

Une diversité de courants en éducation relative à l'environnement¹

Lucie Sauvé

Centre de recherche en éducation et formation
relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté
Université du Québec à Montréal

Sauvé, L. (2017). Une diversité de courants en éducation relative à l'environnement. In Barthes, A. et Lange, J.M. (Dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des Éducatrices à*. (113-124). Paris : L'Harmattan.

Comme tout champ d'action sociale, l'éducation relative à l'environnement – désignant ici l'ensemble des formes d'éducation ayant trait au rapport à l'environnement – a été marquée au long de sa trajectoire par les grands courants sociétaux qui ont traversé les dernières décennies. D'une part, elle s'est inscrite dans la mouvance du macro-contexte politico-économique qu'ont reflété les grandes « Déclarations » et les programmes internationaux de l'UNESCO. D'autre part, on observe que le territoire de l'éducation relative à l'environnement s'est déployé sous divers autres horizons et qu'on ne peut le restreindre au terrain balisé par les instances internationales. Si les propositions émanant des grandes organisations ont eu et ont encore une influence majeure sur ce champ, il faut reconnaître qu'elles ont donné lieu à diverses interprétations et adaptations. Par ailleurs, d'autres discours se sont articulés, plus ou moins différents et complémentaires, prenant racine dans une histoire plus ancienne ou se développant dans le terreau de mouvements sociaux contemporains. Le « champ » a ses friches fertiles et ses lisières fécondes. C'est aussi un terrain de contestation, de discussion, de résistance, de migration, de désertion.

À la recherche de fondements et de sources d'inspiration pour l'éducation relative à l'environnement, il importe de considérer le large spectre des possibilités de déploiement de ce champ, tel qu'on peut l'observer à travers les différents discours et les pratiques associées, en particulier depuis le début des années 70. On y trouve une riche diversité de propositions. Afin de mieux appréhender ce vaste territoire pédagogique, il est possible de le baliser à l'aide d'une typologie de courants, chacun correspondant à une façon particulière et complémentaire de concevoir l'environnement et l'action éducative, et reflétant un système de valeurs implicites ou explicites. Une telle systématisation peut servir de grille d'analyse des discours et des initiatives dans le domaine; elle peut offrir aussi un panorama de possibilités pédagogiques pour concevoir un projet ou un programme, en fonction des différents contextes d'intervention. Elle permet de mettre en valeur la richesse du « patrimoine pédagogique » de l'éducation relative à l'environnement. Dans la synthèse qui suit, nous rappellerons d'abord sommairement certains courants de plus longue tradition, puis nous esquisserons des courants plus récents.

¹ Ce texte reprend et actualise l'article suivant : Sauvé, L. (2006). Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement. *Chemin de Traverse*, No 3 – Solstice d'Été 2006, p. 51-62.

1. Le courant naturaliste : l'environnement comme nature. Ce courant – le plus ancien sans doute – regroupe un large ensemble de propositions éducatives, toutes axées sur le rapport à la nature et la construction ou reconstruction de liens avec celle-ci. Ces propositions témoignent toutefois d'une diversité de fondements philosophiques, épistémologiques et éthiques, et par conséquent, elles adoptent différentes façons de considérer la nature dans l'acte éducatif. Selon les fondements adoptés, plus ou moins explicites, l'approche peut être cognitive (apprendre des choses sur la nature), sensorielle, sensuelle, expérientielle (vivre dans la nature et apprendre d'elle, comme le propose entre autres l'éducation plein air ou *outdoor education*), affective, spirituelle ou artistique (alliant la créativité humaine à celle de la nature, comme dans les projets de *land art*). La nature peut combler ici diverses fonctions : une nature cathédrale, objet sacré, lieu de recueillement; une nature musée, collection d'espèces, d'écosystèmes, de paysages, de jardins à préserver; une nature gymnase, avec ses sentiers de randonnée et ses plans d'eau où nager; une nature oasis, condition de santé et d'équilibre; une nature utérus où renaître; etc.

2. Le courant conservacionniste : l'environnement comme ressource. Ce courant a surtout pris son essor avec l'industrialisation massive, en particulier au milieu du siècle dernier. Il rassemble des propositions axées sur la « conservation » des ressources, tant en ce qui concerne leur qualité que leur quantité : l'eau, le sol, l'énergie, les plantes (principalement les plantes comestibles et médicinales) et les animaux (pour les ressources qu'on peut en tirer), le patrimoine génétique, le patrimoine construit, etc. Quand on y parle de « conservation de la nature », comme de celle de la biodiversité, il est surtout question d'une nature-ressource. On y retrouve une préoccupation pour la « gestion de l'environnement », mieux appelée « gestion environnementale » ou écogestion. Les très nombreux programmes d'éducation relative à l'environnement axés sur les trois « R » désormais classiques de la Réduction, de la Réutilisation et du Recyclage se rattachent au courant conservacionniste, de même que beaucoup d'initiatives du domaine de la consommation (écoconsommation). L'accent est généralement mis sur l'adoption de comportements responsables et sur le développement d'habiletés de gestion à travers des projets concrets.

3. Le courant résolutive : l'environnement comme problème. Ce courant adopte l'axe central du discours de l'UNESCO dans le cadre de son Programme international d'éducation relative à l'environnement (1975-1995). Il fait appel au développement d'une compétence en matière de résolution de problèmes et à l'acquisition des savoir-faire liés aux différentes étapes de ce processus : identification d'une situation problème (comportant des aspects écologiques et sociaux), investigation de cette situation (dont l'analyse des valeurs des protagonistes), diagnostic, recherche de solutions, évaluation et choix de solutions optimales, mise en œuvre, suivi et rétroactions. Comme pour le courant conservacionniste, auquel le courant résolutive est fréquemment associé, on y retrouve un impératif d'action : modification des comportements et engagement dans des projets. On retrouve ici l'approche pragmatique d'une éducation « pour l'environnement ».

4 Le courant systémique : l'environnement comme écosystème. L'approche systémique s'est nourrie au cours des années 70, des développements épistémologiques de la cybernétique et de l'écologie comme nouveau champ de savoirs. Elle est considérée comme indispensable pour connaître et comprendre adéquatement les réalités et les problématiques environnementales. L'analyse systémique permet d'identifier les différentes composantes d'un système environnemental et de mettre en lumière les relations entre ces dernières, dont les relations entre les éléments biophysiques et les éléments sociaux. Une telle analyse permet d'obtenir une vision

d'ensemble, qui correspond à une synthèse de la réalité appréhendée. On accède ainsi à la globalité du système environnemental, dont on peut mieux percevoir et comprendre la dynamique, les points de rupture (s'il y a lieu), ainsi que les voies d'évolution. L'approche des réalités environnementales est ici de nature cognitive et la perspective est celle de la prise de décision éclairée.

5. Le courant scientifique : l'environnement comme laboratoire et objet d'études. L'éducation relative à l'environnement est ici associée au développement de connaissances et d'habiletés relatives aux sciences de la nature et aux sciences de l'environnement. Comme pour le courant systémique, l'approche est surtout cognitive. Les savoir-faire liés à l'observation et à l'expérimentation sont particulièrement sollicités. Toutefois, si ce courant accueille des propositions où l'environnement n'est qu'un contexte stimulant l'apprentissage de savoirs scientifiques et technologiques, on y retrouve aussi des discours et des pratiques visant la contribution au développement d'une science écocitoyenne, où intervient une dimension éthique et une perspective d'engagement.

6. Le courant mésologique : l'environnement comme milieu de vie. Ce courant met l'accent sur la dimension humaine de l'environnement, construit à la jonction entre nature et culture. Il s'intéresse au milieu de vie (d'où le préfixe grec « méso » qui signifie milieu), avec ses dimensions historiques, culturelles, géographiques, politiques, économiques, affectives, symboliques, etc. L'environnement est ici celui de la ville, de la place publique, des jardins cultivés, etc., comme il est celui de la ruralité, avec ses diverses façons d'« habiter » la terre. L'itinéraire, la lecture de paysage ou les observations libres et dirigées par exemple, permettent de faire émerger des questions et peuvent donner lieu à la conception et à la mise en œuvre de projets de recherche visant à mieux comprendre un aspect particulier ou une certaine réalité du milieu de vie. On retrouve ici plusieurs propositions se rattachant au « *place-based environmental education* », axées sur l'apprentissage dans/par/pour ce milieu. L'accent est souvent mis sur le développement d'un sentiment d'appartenance, condition d'émergence d'un sens de la responsabilité à l'égard du milieu de vie.

7. Le courant moral/éthique : l'environnement comme objet de valeurs. De nombreux éducateurs considèrent que le fondement du rapport à l'environnement est d'ordre éthique. Diverses propositions d'éducation relative à l'environnement mettent ainsi l'accent sur le développement de « valeurs environnementales ». Certaines invitent à l'adoption d'une « morale » environnementale, prescrivant un code de comportements socialement souhaitables (comme ceux que prône l'écocivisme). D'autres rejoignent un niveau plus fondamental: non seulement faut-il savoir analyser les valeurs des protagonistes d'une situation, mais avant tout, il importe de clarifier ses propres valeurs, en lien avec son propre agir; il s'agit de construire son propre système de valeurs et d'insérer l'éthique dans sa vie privée et publique, avec sa double exigence d'analyse rationnelle et d'expérience sensible, de façon à se re-connecter avec le reste du monde. Outre les propositions plus « classique » comme l'éthique du respect ou de la responsabilité, on retrouve ici une riche diversité de propositions, comme l'éthique de l'espoir ou l'éthique de l'impossible.

8. Le courant holistique : l'environnement comme matrice de l'être. Certaines propositions sont ancrées dans une cosmovision (ou vision du monde) où tous les êtres sont reliés entre eux, ce qui fait appel à une connaissance « organique » du monde et à un agir participatif dans et avec l'environnement. Il s'agit de laisser les êtres vivants et non vivants parler par eux-mêmes de leur propre nature, plutôt que de les enfermer a priori ou trop tôt dans nos langages et théories; cela

permet de mieux en prendre soin, d'associer leurs forces créatrices aux nôtres pour la création de paysages, de milieux, dans lesquels les éléments (naturels, aménagés, construits) s'harmonisent entre eux. Il s'agit d'« incarner » le rapport au monde, d'éprouver l'environnement par tous les créneaux d'appréhension du monde. Le champ de l'écopsychologie inspire des projets pédagogiques en ce sens.

9. Le courant ethnographique : l'environnement comme territoire, comme creuset identitaire et trame culturelle. Ce courant met l'accent sur les liens étroits entre identité, culture et territoire. L'éducation ne doit pas imposer une vision du monde ; il importe d'échapper à l'ethnocentrisme et de reconnaître la culture de référence (dont les valeurs) des populations ou des communautés concernées, tissée à même les caractéristiques de leur territoire d'appartenance et la trame de leur histoire dans ce lieu. Dans une perspective d'interculturalité, l'ethnopédagogie propose non seulement d'adapter la pédagogie aux différentes réalités culturelles, mais de s'inspirer des pédagogies de ces diverses cultures qui ont un autre rapport à l'environnement, dont les approches et les stratégies d'éducation « autochtone » (comme les contes, les légendes, les chansons ou l'exemple du geste par exemple).

10. Le courant de l'écoformation : l'environnement comme pôle de formation. Le rapport à l'environnement devient ici un creuset de développement personnel, à la base d'un agir cohérent et signifiant. En lien avec la sphère de l'autoformation, où le sujet rétroagit sur l'émergence de sa propre « forme » (la personnalisation), et avec la sphère de l'hétéroformation où la construction de l'être est axée sur l'interaction humaine (la socialisation), l'écoformation fait référence à la formation que chacun reçoit de l'interaction avec son environnement physique (l'écologisation). Ce courant est issu des travaux du Groupe de recherche en écoformation². L'espace « entre » la personne et son environnement n'est pas vide, c'est celui où se tissent les relations, le rapport au monde de la personne. « L'environnement nous forme, nous déforme et nous transforme, au moins autant que nous le formons, le déformons, le transformons »³. L'histoire de vie et l'expérience réflexive sont ici des stratégies privilégiées.

11. Le courant biorégionaliste : l'environnement comme projet d'écodéveloppement. Le biorégionalisme se penche en particulier sur la dimension économique du rapport à cette maison de vie partagée qu'est l'environnement. L'éducation est alors axée sur le développement d'un sentiment d'appartenance au milieu comme unité de vie reliée à une biorégion (souvent associée au bassin versant), et sur l'engagement pour la valorisation de ce dernier. L'approche participative est privilégiée. Il s'agit d'abord de s'engager dans une démarche de re-connaissance du milieu, des potentialités de celui-ci, du talent de ses habitants, de leurs besoins et désirs. Suit une phase de conception et de mise en œuvre de projets d'écodéveloppement communautaire, soit des projets endogènes axés sur la solidarité et l'harmonie entre société et nature. Ici, le mouvement contemporain de la transition écologique peut contribuer à stimuler des projets axés sur l'innovation socio-écologique, participant à la création d'autres façons de produire, de consommer, de vivre ensemble. Les projets d'agriculture urbaine ou de permaculture en sont des exemples.

² Pineau, G. (dir.) (2015). *De l'air: Essai sur l'écoformation*, Paris, L'Harmattan.

³ Cottureau, D. (1999). *Chemins de l'imaginaire : pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement*. La Caunette : Babio, p. 11.

12. Le courant praxique : l'environnement comme creuset d'action réflexive et de changement. Ce courant met l'accent sur l'apprentissage *dans* l'action, *par* l'action et *pour* l'action, soit la capacité d'agir de façon pertinente et efficace. L'apprentissage fait appel à la réflexivité au cœur de l'action, en cours de projet. La démarche par excellence du courant praxique est celle de la recherche-action, dont la visée essentielle est celle d'opérer un changement dans un milieu (chez les gens et dans l'environnement) et dont la dynamique est participative, impliquant les différents acteurs d'une situation à transformer. Au-delà de la démarche habituelle de résolution de problèmes, il s'agit d'intégrer une réflexion constante à la dynamique du projet d'action: Pourquoi entreprenons-nous ce projet? Nos objectifs et nos stratégies sont-ils appropriés? Qu'apprenons-nous en cours de projet? Etc.

13. Le courant de la critique sociale : l'environnement comme bien commun, comme levier d'émancipation. Ce courant insiste sur l'analyse des dynamiques sociales à la base des réalités et des problématiques environnementales: analyse des intentions, des positions, des arguments, des valeurs explicites et implicites, des décisions et des actions des différents protagonistes d'une situation. En particulier, les rapports de pouvoir sont identifiés et dénoncés. Ce courant invite également les participants à entrer en processus de recul réflexif sur leurs propres pratiques. La posture de la critique sociale insiste sur la prise en compte des contextes, sur le dialogue des savoirs de divers types. Axée sur la question du « pourquoi? », elle vise la transformation des réalités et des acteurs de celles-ci. Des projets d'action émergent de l'investigation ou en cours d'investigation critique, dans une perspective de dénonciation, de résistance, d'émancipation, de libération des aliénations. Le mouvement de l'écopédagogie, inspiré de la pensée de Paulo Freire, est ancré dans une telle posture de critique sociale. De même, le mouvement de l'écojustice, axé sur **l'environnement comme objet de droit**. Ici, l'éducation est axée sur la prise de conscience des inégalités sociales liées aux conditions et aux ressources environnementales dont disposent les populations ou groupes marginalisés. Les questions d'accès à l'eau, à l'air pur, à la terre, à une alimentation saine, à des habitations salubres, à des milieux de vie décents sont examinées dans la perspective de comprendre les causes et conséquences des disparités socio-écologiques. On prend conscience par exemple des liens entre la pauvreté et le racisme systémiques. On dénonce l'invasion des territoires de vie par des entreprises extractives et les diverses formes d'inégalités et d'oppressions engendrées par le paradigme de la croissance économique.

14. Le courant féministe : l'environnement comme objet de sollicitude. Au-delà et en lien avec les rapports de pouvoir dans les domaines de la politique et de l'économie, l'accent est mis ici sur les rapports de pouvoir que les hommes exercent encore dans plusieurs contextes privés ou publics sur les femmes et sur la nécessité d'intégrer les perspectives et les valeurs féministes aux modes de gouvernance, de production, de consommation, d'organisation sociale. En matière d'environnement, le courant féministe établit un lien étroit entre la domination exercée sur les femmes et celle qui soumet la nature : travailler à rétablir des rapports harmonieux avec la nature est indissociable d'un projet social visant l'harmonisation des rapports entre les humains et plus spécifiquement entre les genres. En éducation, les approches intuitive, affective, symbolique, spirituelle ou artistique des réalités environnementales sont valorisées. L'accent est mis sur la sollicitude : prendre soin de l'autre humain et de l'autre qu'humain.

15. Le courant de la durabilité/soutenabilité : l'environnement comme ressource au service du développement socio-économique. Au cours des dernières décennies, le programme politico-

économique du développement durable s'est imposé en éducation. « *L'éducation ne déploiera toute sa capacité à projeter le monde vers l'avenir que [...] si les systèmes éducatifs se convertissent pleinement au développement durable [...] Il incombe à l'éducation de favoriser les compétences, les attitudes et les comportements les plus favorables à une croissance durable et inclusive* »⁴. On y postule que la croissance économique soutenue est une condition essentielle du développement humain et qu'une économie ne peut être « durable » que si elle tient compte de la conservation des ressources naturelles et de l'équité sociale. L'éducation relative à l'environnement devient un outil parmi d'autres au service du développement durable, vu comme finalité de l'humanité contemporaine. Ce courant n'est toutefois pas monolithique : il donne lieu à diverses conceptions et pratiques, dont celles qui se rattachent au concept de soutenabilité forte ou de viabilité, généralement associées à une vision moins economiciste et où les préoccupations pour le maintien de la vie et l'équité sociale, bien qu'associées à la visée d'un développement durable, ne sont pas reléguées au second plan.

16. Le courant de l'écocitoyenneté : l'environnement comme « cité », comme enjeu de démocratie. Ce courant ouvre sur la dimension politique de l'éducation relative à l'environnement. « Politique » (dont la racine *polis* signifie « cité ») fait référence à la prise en charge collective et démocratique des affaires publiques, des « choses » qui nous concernent tous. Or l'environnement est un objet éminemment partagé : c'est la « maison de vie » commune, *oikos*, celle de la communauté humaine et aussi celle de l'ensemble des autres formes et systèmes de vie. Bien au-delà des règles convenues de l'écocivisme, l'écocitoyenneté est un lieu de délibération à propos de ce monde que nous partageons. Elle est axée sur le développement d'une compétence politique, d'un pouvoir-faire collectif, indissociable du développement de compétences d'ordre critique, éthique et heuristique. La dynamique éducative est celle de l'exercice de la démocratie, et plus encore, d'une démocratie écologique, inclusive du monde vivant. Il faut apprendre à investir les diverses plateformes de débat citoyen, à s'informer et à délibérer de façon rigoureuse, à dénoncer les tentatives de fabrication du consentement et de manipulation de l'acceptabilité sociale, à proposer de nouvelles façons de vivre ici ensemble.

La typologie des courants que nous venons d'esquisser – objet d'examen critique et d'évolution constante – correspond ainsi à une sorte de carte du « territoire » de l'éducation relative à l'environnement. Chaque courant se distingue par un ensemble de caractéristiques particulières, mais on observe aisément des zones de convergence entre certains d'entre eux. Également, l'analyse de propositions ou de pratiques éducatives spécifiques (de programmes, de modèles, de projets, d'activités, etc.) nous amène à constater qu'elles intègrent souvent certaines caractéristiques complémentaires de deux ou trois courants à la fois. L'exploration des différences, des convergences et des zones de complémentarité entre les courants permet d'apprécier l'étendue et la diversité du territoire théorique et pratique de ce champ d'action éducative. Il resterait à poursuivre : ainsi, un **courant artistique** a pris forme et se déploie de plus en plus⁵, de même qu'un **courant**

⁴ UNESCO (2016). *L'éducation pour les peuples de la Terre. Créer des avenir durables pour tous. Rapport mondial de suivi de l'éducation*. Paris: Unesco, p. i. et Sommaire: <http://gem-report-2016.unesco.org/fr/chapter/introduction-2/>. Introduction ; Avant-propos.

⁵ À titre d'exemple : Inwood, I. (2010). Shades of Green: Growing Environmentalism through Art. *Art Education*, Vol. 63, No 6, p. 33-38.

spiritualiste⁶. Une telle « pédagogivité » favorise la conception de programmes ou de projets éducatifs appropriés au regard des différents contextes et qui tiennent compte non seulement de la complexité des réalités et des questions socio-écologiques, mais aussi et surtout, des multiples dimensions du rapport personnel et social à l'environnement.

⁶À titre d'exemple : Thathong, K. (2012). A Spiritual Dimension and Environmental Education: Buddhism and Environmental Crisis. *Social and Behavioral Science*, Vol. 46, p. 5063-5068.