

Topic Area 4. :
**Environmental education encourages the understanding
of environmental complexity and globalisation**

L'éducation relative à l'environnement :
un processus endogène, critique et intégré

Lucie Sauvé, Ph.D.
Université du Québec à Montréal

Référence : Sauvé, L. (2001). L'éducation relative à l'environnement : un processus réflexif, critique et endogène. Réunion internationale d'experts en Éducation pour l'environnement : Nouvelles propositions pour l'action. UNESCO, Saint-Jacques-de-Compostèle (Espagne), 20-24 novembre, 2001. Santiago de Compostela : Xunta de Galicia/Unesco, p. 125-134.

L'identification de thèmes ou de domaines d'intervention prioritaires pour l'éducation relative à l'environnement est certes une stratégie appropriée, qui permet de faire converger les efforts et les ressources dans un processus synergique. Cette réunion internationale d'experts nous invite à nous pencher sur les apports potentiels de l'éducation relative à l'environnement 1) à la résolution des conflits entre les peuples et au sein des groupes sociaux, 2) à la préservation des paysages de montagne et à la promotion d'un tourisme respectueux des milieux de vie, 3) à la protection de la biodiversité et au respect des zones protégées, 4) à la compréhension de la complexité des réalités environnementales et des enjeux de la globalisation, et enfin, 5) à la lutte contre la faim et la pauvreté. Il s'agit là en effet de cinq préoccupations contemporaines majeures et étroitement reliées entre elles. Sans doute aurons-nous l'occasion de justifier le choix de ces thèmes au regard d'autres questions également très préoccupantes, comme 1) celle de l'eau, de plus en plus rare et polluée, qui devient un enjeu de pouvoir à travers les perspectives de mise en marché, 2) celle des manipulations génétiques, qui ont un impact entre autres sur les systèmes agricoles, l'alimentation et la santé, 3) celle des concentrations de population dans les mégalo-pôles, 4) celle du transport, en lien avec la question des ressources énergétiques et les changements climatiques, 5) et celle des modes de consommation qui expriment les valeurs et les choix de développement des sociétés. Une telle justification des choix apparaît d'autant plus nécessaire qu'il s'agit de proposer un plan de travail pour toutes les régions et tous les pays du monde.

A travers les travaux qui porteront sur les cinq thèmes privilégiés, il sera certes possible d'identifier des stratégies d'éducation relative à l'environnement qui seront transférables aux nombreuses et diverses problématiques contemporaines liées à la relation des personnes et des groupes sociaux à l'environnement. Dans cet article, je ne m'attarderai donc pas à l'un ou l'autre de ces thèmes, mais plutôt à des préoccupations transversales, qui concernent l'ensemble de ces thèmes et de façon plus large encore, les fondements mêmes de l'éducation relative à l'environnement sur lesquels nous bâtissons un vaste projet d'interventions prioritaires. Un certain nombre de questions et d'observations émergent en effet à la lecture du plan de travail proposé pour cette réunion. On observera finalement que ces questions et observations nous conduisent à aborder plus spécifiquement **la question de la complexité et de la globalité** des réalités environnementales et de l'action éducative en matière d'environnement.

1. L'appellation « Éducation pour l'environnement » (*Education for the environment, Educacion para el medio ambiente*) est-elle appropriée? Cette question a déjà été débattue par divers acteurs de l'éducation relative à l'environnement (entre autres, Fien, 1993, 2000; Jickling, 1993; Jickling et Spork, 1998). Cette appellation peut certes être considérée comme légitime si l'on considère l'urgence d'intervenir pour stopper la détérioration de l'environnement, dont l'épuisement des ressources. Mais dans une perspective éducationnelle, où l'éducation relative à l'environnement devient une dimension essentielle de l'éducation fondamentale, qui contribue au développement optimal des personnes et des groupes sociaux en ce qui concerne leur rapport au monde, au milieu de vie, une telle appellation n'est-elle pas réductrice? L'éducation n'a-t-elle pas pour buts le développement de la pensée critique, de l'autonomie, de compétences éthiques, esthétiques, stratégiques, etc., à la base même de l'agir à l'égard de l'environnement. Est-il approprié de concevoir l'éducation comme une stratégie instrumentale pour mettre en œuvre un agenda exogène, donné a priori? En 1975 (dans la Charte de Belgrade) et en 1978 (dans la Déclaration de Tbilissi), l'Unesco proposait l'appellation Éducation relative à l'environnement, qui permettait d'entrevoir cette dimension de l'éducation à la fois dans une perspective environnementale (orientée vers la résolution des problèmes) et éducationnelle (orientée vers le développement optimal des personnes et des groupes sociaux). Cette appellation ne mérite-elle pas d'être conservée? En français, elle permet d'évoquer l'idée d'une éducation à la relation à l'environnement. En espagnol, l'expression *Educacion ambiental* est également intéressante, en ce qu'elle évoque l'idée du rapport au milieu de vie. La confrontation des langages offre certes l'occasion d'approfondir l'analyse conceptuelle, dont on ne peut pas faire l'économie, à la lumière des nombreux débats précédents à cet égard : la langue, la pensée et l'agir sont étroitement liées. L'argument d'éviter de tels débats, de clarifier de tels choix, en raison de l'urgence de passer à l'action, serait hautement réfutable. Pour le moins, à défaut de s'y attarder dans le cadre de cette rencontre, faudra-t-il formuler les questions à débattre et en reconnaître la pertinence et la légitimité. En particulier, il faut s'assurer que les milieux de l'éducation formelle perçoivent l'éducation relative à l'environnement comme partie intégrante et essentielle de leur mission éducative, au cœur même de cette dernière, et non pas comme une éducation thématique parmi une pluralité d'autres, dont l'agenda vient d'ailleurs (Sauvé, 1997).
2. Le cadre de référence de cette réunion de travail, implicite dans l'exposé de la méthodologie de travail, semble éviter d'inscrire l'éducation relative à l'environnement dans la perspective réductrice de l'éducation pour le développement durable ou de l'éducation pour un avenir viable (utilisée comme quasi-synonyme dans le rapport de la Conférence de Thessaloniki - Unesco, 1997). Cela permet de sortir l'ERE du carcan de la proposition du développement durable, où la vision de l'environnement est essentiellement limitée à celle d'un réservoir de ressources qu'il importe de ne pas épuiser pour assurer la durabilité du développement économique (Jickling, 1993; Sauvé, 1999). Sans doute pourrions-nous cheminer vers des choix éthiques plus riches que celui de la durabilité ou de la soutenabilité, inspirés de cette heuristique de la peur (liée à la crise de sécurité) dont parle Jonaz (1992). Le rapport à l'environnement pourra être considéré dans ses multiples dimensions, au-delà de sa valeur de ressource. Cette perspective est prometteuse.
3. En lien avec la réflexion précédente, on peut se demander si les fondements éthiques adoptés pour l'éducation relative à l'environnement pourront inciter à considérer le « paysage de

montage » au-delà de sa valeur de ressource touristique. Nous conviendrons sans doute que le rapport à la montagne, ensemble de systèmes de vie (écosystèmes), dépasse largement cette visée utilitariste. Certes l'argument d'un tourisme soutenable apparaît fort utile pour stimuler la motivation des gouvernements et des entreprises touristiques à préserver le « paysage » de la montagne (réalité extérieure au sujet qui l'observe) et en ce sens, cet argument mérite d'être exploité. Mais en tant qu'éducateurs, nous devons aller au-delà de cette préoccupation et favoriser le développement d'une relation à la montagne, qui prenne en compte sa valeur intrinsèque comme milieu de vie et qui contribue au développement optimal et intégral des populations qui y vivent et des personnes qui la découvrent en situation de loisir ou à travers d'autres types d'expérience de vie (Naess, 1991). À long terme, l'éducation relative à l'environnement vise à colmater la rupture entre l'être humain et la nature; cette dernière est étroitement liée aux deux autres ruptures à la base des problèmes contemporains : la rupture entre les humains et celle qui oppose les groupes sociaux entre eux (FPH, 1997). On retrouve ici l'idée d'une ERE qui « favorise une cohabitation pacifique sur la Terre ».

4. De même, il importera que la question de la biodiversité soit considérée dans une perspective qui aille au-delà de la valeur marchande des espèces et invite à une réflexion éthique (Parizeau, 1998). Également, nous conviendrons sans doute que cette question ne peut être envisagée sans clarifier les liens étroits entre la biodiversité et la diversité culturelle. Aborder ces liens permet de mettre en évidence le fait que l'environnement se construit à la confluence entre nature et culture. La conscience d'une telle réalité devrait imprégner nos travaux.
5. Également, la problématique de la préservation de la biodiversité devrait nous amener à traiter de la question très préoccupante du transgénisme. Or cette dernière ne peut être envisagée sans établir des liens avec les questions de la globalisation, de la mondialisation et de la lutte contre la faim et la pauvreté. À travers l'explicitation de ces liens, il s'agit de cheminer vers la « compréhension de la complexité » des réalités environnementales. Nos travaux devront certes contribuer à mettre en lumière les liens entre les thématiques proposées.
6. Par ailleurs, puisque la « compréhension de la globalisation » n'amène pas nécessairement à considérer ce phénomène comme inévitable et essentiellement positif, il conviendra certes d'associer un tel effort de compréhension à l'exercice de la pensée critique. Le développement d'une compétence critique est l'un des objectifs majeurs de l'éducation relative à l'environnement, comme nous le rappellent entre autres le mouvement de la critique sociale en éducation relative à l'environnement (*socially critical environmental education* – Robottom et Hart, 1993; Fien, 1993) et le mouvement féministe en ERE (Gough, 1998).
7. La perspective planétaire évoquée dans l'idée de globalisation et de la « cohabitation sur Terre » s'impose puisqu'elle traduit la réalité contemporaine du « village global ». Mais il importe également de considérer l'importance d'enraciner l'éducation relative à l'environnement au cœur des réalités locales, les seules d'ailleurs auxquelles les populations ont directement accès et à propos desquelles elles peuvent développer un pouvoir-faire concret (Esteva et Prakash, 1998); c'est là où peut s'exercer d'abord la responsabilité fondamentale, celle qui concerne l'être et l'agir, en cohérence (Sauvé, 1998). Différents mouvements d'éducation relative à l'environnement, en particulier celui du biorégionalisme (Traïna et Darley-Hill, 1995) et du *Grass-roots environmental education* (Ruiz, 1994),

soulignent la pertinence d'orienter l'éducation relative à l'environnement vers le développement d'un sentiment d'appartenance au milieu (Orr, 1992) et d'un projet d'engagement collectif à l'égard de ce dernier. Ici, le processus d'éducation relative à l'environnement commence par une re-connaissance du milieu de vie, de ses composantes, de ses significations, du rapport que nous entretenons avec ce dernier; et c'est à travers cette démarche d'investigation critique qu'émerge la conscience des déséquilibres et aussi des désirs d'amélioration ou de transformation, à l'origine de la conception et de la mise en œuvre de projets collaboratifs. L'éducation relative à l'environnement est un processus d'appropriation de son milieu de vie et de développement d'un vouloir-faire et d'un pouvoir-faire à l'égard de ce dernier. Ici, le sens de « global » réfère d'abord à une vision holistique des réalités concrètes, locales ou régionales, qui nous préoccupent; la perspective planétaire vient ensuite, à un autre niveau de complexité, en autant que ce dernier soit accessible à une véritable connaissance et compréhension de la part des populations concernées et qu'elle soit pertinente au regard de la problématique. Le credo du « penser globalement, agir localement » est donc ici réinterprété en fonction d'une dynamique endogène.

8. Ainsi, au-delà de la proposition de stratégies et d'activités ponctuelles et isolées relatives à chacun des thèmes abordés au cours de cette réunion de travail, il conviendrait certes de proposer une démarche globale d'éducation relative à l'environnement, qui permette de donner un sens à ce programme d'intervention. La démarche envisagée devrait contribuer à développer l'autonomie et la prise en charge des réalités du milieu de vie par les populations, en fonction des caractéristiques contextuelles et culturelles de ce dernier. Une telle démarche enracinée dans la difficile et exigeante approche de l'« ici, maintenant et entre nous » (Nozick, 1994) permettrait d'échapper aux pièges de ce que l'on peut appeler « la pédagogie de l'ailleurs », axée sur l'ailleurs de la planète entière (difficilement accessible et qui peut devenir une planète-alibi pour certains) et l'ailleurs d'un avenir dont on souhaite qu'il soit pour le moins viable. Une démarche endogène d'éducation relative à l'environnement permettrait de favoriser la contextualisation des interventions en éducation relative à l'environnement. Puisqu'il s'agit de préparer un document « qui serve comme instrument de travail pratique en éducation pour l'environnement, applicable à n'importe quelle région ou pays du monde », il importe en effet que la proposition soit imprégnée d'un souci de transférabilité et de pertinence au regard des différents contextes socio-environnementaux.
9. Et s'il arrive que le contexte de l'intervention éducative ne se prête pas à la mise en œuvre d'une démarche endogène qui s'adresse davantage aux populations locales et régionales et qui requiert un plus long terme, il demeure toujours possible de faire en sorte que l'activité proposée ait un « effet boomerang » qui ramène aux liens entre problématiques abordées et chaque personne au sein de son groupe social (comportements, conduites, modes de vie et de consommation, choix politiques, etc.). Trop d'initiatives en « éducation relative à l'environnement » se limitent à la communication d'informations à propos des réalités d'ailleurs.
10. La Réunion de travail s'annonce dans une perspective interdisciplinaire, ce qui augure bien pour traiter de réalités socio-environnementales complexes. Avec le récent virage éditorial de la revue *Connexion*, qui associe désormais l'éducation relative à l'environnement à l'éducation scientifique et technologique, il était en effet à craindre que le principe de l'interdisciplinarité promu par l'Unesco durant les 20 ans de son Programme international

d'éducation relative à l'environnement, soit mis dans l'ombre. Par ailleurs, au-delà de l'interdisciplinarité, il conviendra aussi de stimuler à travers les démarches d'éducation relative à l'environnement, une véritable dialogue de savoirs de divers types (scientifiques, traditionnels, expérientiels, de sens communs, etc.). En matière d'environnement, la confrontation des savoirs permet de les valider, de les enrichir et de les valoriser s'il y a lieu. À partir de leur perspective respective, les populations locales et les personnes impliquées dans les problématiques sont en effet porteuses de savoirs et de solutions qui doivent être pris en compte.

Certes, les questions et observations évoquées ci-haut invitent à la tâche difficile de choisir et de clarifier des fondements épistémologiques, éthiques et pédagogiques pour l'éducation relative à l'environnement : des stratégies sans fondements risquent fort en effet de manquer de signification et de cohérence, et de conduire à un certain activisme répondant à des agendas plus ou moins conscients, consentis, explicites et divergents. Mais il ne s'agit pas d'une incitation à « discourir » indûment de façon à retarder le nécessaire passage à l'action. Il s'agit plutôt d'une invitation à intégrer une approche réflexive et critique au travail collectif, à laisser émerger les questions et les observations, à les formuler, à en reconnaître la pertinence et la légitimité, à les envisager dans une perspective de discussion et de débats à long terme, bien au-delà de la Réunion de travail. De tels débats, au cœur d'une démarche continue d'action-réflexion, permettront au fil du temps de remettre en question un certain nombre de lieux communs, de mythes et de faux-consensus qui imprègnent le domaine de l'éducation relative à l'environnement, et d'optimiser les interventions. Parmi les extrants des travaux de la réunion, on pourrait retrouver ainsi non seulement un « instrument de travail pratique », mais un agenda de recherche et de réflexions. À cet agenda ne pourrait-on pas inscrire un appel au développement d'une éducation relative à l'environnement comme processus endogène tant à l'égard de l'éducation elle-même (et non comme une éducation thématique en annexe d'un projet éducatif global) qu'à l'égard des différents milieux et des différentes populations concernées.

Références :

- Esteva, G, et Prakash, M. (1998). *Grass roots postmodernism. Remaking the soil of cultures*. New York: Z Books.
- Fien, J. (2000). Education for the environment – An analysis. *Environmental Education Research*. Vol. 6, No 2, 179-192.
- Fien, J. (1993). *Education for the Environment*. Geelong (Victoria, Australia): Deakin University Press.
- FPH - Fondation Charles Léopold Mayer pour le progrès de l'Homme (1997). *Alliance pour un monde responsable et solidaire*.
- Gough, A. (1998) *Education and the Environment - Policy, trends and the problems of marginalisation*. Melbourne (Victoria): The Australian Council for Educational Research.
- Jickling, B. (1993) Studying sustainable development. Problems and Possibilities. *Canadian Journal of Education*, 19(3), p. 231-240.
- Jickling, B. et Spork, H. (1998). Education for the environment : a critique. *Environmental Education Research*. Vol. 4, No 3, 309-327.
- Jonas, H. (1992). *Le principe responsabilité*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Naess, A. (1991). *Ecology, Community and Lifestyle*. London : Cambridge University Press.
- Orr, D. (1992) *Ecological Literacy, Education and the Transition to a Postmodern World*, New York: State of New York Press.
- Parizeau, M.-H. (1998). Biodiversité et représentations du monde : enjeux éthiques. In Parizeau, M.-H. (dir.). *La biodiversité – Tout conserver ou tout exploiter ?* Bruxelles: DeBoeck Université, 117-136.
- Robottom, I. and Hart, P. (1993) *Research in Environmental Education*, Geelong (Victoria, Australia): Deakin University Press.

- Sauvé, L. (1998). À propos du concept d'éducation et de responsabilité. In Jarnet, Jickling, Sauvé et Wals (1998), *The Future of Environmental Education in a postmodern world*. Actes du Colloque virtuel, 19 octobre 1998 : <http://www.ec.gc.ca/eco/education>.
- Sauvé, L. (1999). Environmental Education, between modernity and postmodernity - Searching for an integrative framework. *Canadian Journal of Environmental Education*, Volume 4, 9-35.
- Sauvé, L. (1997) *Pour une éducation relative à l'environnement*, Montréal: Guérin, 2e édition.
- Traina, F. et Darley-Hill, S. (1995). *Perspectives in Bioregional Education*. Troy (OH) : NAAEE.
- UNESCO (1997). *Éduquer pour un avenir viable: Une vision transdisciplinaire pour l'action concertée*. Conférence internationale Environnement et Société, Thessalonique. 8-12 décembre, 1997.
- UNESCO-UNEP. (1977). *Tbilisi Declaration and Final Report – Intergovernmental Conference on Environmental Education*. Tbilisi, 14-26 October 1977.
- UNESCO-UNEP. (1976). *Belgrade Charter: A Global Framework for Environmental Education*. International Environmental Education Workshop. Belgrade, 13-22 October 1975. *Connect* 1(1), 1-3.