

L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes

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

Article publié *Connexion*, La revue d'éducation scientifique, technologique et environnementale
de l'UNESCO, Vol. XXV11, 2002, no 1/2, p. 1-4.

Au fil des trente dernières années, les acteurs de l'éducation relative à l'environnement ont progressivement pris conscience de la richesse et de l'ampleur du projet éducatif qu'ils ont contribué à construire. Il ont compris que l'environnement n'est pas qu'un objet d'études ou qu'un thème à traiter parmi d'autres; il n'est pas non plus que la contrainte obligée d'un développement que l'on souhaite durable. La trame de l'environnement est celle du réseau de la vie elle-même, à la jonction entre nature et culture; l'environnement est le creuset où se forgent notre identité, nos relations d'altérité, notre « être-au-monde ».

L'éducation relative à l'environnement n'est donc pas une « forme » d'éducation (une « éducation à ... ») parmi une pluralité d'autres qui se juxtaposent; elle n'est pas qu'un « outil » de résolution de problèmes ou de gestion environnementale. Il s'agit d'une dimension essentielle de l'éducation fondamentale qui concerne une sphère d'interactions à la base du développement personnel et social¹ : celle de la relation au milieu de vie, à cette « maison de vie » partagée. L'éducation relative à l'environnement vise à induire des dynamiques sociales, d'abord à l'échelle des communautés puis à celle de réseaux de solidarité élargis, favorisant l'approche collaborative et critique des réalités socio-environnementales et une prise en charge autonome et créative des problèmes qui se posent et des projets qui émergent.

Au delà d'une éducation « au sujet de, à, dans, par ou pour » l'environnement, l'objet de l'éducation relative à l'environnement (ERE) est en effet fondamentalement notre relation à l'environnement. Pour intervenir de façon plus appropriée, l'éducateur doit prendre en compte les multiples facettes de cette relation, qui correspondent à diverses façons complémentaires d'appréhender l'environnement:

- Considérons d'abord l'**environnement - nature** (à apprécier, à respecter, à préserver). A l'origine des problèmes socio-environnementaux actuels, il y a cette rupture fondamentale entre l'humain et la nature, qu'il importe de colmater. Il faut reconstruire notre lien d'appartenance à la nature, ce flux de vie auquel nous participons. L'ERE invite également à explorer les liens étroits entre identité, culture et nature, à prendre conscience qu'à travers la nature, c'est une partie de notre propre identité humaine que l'on retrouve, de notre identité de vivant parmi les vivants. Il importe aussi de reconnaître les liens entre la diversité biologique et la diversité culturelle, et d'apprécier cette diversité « bioculturelle ».
- Et puis, l'**environnement - ressource** (à gérer, à partager). Il n'y a pas de vie sans cycle des ressources: matière et énergie. L'ERE implique une éducation à la conservation, à la consommation responsable et à la solidarité dans le partage équitable au sein des sociétés, entre celles-ci, et entre les sociétés actuelles et celles de demain. Il s'agit de gérer les systèmes de

production et d'utilisation des ressources communes, de même que les systèmes de traitement des déchets et rejets. L'ERE intègre une véritable éducation économique: ce n'est pas de « gestion de l'environnement » dont il est question, mais de plutôt de la « gestion » de nos propres entreprises et conduites individuelles et collectives à l'égard des ressources vitales puisées dans l'environnement.

- **L'environnement - problème** (à prévenir, à résoudre) fait appel au développement d'habiletés d'investigation critique des réalités du milieu de vie et de diagnostic des problèmes qui s'y posent. Il s'agit d'abord de prendre conscience que les problèmes environnementaux sont essentiellement associés à des questions socio-environnementales liées à des jeux d'intérêt et de pouvoir, et à des choix de valeurs. Et puis, l'ERE invite à l'exercice de la résolution de problèmes réels et à la mise en œuvre de projets visant à les prévenir. Le développement de compétences en ce domaine serait de nature à renforcer le sentiment de pouvoir-faire quelque chose, qui peut stimuler à son tour l'émergence d'un vouloir-faire.
- **L'environnement - système** (à comprendre, pour mieux décider) peut être appréhendé par l'exercice de la pensée systémique: par l'analyse des composantes et des relations de cet « éco-socio-système » qu'est l'environnement (selon l'expression de Louis Goffin, 1999), on peut accéder à une compréhension d'ensemble des réalités environnementales et disposer ainsi des intrants nécessaires à une prise de décision judicieuse. C'est ici qu'intervient fondamentalement l'éducation écologique: apprendre à connaître sa « maison de vie » dans toute sa diversité, sa richesse, sa complexité; apprendre à définir sa « niche » humaine dans l'écosystème global et apprendre enfin à la combler adéquatement. Dans une perspective systémique, l'ERE invite aussi à reconnaître les liens entre l'ici et ailleurs, entre le passé, le présent et l'avenir, entre le local et le global, entre les sphères politique, économique et environnementale, entre les modes de vie, la santé et l'environnement, etc.
- **L'environnement - milieu de vie** (à connaître, à aménager) est celui de la vie quotidienne, à l'école, à la maison, au travail, dans les transports, etc. Une première étape d'éducation relative à l'environnement consiste à explorer et redécouvrir son propre milieu de vie, explorer l'« ici et maintenant » des réalités quotidiennes avec un regard neuf, appréciatif et critique à la fois; il s'agit aussi de se redéfinir soi-même et de définir son groupe social au regard des relations que nous entretenons avec le milieu de vie. Des projets d'aménagement peuvent émerger, de façon à favoriser la convivialité, le confort, la sécurité, la santé, ou encore l'aspect esthétique des lieux. A travers l'exploration du milieu et la mise en œuvre de projets, l'ERE vise ici à développer un sentiment d'appartenance, à favoriser l'enracinement. Le milieu de vie est le premier creuset du développement d'une responsabilité environnementale, ou l'on apprend à devenir des gardiens, utilisateurs et constructeurs responsables d'*Oikos*, notre maison de vie partagée.
- **L'environnement - biosphère** (où vivre ensemble et à long terme) nous amène à prendre en compte l'interdépendance des réalités socio-environnementales à l'échelle de cette planète, que James Lovelock invite à considérer comme un macro-organisme (*Gaïa*), en rééquilibre constant. C'est le lieu de la conscience planétaire, voire cosmique: la Terre comme une matrice de vie, ce jardin partagé qui nourrit l'univers symbolique de nombreux peuples autochtones. C'est le lieu de la solidarité internationale qui s'ancre dans une réflexion en profondeur sur les modes de

développement des sociétés d'ici et d'ailleurs. On y trouve un contexte privilégié pour mettre à profit l'interface entre l'ERE et l'éducation au développement.

- **L'environnement - projet communautaire** (où s'engager) est un lieu de coopération et de partenariat pour réaliser les changements souhaités au sein d'une collectivité. Il importe d'apprendre à vivre et à travailler ensemble, en « communautés d'apprentissage et de pratique ». L'environnement est un objet partagé, essentiellement complexe: seule une approche collaborative favorise une meilleure compréhension et une intervention plus efficace. Il faut apprendre à discuter, écouter, argumenter, convaincre... en somme, à communiquer efficacement à travers un dialogue de savoirs de divers types: savoirs scientifiques, savoirs d'expérience, savoirs traditionnels, etc. L'ERE introduit ici l'idée de praxis: l'action est associée à un constant processus de réflexion critique. L'éducation à la démocratie, pivot de l'éducation à la citoyenneté, devient essentielle. Les aspects politiques des réalités socio-environnementales sont mis en évidence.

Certes, d'autres représentations de l'environnement peuvent être repérées et caractérisées. Par exemple, l'**environnement – territoire** chez les peuples autochtones (où le rapport identitaire à l'environnement est particulièrement important) ou encore l'**environnement – paysage**, celui des géographes, porte d'entrée de la lecture des milieux de vie, mettant en lumière entre autres leur dynamique d'évolution historique et leurs composantes symboliques. Le rapport à l'environnement est éminemment contextuel et culturellement déterminé. C'est donc à travers un ensemble de dimensions interreliées et complémentaires que se déploie la relation à l'environnement. Une éducation relative à l'environnement limitée à l'une ou l'autre des dimensions reste incomplète et entretient une vision biaisée du rapport au monde.

En raison de son ampleur et parce qu'il fait appel à des changements en profondeur, le projet éducatif de l'ERE est certes difficile à réaliser. C'est toute la société éducative qui est interpellée par ce projet : l'école, les musées, les parcs, les municipalités, les organismes communautaires, les entreprises, etc. Il revient à chaque acteur de définir sa « niche » éducationnelle en ERE, en fonction de son contexte d'intervention, des gens auxquels il s'adresse, des moyens à sa disposition : il s'agit de choisir des objectifs et des stratégies avec pertinence et réalisme, en prenant conscience toutefois de l'ensemble des objectifs et stratégies possibles. Il importe de percevoir son intervention spécifique en complémentarité et de préférence en intégration avec celles de l'ensemble du système des acteurs de l'ERE et en intégration également avec les autres dimensions associées de l'éducation fondamentale, en particulier l'éducation à la citoyenneté (préoccupée des enjeux liés à l'altérité humaine, plus spécifiquement aux questions de démocratie, de paix et de solidarité) et l'éducation à la santé (associée entre autres aux questions de nutrition, à l'éducation plein air et à l'éducation aux risques).

Au fil des années, un nombre grandissant d'acteurs de l'ERE ont introduit une dimension de recherche ou de réflexion à leurs interventions sur les terrains de pratique. Un « patrimoine pédagogique » s'est ainsi développé, comportant une riche diversité de propositions théoriques, de modèles et de stratégies, de nature à stimuler la discussion et à inspirer les praticiensⁱⁱ. L'analyse de ces propositions permet d'identifier une pluralité de courants de pensée et de pratique : entre autres, les courants naturaliste, conservationiste, résolutique, systémique, holistique, humaniste, critique, biorégional, féministe, etc. (Sauvé, 2002), qui répondent à autant de façons complémentaires de se relier à l'environnement. L'une des premières tâches de

formation des enseignants, des animateurs et autres éducateurs en ERE est celle d'explorer ces courants dans une perspective critique, de façon à reconnaître les différentes possibilités, à stimuler la réflexion et la créativité pédagogique, et à faire des choix éclairés au regard de leur propre contexte d'intervention.

Le domaine de l'éducation relative à l'environnement évolue donc de façon constructive. Il doit faire face toutefois à des enjeux majeurs, qui risquent de compromettre ses visées fondamentales. Le principal enjeu contemporain est la prégnance de l'idéologie du développement (Rist, 1996), exprimée dans la proposition de l'« éducation pour le développement durable ». L'éducation y est perçue comme un instrument au service de la conservation à long terme de l'environnement, ce dernier étant considéré comme un réservoir de ressources à exploiter en fonction d'un développement (croissance) économique durable, lui-même envisagé comme la condition première du « développement humain » (Sauvé, Berryman et Brunelle, 2000). Le schème conceptuel du développement durable, illustré souvent sous la forme de trois sphères interreliées (économie, société et environnement), considère l'économie comme une entité à part, en dehors de la sphère sociale, et qui détermine la relation des sociétés à l'environnement. Si cela correspond à l'aliénation actuelle des sociétés à l'égard d'une économie exogène et dominante, faut-il pour autant promouvoir une telle vision du monde?

Certes la proposition du développement durable apparaît pertinente à certains égards et dans certains contextes, lorsqu'elle devient la clé permettant d'ouvrir un premier dialogue entre les acteurs des domaines de l'économie, de la politique et de l'environnement. C'est dans une telle perspective d'ailleurs que le concept a émergé : il s'impose comme le fruit d'un « consensus » social, en cette époque d'effondrement des « valeurs sûres », où la fabrication de consensus (issus de négociations entre certains acteurs sociaux privilégiés, dans un contexte historique spécifique), confère une légitimité aux décisions et permet de « gérer » la diversité des approches possibles aux problématiques en question.

Mais n'y a-t-il pas méprise lorsque la stratégie du développement durable (si habile soit-elle) est confondue avec un projet de société, et lorsqu'on prescrit de recadrer toute l'éducation, à l'échelle de tous les pays, en fonction de cette vision du monde qui devient hégémonique? La conception utilitariste de l'éducation et la représentation « ressourciste » de l'environnement qu'adopte l'« éducation pour le développement durable » apparaissent nettement réductrice au regard d'une éducation fondamentale préoccupée d'optimiser le réseau des relations entre les personnes, leur groupe social d'appartenance et l'environnement. Le rapport au monde ne peut être enfermé dans une dynamique « gestionnaire-ressource »; les activités humaines ne peuvent être interprétées uniquement dans le cadre de référence du « développement », utilisant à outrance le langage de la durabilité (ou viabilité ou soutenabilité)ⁱⁱⁱ, sorte de *newspeak* qui s'impose à l'échelle planétaire, se superposant aux diverses cultures et réduisant les possibilités de penser les réalités autrement. Il faut bien reconnaître également que l'éthique de la durabilité est issue d'une « heuristique de la peur » (selon l'expression de Hans Jonas, 1992) associée à l'actuelle crise de la sécurité (dont l'intérêt pour le clonage humain est l'une des manifestations); si elle peut constituer un premier échelon pour une montée éthique, elle n'a certes pas l'ampleur suffisante pour fonder un projet de société, encore moins un projet d'humanité.

Face aux vives critiques qui ont fusé de toutes parts (chez les philosophes, les sociologues, les éducateurs, les économistes eux-mêmes, etc.) à l'égard de la proposition du développement

durable^{iv}, la tendance actuelle est de redéfinir, chacun à sa façon, ce concept obligé qui s'est désormais imposé dans les différents sphères de la société: on convient ainsi que le développement durable ne serait pas un but clairement défini, mais un chemin pour y parvenir; à chacun de le tracer à sa convenance. Après l'argument du consensus, ce nouvel argument de la légitimité, voire nécessité, d'une appropriation différenciée apparaît efficace pour promouvoir l'idée (désormais perçue comme incontournable) d'un « développement durable », salvateur de l'humanité. C'est ainsi qu'à émergé le concept d'Éducation pour un avenir viable. Ce dernier a l'avantage de proposer un cadre intégrateur des différentes dimensions de l'éducation contemporaine (relative à la paix, à la démocratie, à la coopération internationale, à l'environnement, etc.). Le problème est que ce cadre est réducteur et que l'éducation relative à l'environnement s'y voit limitée à n'être plus qu'un instrument, parmi une multitude d'autres « formes d'éducation thématiques », au service du développement durable; à cet effet, l'ERE perd sa reconnaissance comme lieu d'interdisciplinarité et de dialogue de savoirs (savoirs rattachés aux sciences biophysiques et humaines, savoirs traditionnels, savoirs d'expérience, de sens commun, etc.) pour être ramenée plus étroitement au domaine des sciences biophysiques et de la technologie, domaine privilégié de la nouvelle « économie du savoir ».

Il est pourtant possible d'envisager une éducation relative à l'environnement qui, tout en considérant la perspective du développement durable (comme un important phénomène socio-historique), ne s'y enferme pas. L'éducation relative à l'environnement ne peut se déployer que dans un espace de critique sociale, sans entrave; la relation à l'environnement n'est pas *a priori* une affaire de compromis social, encore moins de consensus planétaire. L'ERE accompagne et soutient d'abord l'émergence et la mise en œuvre d'un projet d'amélioration de son propre rapport au monde, dont elle aide à construire la signification, en fonction des caractéristiques de chaque contexte où elle intervient; dans une perspective d'ensemble, elle contribue au **développement de sociétés responsables**. Cette dernière expression vise à clarifier le flou délibéré qui entoure le mot développement (généralement centré sur l'économie) en le rattachant à celui des sociétés (chacune intégrant une économie dont les choix lui sont endogènes) et en lui associant une éthique de la responsabilité fondamentale, nettement plus riche que l'éthique de la durabilité ou celle de la viabilité, essentiellement minimalistes (« pourvu que cela dure », ou « pourvu que l'on survive »). Au-delà d'une approche civique légaliste de droits et devoirs, il s'agit d'une responsabilité d'être, de savoir et d'agir, ce qui implique engagement, lucidité, authenticité, sollicitude et courage.

Il est à souhaiter que le prochain Sommet de Johannesburg, inscrit d'emblée dans la visée d'un développement durable planétaire, pourra offrir un espace pour ouvrir enfin un véritable débat sur le « consensus » sur lequel s'appuie ce projet d'humanité, qui s'est avéré problématique et fort peu fécond depuis le précédent sommet de Rio. Il serait d'autant plus important de stimuler le débat auprès des acteurs du domaine de l'éducation, qui est à la fois « miroir et creuset » du développement des sociétés, et plus spécifiquement auprès des acteurs de l'éducation relative à l'environnement, qui ne peut déployer toute l'ampleur de son projet éducatif que dans la reconnaissance et la valorisation de la diversité des façons d'appréhender le monde et de s'y relier.

Références

- Goffin, L. (1999). L'environnement comme éco-socio-système. In Loriaux, M. *Populations et développements : une approche globale et systémique*. Louvain-la-Neuve/Paris: Academia-Bruylant/L'Harmattan, p. 199-230.
- Jonas, H. (1992). *Le principe responsabilité*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Rist (1996). *Le Développement. Histoire d'une croyance occidentale*. Paris : Les Éditions Sciences Po.
- Sauvé, Lucie (2002). *Courants d'intervention en éducation relative à l'environnement*. Module 5. Programme international d'études supérieures à distance en éducation relative à l'environnement. Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- Sauvé, L., T. Berryman et R. Brunelle (2000I). International Proposals for Environmental Education : Analysing a Ruling Discourse. *Actes de la conférence internationale sur l'éducation relative à l'environnement : « Environmental Education in the Context of Education for the 21st Century: Prospects and Possibilities »*, Larisa, Grèce, 6-8 octobre 2000, p. 42-63.

ⁱ A la base du développement personnel et social, on retrouve trois sphères d'interactions, étroitement reliées entre elles : la sphère d'interactions avec soi-même (lieu de construction de l'identité); la sphère d'interactions avec les autres (lieu de construction des relations d'altérité humaine); enfin, la sphère d'interactions avec le milieu de vie partagé, *Oikos*, lieu de l'éducation éco-logique et de l'éducation éco-nomique, où s'enrichit la signification de l'« être-au-monde » à travers les relations avec l'« autre qu'humain ».

ⁱⁱ Entre autres, nous avons répertorié neuf revues de recherche spécifiquement dédiées à l'éducation relative à l'environnement, qui témoignent de la vitalité croissante, de la crédibilité et de la reconnaissance de ce domaine de réflexion et d'intervention éducative : *The Journal of Environmental Education*, *Environmental Education Research*, *Environmental Education and Communication*, *The International Journal of Environmental Education and Research*, *International Research in Geographical and Environmental Education*, *The Australian Journal of Environmental Education*, *The Canadian Journal of Environmental Education*, *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, *Tópicos en educación ambiental*.

ⁱⁱⁱ On parlera par exemple de « repas durables », d'« industrie minière durable », de « consommation durable », d'« eau viable »; on recherchera des « critères de durabilité » pour l'éducation ... etc.

^{iv} Voir à cet effet le débat rapporté dans l'ouvrage suivant : Jarnet, Ann, Bob Jickling, Lucie Sauvé, A. Wals et P. Clarkin. *The Future of Environmental Education in a Postmodern World?* Whitehorse: Yukon College (*Canadian Journal of Environmental Education*), 244 pages.