité politique comme « ce qui se passe quand les citoyens se réunissent pour discuter, débattre et décider les mesures politiques qui conditionneront leur existence en tant qu'habitants d'une ville ou d'un village », ou de tout territoire de vie sociale : une école, un lycée, une université, un atelier, une usine... Politique, au sens concret (et accessible) de l'engagement et de l'action, signifie donc essentiellement ceci : s'occuper ensemble de ce qui nous concerne tous et toutes – du « commun » –, à l'échelle de proximité d'abord et puis à tous les niveaux d'interaction et de partage, selon les contextes – souvent interreliés. Parmi ces « communs », il y a certes cette Nature qui nous traverse, et aussi l'éducation, ce processus de construction du sens, de l'être et de l'agir, dont est responsable l'ensemble de la « société éducative ».

Comme le rappelait entre autres David Orr (1992), l'éducation est de nature politique tant par ce qu'elle fait que par ce qu'elle ne fait pas. L'éducation est un puissant moyen de contrôle social, soulignait-il. Par exemple, au-delà de l'adoption d'une « politique de gestion environnementale » d'une école ou d'un campus, un projet éducatif est un projet politique à dimension environnementale : le seul fait de ne pas inclure l'environnement et le rapport à l'environnement dans les curriculums porte un message. Dans cette perspective, l'idée de neutralité en éducation est irrecevable. D'ailleurs, à travers les manifestations, les marches, les grèves pour le climat entre autres, les jeunes réclament depuis longtemps une école qui soit ancrée dans la « vraie vie », qui les reconnaisse non pas comme de « futurs citoyens » mais comme des citoyens à part entière, capables d'engagement et d'action ici et maintenant, dans la « cité » de leur école, de leur quartier, de leur monde, leur seul monde - qui est déjà tellement mis à mal. Les jeunes réclament leur place à part entière, hors du confinement d'une école emmurée dans une mission trop étroite.

Selon Bronwyn Hayward (2012), il ne s'agit pas ici d'abord d'enseigner à propos de la politique (ce qui demeure toutefois pertinent dans certains contextes), mais d'offrir aux enfants, aux jeunes, la possibilité de vivre une dynamique politique démocratique autour des questions qui les concernent ici et maintenant. Il importe de reconnaître avec eux que les problèmes « écologiques » sont étroitement reliés aux problèmes de violence, de pauvreté, d'injustice. Ils en sont d'ailleurs témoins et parties prenantes. Le plus beau cadeau qu'on puisse leur faire, dit cette auteure, c'est de les inviter à concevoir et à vivre une action collective où ils pourront comprendre « comment des gens ordinaires, au sein de leur école, de leur communauté, peuvent se mobiliser pour réaliser des choses extraordinaires » (Hayward, 2012, p. 2).

L'éducation doit se préoccuper de cette dimension de la conscience de soi qu'est l'identité politique. Il faut soulever ici les questions critiques par excellence : Qui sommes-nous? D'où venons-nous? Quel est ce lieu que nous partageons? Avec

qui? Que voulons-nous, que pouvons-nous faire ensemble? Quels sont nos lieux et nos outils de pouvoir? Quelles sont nos entraves? Pouvons-nous les surmonter?

On comprend que la dimension politique de l'éducation relative à l'environnement, au monde vivant, rejoint la dimension ontogénique qu'on a vue plus tôt avec l'appartenance à une Nature-Territoire. L'identité politique est ancrée dans une identité écologique dont il importe d'assumer l'intégralité. La dimension politique s'appuie aussi sur la dimension éthique d'une éducation écologique, en ce qu'elle soulève en particulier, l'idée de responsabilité et celle d'engagement.

Il faut reconnaître ici que, comme toute valeur, celle de responsabilité n'a pas de signification *a priori*. Elle n'a de sens que dans le contexte où elle est évoquée et en fonction de l'objectif poursuivi. Responsable de quoi et à quelle fin? Ainsi, la définition de responsabilité devient l'objet d'une démarche réflexive et critique, ancrée dans le contexte où elle s'exerce. La valeur de l'engagement doit aussi faire l'objet d'un questionnement critique. Et un engagement fondamental au cœur de la Nature-Cité est celui qui concerne l'exercice de la démocratie. L'engagement démocratique est une valeur phare de la citoyenneté intégrale, c'est-à-dire d'une citoyenneté écologique. L'éducation ne peut éluder la mission d'explicitier et de stimuler les diverses formes de démocratie, leur potentiel et leurs limites, les enjeux qu'elles soulèvent : la démocratie représentative, participative, délibérative, active et, plus encore, la démocratie écologique, où la Nature devient sujet de droit - doit à son intégrité en premier lieu.

Comme le font observer les auteurs de l'ouvrage collectif dirigé par Paul Carr et coll. (2025), les valeurs de participation, d'inclusion, d'égalité, de respect, de dignité, de justice doivent plus que jamais fonder l'agir démocratique. Et plus encore, Bachar Chbib et Greg William Misiaszek (2025) invitent à s'inspirer du courant de l'écopédagogie (Gutierrez, F. et Prado Rojas, C., 1989) pour reconnaître la parenté et l'appartenance à ce qui est plus qu'humain et ainsi « englober et élargir l'idée limitée de la citoyenneté anthropocentrique proposée par les pratiques démocratiques contemporaines en s'engageant avec l'ensemble du monde vivant ».

Il faut donc évoquer ici l'idée d'une « démocratie écologique », tel que déployée entre autres par Dominique Bourg et Kerry Whiteside (2010). De plus en plus, dans la construction d'argumentaires en faveur de la protection des milieux naturels, on apprend à évoquer les droits de la nature. En Bolivie et en Équateur, par exemple, de tels droits – reconnus au sein de la Constitution nationale - s'étendent à l'ensemble du vivant. Ailleurs, ce sont des écosystèmes spécifiques qui sont ainsi protégés, comme le Gange en Inde ou la rivière Magpie au Québec. Cela implique pour les citoyens d'apprendre à défendre ces droits, à l'écoute du vivant, dont il importe de porter la voix dans les espaces d'interactions humaines (Dupouy, 2024).

Certes ce concept de démocratie écologique peut apparaître bien abstrait *a priori*, en particulier pour les enfants. Mais leur sensibilité peut les rapprocher d'une telle idée de la « subjectivité » de la nature en tant que « sujet de droits ». À travers les projets qu'ils conçoivent et développent, la nature devient partenaire.

Ainsi, au-delà d'une citoyenneté limitée aux « affaires » humaines, émerge ainsi l'idée d'une écocitoyenneté, qui donne davantage de profondeur à notre identité humaine, enracinée dans celle du monde vivant, qu'on l'appelle *Gaia*, *Ubuntu* ou *Madre Tierra*. Ajouter le préfixe éco – soit l'idée d'*Oikos* – élargit l'idée de cité à celle d'une « maison » accueillant toutes les formes et systèmes de vie auxquels nous sommes étroitement reliés. Le projet d'une écocitoyenneté, c'est celui d'apprendre à vivre ici ensemble, animés par le même souffle qui nous traverse tous et toutes.

Et si l'écocitoyenneté nous amène à saisir la réalité globale de la cité du Vivant pour mieux s'y inscrire, il importe de traduire la conscience de cette réalité à travers un engagement concret. Nous sommes des êtres incarnés, situés, contextualisés. Il nous faut ancrer l'agir écocitoyen au cœur des réalités d'ici, celles du territoire partagé : la région, mais encore plus près de nous, le village, le quartier, le voisinage, l'école, l'espace de proximité en somme.

Il nous faut apprendre à s'engager dans des projets d'action réflexive en prenant soin de donner un sens à ce que l'on fait. L'engagement est un acte identitaire par excellence. L'identité se projette dans l'engagement comme elle est en retour forgée dans l'acte de s'engager. L'engagement est ainsi un processus ontogénique. C'est un acte d'émancipation, un acte d'espoir : oui, on peut contribuer à changer les choses. C'est un acte de lucidité qui implique de reconnaître l'espace de liberté qui est le nôtre, et d'assumer cette liberté. S'engager peut faire appel au courage, dont le courage de la constance. Au cœur de l'engagement, il y a un potentiel de transformation de soi, en même temps que de transformation de ce monde partagé.

Bien sûr, il y a d'abord l'engagement à travers les écogestes, ceux des pratiques quotidiennes qui ont trait à l'alimentation, au transport, à la consommation, à la gestion de nos déchets et autres. Il s'agit d'un premier niveau d'engagement, qu'il ne faut certes pas négliger. L'adoption d'écogestes exige de la cohérence, de la persévérance. C'est une question d'authenticité aussi. Mais il ne faut pas confondre écocivisme et écocitoyenneté. Si l'écocivisme relève d'une morale sociale, l'écocitoyenneté est de l'ordre de l'éthique, d'un ensemble de valeurs choisies, fondées et affirmées autour du vivre ensemble dans la cité du monde vivant. Elle est reliée à un engagement fondamental en faveur du « commun » et prend forme dans un agir structurant. Et si la sphère des réalités globales apparaît hors d'atteinte, il nous faut privilégier l'échelle de l'action locale et régionale, celle de l'engagement dans l'« ici et maintenant » où peut se déployer tout un monde de significations et de compétences, transformant peu à peu le paysage de nos communautés, de notre humanité. On y consolide une identité écocitoyenne, à dimension personnelle et collective. On y développe un pouvoir-agir.

Une telle visée du développement d'une écocitoyenneté pose de stimulants défis au monde de l'éducation. En particulier, tel qu'observé par Bencze et Aslop (2014), il faut reconnaître ici que la personne qui apprend devient sujet du changement et non objet de changement : l'enfant, le jeune, l'étudiant.e, la personne en formation est un sujet politique qui apprend à travers l'action et y développe

un pouvoir-faire individuel et collectif; l'enseignant.e ou l'animateur, l'animatrice développe une culture pédagogique d'accompagnement.

L'écocitoyenneté est en effet une posture d'ancrage identitaire dans la Nature-Cité, où s'exerce la vigilance, la délibération démocratique et l'engagement dans l'action dans/par/pour ce monde vivant que nous formons. On peut en proposer la définition suivante : il s'agit d'une citoyenneté qui reconnaît les liens inextricables entre société et Nature, une citoyenneté sensible, critique, compétente, créative, bienveillante, solidaire et engagée à l'égard de l'ensemble du monde vivant, capable et désireuse de participer aux débats publics, à la recherche de solutions et à l'innovation écosociale.

Ainsi se déploie la richesse d'une identité écologique, depuis la construction de l'être au monde en relation avec une Nature-Territoire jusqu'à un engagement cohérent dans l'agir écocitoyen au cœur d'une Nature-Cité.

4. VERS UNE ÉDUCATION ÉCOLOGIQUE INTÉGRALE

« Nous sommes eau, forêt ... et écocitoyens. Finalement, nous sommes ce que nous faisons pour transformer ce que nous sommes » : Eduardo Galeano (2017) résume bien ainsi la dynamique de construction d'une identité humaine au creux de l'*Oikos*. On trouve ici une résonance avec ces propos de Dominique Cottureau (1999, p. 11-12) : « L'environnement nous forme, nous déforme et nous transforme, au moins autant que nous le formons, le déformons, le transformons. Dans cette latitude de réciprocité acceptée ou refusée se joue notre rapport au monde ».

C'est en prenant compte d'une telle dynamique d'interaction qu'on peut rejoindre plus adéquatement les trois visées éducatives fondamentales que nous avons évoquées au départ: la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement d'un pouvoir d'action. Nous avons vu que ces trois visées doivent être envisagées de façon intégrée : elles ne sont pas linéaires mais sont imbriquées l'une dans l'autre.

Un tel projet éducatif soulève d'importants défis qu'il nous faut apprendre à relever en repérant et partageant les initiatives pionnières dans nos différents milieux de pratique. Il s'agit de défis d'ordre curriculaires où il faut décloisonner les disciplines; des défis relatifs à l'agir pédagogique, vers une posture d'accompagnement; des défis de contextualisation de l'enseignement et de l'apprentissage au creux de réalités écologiques et sociales spécifiques; des défis de formation des enseignants es comme animateurs, animatrices de situations d'apprentissage dans, par, avec, pour l'ancrage dans le monde vivant. Et en amont, il faut reconnaître le défi majeur que pose le développement de politiques éducatives favorables au déploiement d'une éducation à dimension écologique (Sauvé et coll., 2024).

Certes, on retrouve des exemples de politiques publiques inspirantes à cet effet, en particulier en Amérique latine. On peut penser à la *Loi sur l'éducation relative à l'environnement intégrale* dont s'est doté l'Argentine pour promouvoir « une nouvelle

façon d'habiter notre maison commune ». ⁷ L'intégralité d'un processus éducatif est nécessaire au développement de l'intégralité de l'identité humaine, ancrée dans la trame du monde vivant (Bonnett, 2021). Il reste à examiner les incidences réelles de telles politiques dans les milieux de pratique, à repérer les entraves à leur plein déploiement (Lafitte et Sauvé, 2024). Il reste surtout à mobiliser les forces vives de notre « société éducative » autour d'une éducation capable de réagir à la dislocation du monde et de l'identité humaine, une éducation à l'écoute du souffle de cette Nature qui nous traverse.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bateson, G. (1996). *Une unité sacrée. Quelques pas de plus vers une écologie de l'esprit*. Seuil.
- Bencze, L. & Aslop, S. (2014). *Activist Science and Technology Education*, Springer.
- Bergandi, D. (2000). Écologie, éthique environnementale et holisme ontologique. Dans A. Fagot-Largeault et P. Acot (Dir.), *L'éthique environnementale* (p. 65-79). Sens Éditions.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Chronique sociale /Éditions Nouvelles.
- Boelen, V. (2021). La spiritualité dans l'approche holistique à la Nature-territoire : un processus d'auto-écoformation. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 16(2). <https://doi.org/10.4000/ere.8344>
- Boelen, V. (2022). L'éducation en plein air : un espace pédagogique écoformateur. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/ere.9164>
- Boelen, V. (2023). Une proposition éducationnelle holistique pour retrouver le sens de son unité. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 18(1). <https://doi.org/10.4000/ere.10317>
- Boelen, V. (2023/2024). Repères théoriques d'un courant pédagogique en émergence à l'époque de l'Anthropocène : l'écoconstructivisme. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 18(2). <https://doi.org/10.4000/12hyt>
- Boelen, V. (2024). Une didactique transversale écoformatrice centrée sur le Sujet, pour une éducation à la diversité, à la fois biotique et épistémologique [Numéro thématique : Didactique des diversités, diversité des didactiques]. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 58(1), 100-121. <https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v58i1.10174>
- Boelen, V., & Nicolas, L. (2024). *L'éducation par la nature – Théories, pratiques, formations*. Éditions Le Manuscrit. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/314047>
- Bonnett, M. (2021). Environmental consciousness, nature, and the philosophy of education: some key themes. *Environmental Education Research*, 29(6), 829–839. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1951174>

⁷ Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, Argentina (2021). *Ley Nacional de Educación Ambiental Integral*. N° 27.621 <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/Copia%20de%20PPT%20Ley%20EAI.pdf>

- Bourg, D., & Whiteside, K. (2010). *Vers une démocratie écologique - Le citoyen, le savant et le politique*. Seuil.
- Carr, P., Rivas-Sanchez, E., & Thésée, G. (Dir.). (2025). *Pygmalion democracy*, Éd. Science et bien commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/pygmaliondemocracy/>
- Chbib B., & Misiaszek, G. W. (2025). Democratic ecopedagogy: Inclusive of more-than-humans within our postdigital world. Dans P. Carr, E. Rivas-Sanchez et G. Thésée (Dir.), *Pygmalion democracy*, Éd. Science et bien commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/pygmaliondemocracy/chapter/13-democratic-ecopedagogy-inclusive-of-more-than-humans-within-our-postdigital-world/>
- Corneloup, J. (2025). Ancrage des travaux de recherche de Virginie Boelen dans les sciences transitionnelles. *La pensée écologique*. <https://lapenseeecologique.com/ancrage-des-travaux-de-recherche-de-virginie-boelen-dans-les-sciences-transitionnelles/>
- Cottureau, D. (1994). *À l'école des éléments. Écoformation et classe de mer*. Chronique Sociale.
- Cottureau, D. (1999). *Chemins de l'imaginaire : pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement*. Babio.
- Cottureau, D. (2025). *Habiter le monde au fil de soi*. L'Harmattan.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. (Original work published 1938). Macmillan/Collier.
- Dupouy, S. (2024). La Nature, sujet de droit. *Confluence des droits : La revue*, 2. <https://confluencedesdroits-larevue.com/?p=3384>.
- Galeano, E. (2017). Cité dans *Pachamama. Revista de educación ambiental*, 2, page couverture. <https://owncloud.rio20.net/index.php/s/TrU685rGj7p2OGv?dir=/&editing=false&openfile=true Hayward>
- Gutiérrez, F., & Prado Rojas, C. (1989). *Eco pedagogía y ciudadanía planetaria*. Cortez Editora.
- Hayward, B. (2012). *Children, Citizenship and Environment: Nurturing a Democratic Imagination in a Changing World*. Routledge.
- Heller, C. (2002). *Désir, nature et société. L'écologie sociale au quotidien*. Éditions Écosociété.
- Ingold, T. (2017). *Anthropology and/as education: Anthropology, art, architecture and design*. Routledge.
- Lafitte, J., & Sauvé, L. (2024). Initiatives d'institutionnalisation d'une éducation en matière d'environnement dans différents contextes nationaux : constats et perspectives. Dans I. Orellana, H. Asselin, L. Brière et A. A. Rodriguez (Dir.), *Fondements, pratiques, enjeux et défis de l'intégration des questions socio-écologiques en éducation : vers une écoci-toyenneté*. (p. 257-283). Presses de l'Université du Québec.
- Latour, B. (2021). *Ou suis-je?* La Découverte.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Éditions Guérin.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. D. Reidel Publishing Company.
- Morin, E. (2008). *La Méthode*. Seuil.
- Næss, A. (2008). *Écologie, communauté et style de vie*. Éditions MF.
- Orr, D. (1992). *Ecological literacy education and the transition to a postmodern world*. University of New York Press.

- Partoune, C., & Sauvé, L. (2024). Le rapport entre éducation et nature : représentations, visées et pratiques pédagogiques. Dans V. Boelen et L. Nicolas (Dir.), *L'éducation par la nature – Théories, pratiques, formations* (p. 43-57). Éditions Le Manuscrit. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/314047>
- Pierron, P. (2021). *Le je est un nous - Enquête philosophique sur nos interdépendances avec le vivant*. Actes Sud.
- Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation. *Éducation permanente*, 100-101, 23-30.
- Pineau, G. (2023). *Genèse de l'écoformation. Du préfixe éco au vert paradigme de formation avec les environnements*. L'Harmattan.
- Sauvé, L. (2005). Uma cartografia das correntes em educação ambiental. Dans M. Sato et I. Carvalho (Dir.), *Educação ambiental - Pesquisa e desafios*. (p. 17-46). Artmed. http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_3/1/2.Sauve.pdf
- Sauvé, L. (2009). Vivre ensemble, sur Terre : enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement. *Éducation et Francophonie*. 37(2), p. 1-10. <https://doi.org/10.7202/038812ar>
- Sauvé, L. (2011). La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement – Un certain vertige. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 9, 7-21. <https://journals.openedition.org/ere/1467>
- Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista científica*, 18, p. 12-23. <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/5558/7072>;
- Sauvé, L. (2017). Une diversité de courants en éducation relative à l'environnement. Dans A. Barthes et J. M. Lange (Dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des Éducatons à*. (p. 113-124). L'Harmattan.
- Sauvé, L. (2024). Los principios de un conocimiento pertinente – Ecociudadania. Dans Gutiérrez Bastida, José Manuel et José Ignacio de Guzman Alonzo, *La educación ecosocial a la luz de los 7 saberes de Morin*. <https://educacionecosocial.com>
- Sauvé, L., Asselin, H., Marcoux, C., & Robitaille, J. (2024). *Stratégie Québécoise d'éducation relative à l'environnement : pour une écocitoyenneté. Défis, visions et pistes d'action vers une Politique nationale* (2^e éd.). Les Éditions du Centr'ERE. <https://centrere.uqam.ca/wp-content/uploads/2024/10/Strategie-Edition-complete-2024.pdf>
- Thomashow, M. (1995). *Ecological Identity – Becoming a reflexive environmentalist*. The MIT Press.
- Wauquiez, S., Barras, N., & Henzi, M. (2021). *La escuela a cielo abierto*. La Trevisasa.