

Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement

Lucie Sauvé

Référence: Sauvé, L. (2005) Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement. In Sauvé, Lucie, Orellana, Isabel, et Van Steenberghe, Étienne. Éducation et Environnement - Un croisement de savoirs. Collection Les Cahiers scientifiques de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir). Vol. 140. Montréal: Fides, 347 pages. ISBN 2-89245-129-9.

Par le choix de son thème – *Le croisement des savoirs* - et son invitation à explorer, discuter et affiner des approches de recherche valorisant l'interaction sociale pour l'interfécondation des savoirs et des modes de rapport au savoir, ce colloque veut contribuer au développement d'une recherche en éducation relative à l'environnement (ERE) qui se préoccupe de l'amélioration du réseau des relations personnes-sociétés-environnement. En guise d'introduction, je tenterai d'esquisser le cadre général de la recherche en éducation relative à l'environnement, de façon à fournir des repères pour insérer les différents apports des participants de ce colloque dans la mosaïque complexe de ce champ de savoirs en construction. Mon propos n'a donc pas pour but d'apporter des éléments inédits relatifs au thème spécifique de cette rencontre mais de présenter une synthèse utile du champ en question : il s'agit de poser une toile de fond pour mettre en relief la contribution particulière de chacun des exposés qui vont suivre. Pour ce faire, et dans la perspective d'accueillir aussi les nouveaux chercheurs et les chercheurs d'expérience qui s'intéressent plus récemment au domaine de l'ERE, je m'inspirerai de mon expérience d'encadrement de recherche auprès des étudiants des programmes d'études supérieures : je colligerai des informations d'ordre général qui répondent aux questions plus souvent posées en début de parcours et qui aident à situer le «désir» de recherche de chacun. J'ajouterai également des éléments critiques issus d'une recension d'écrits et de ma propre «observation participante» de la recherche en éducation relative à l'environnement.

1. Aux abords d'un «territoire» de recherche

Quand les étudiants, les éducateurs ou les chercheurs abordent pour la première fois le domaine de la recherche en éducation relative à l'environnement (ERE), pour y trouver des repères, des points d'appui théoriques ou des sources d'inspiration pour l'intervention, ils sont généralement étonnés de constater qu'il s'agit d'un champ déjà bien constitué, avec plusieurs publications spécialisées¹ et qui fait elle-même l'objet d'études descriptives et critiques (entre autres, Robottom et Hart, 1993; Mrazek, R., 1993; Sauvé, 1999, 2000; Hart et Nolan, 1999; Hart, 2000; Rickinson et Robinson, 1999; Russel et Hart, 2003; Reid, 2003; Scott, 2003). Ils découvrent en effet que non seulement l'activité de recherche en ERE est pratiquée depuis plus de trois

¹ On peut repérer entre autres 9 revues de recherche en éducation relative à l'environnement et trois autres dont les thèmes sont très proches : *The Journal of Environmental Education*, *Environmental Education Research*, *Applied 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*, *Tópicos en educación ambiental*, *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *Environmental Ethics*, *Environmental Psychology*.

décennies par divers types d'acteurs et dans divers milieux², mais qu'elle est elle-même analysée, caractérisée et discutée, et qu'elle fait l'objet de recommandations et d'expérimentations.

Au début, les étudiants ont généralement beaucoup d'attentes: ils perçoivent la recherche comme un vaste réservoir de savoirs fiables, bien codifiés, issus de méthodes d'investigation établies et rigoureuses: ils s'attendent à trouver à travers les banques de données des résultats de recherche leur «révélant des vérités» rassurantes, apportant des réponses claires à leurs questions précises. Or il y a toujours initialement une certaine déception à cet effet... : *«J'ai trouvé quelques articles, quelques écrits sur mon sujet ... plus ou moins proches de ma question de recherche, mais ce n'est pas facile ... les documents ne sont pas toujours accessibles et puis, aucun ne m'apporte exactement ce que je cherche.»* Heureusement toutefois, à cette déception initiale, peut succéder un élan: *«Alors, tout n'a donc pas été fait ... il y a de la place pour ma question, pour ma démarche. Je peux moi aussi contribuer au développement de la recherche en éducation relative à l'environnement.»* Commence alors un apprentissage de la recherche comme un projet sans cesse inachevé, toujours remis en question, comme une activité essentielle à la valorisation et à l'optimisation de l'action éducative, comme un objet fascinant en lui-même, pour la réflexion et l'étude. Dans les paragraphes qui suivent, j'aborderai brièvement les principales questions qui se posent généralement dans ce cheminement et je proposerai certains des éléments de réponse que je privilégie: Qu'est-ce que la recherche en général? Quelle est la spécificité de la recherche en éducation? Et en éducation relative à l'environnement? Pourquoi faire de la recherche en éducation relative à l'environnement? Qu'en est-il de la recherche actuelle en ce domaine? Quelles voies de recherche privilégier?

2. Des balises pour l'activité de recherche

«Qu'est-ce que la science?» pose Chalmers (1987) qui, comme tant d'autres chercheurs, déconstruit et reconstruit ce concept à sa façon. La problématique de la «science» est si complexe, entraînant de tumultueux débats sur son rapport à la modernité et au pouvoir (comme chez Latour, 1989), que je choisis d'aborder la recherche en éducation en marge du concept de «recherche scientifique». La recherche est donc essentiellement une posture et un processus de quête et de construction de savoirs valides (selon des critères de rigueur, de pertinence, d'utilité, etc., qu'il reste à préciser et à définir en fonction d'un cadre de référence épistémologique et méthodologique clairement explicité). Or nous savons qu'il existe différentes approches épistémologiques, diverses façons de construire le savoir, comme il existe divers types de savoirs. En éducation relative à l'environnement, en raison de la complexité des réalités abordées, on reconnaît particulièrement la nécessité de favoriser un dialogue des savoirs: savoirs scientifiques, savoirs expérientiels, savoirs traditionnels, savoirs de sens commun, etc. Un tel dialogue permet d'aborder les questions environnementales de façon plus globale, selon différents angles et diverses dimensions. Il permet également de confronter ces savoirs entre eux, de les questionner, de les vérifier, de saisir leurs oppositions, leurs convergences ou leur complémentarité. Il importe donc d'adopter une approche écologique de la recherche, d'envisager une diversité de modes de construction de savoirs, et non seulement des savoirs de type «scientifiques» (issus de la déduction logique, de l'observation empirique ou de l'expérimentation).

² A titre d'indicateur, observons que la banque de données ERIC comporte 14 740 notices en éducation relative à l'environnement pour la période de 1966 à 2003.

La recherche de type participative (Hart et coll., 1994; Robottom et Sauvé, 2003) permet de valoriser les apports des différents acteurs d'une situation, leurs façons respectives d'aborder les choses, leurs propres questions, les savoirs qu'ils ont construits et ceux qui émergent de leurs interactions dans la recherche d'une nouvelle compréhension ou de solutions, etc. Mais également, d'autres types de recherche proposent des modes de construction de savoirs encore trop peu explorés; ils légitiment et valorisent des types de savoirs jusqu'ici négligés. Par exemple, le Congrès de l'Association canadienne d'éducation et de communication relatives à l'environnement (EECOM), qui s'est tenu au Yukon en 2002 (Jickling, 2002), a mis en valeur un courant de recherche par l'art, à travers la poésie et le conte en particulier, qui est axé sur le sens symbolique de la relation à l'environnement. On y a également stimulé la réflexion sur ce qui est appelé la « recherche narrative » comme posture épistémologique pour produire un certain type de savoir. Constance Russel et Paul Hart (2003) signalent à leur tour l'importance d'explorer les possibilités et les contraintes des méthodologies de recherche qui exploitent l'autobiographie, la fiction, la psychanalyse, l'ethnographie critique, l'écothéologie, le rapport au monde des peuples autochtones, etc. Ces propositions et questionnements se situent dans le courant de la recherche dite postmoderne, qui valorise les avenues alternatives de quête de sens, de signification, de savoirs signifiants. L'épistémologie postmoderne adopte généralement une posture relativiste (qui prend en compte l'interaction sujet-objet), inductive et socioconstructiviste; elle reconnaît la nature complexe, unique et contextuelle des objets de savoir; elle valorise le dialogue et l'intégration entre eux de divers types de savoirs, dont la discipline n'est plus le principe organisateur; comme critère de validité, elle adopte celui de la pertinence au regard de la transformation des réalités, envisagées dans une perspective critique; plutôt que le choix et la justification a priori de positions théoriques, elle privilégie un processus dialectique entre la théorie et la pratique, et l'adoption de démarches de recherche adaptatives ou émergentes.

Dans la perspective de définir la recherche en marge du concept positiviste de science, de mettre à profit d'autres possibilités de recherche, dont celles de la recherche postmoderne, et de prendre en même temps une distance critique à l'égard d'une conception éclatée de la recherche qui inclurait sans discrimination tout type de réflexion ou récit d'expérience, les balises suivantes peuvent être utiles³:

Une activité peut être considérée comme recherche si son but est de développer de nouveaux savoirs ou de consolider, d'approfondir ou de synthétiser des savoirs existants, et si elle est menée avec rigueur (voir points suivants) et dans une perspective critique, ce qui implique pour le moins une distanciation entre le chercheur et son projet, et de préférence, une confrontation avec d'autres façons de voir et de faire les choses.

- Une activité de recherche suppose que ses acteurs clarifient ou justifient les cadres théoriques et méthodologiques qu'ils adoptent ou qu'ils proposent; ces cadres sont parfois adoptés en amont des activités; parfois, ils sont progressivement construits en cours de projet. En réalité, nous savons que tout cela se passe en rétroactions constantes.
- Quelle que soit la méthodologie adoptée, les chercheurs doivent faire preuve de transparence.

³ Nous avons adopté ces repères pour la production de la revue de recherche *Éducation relative à l'environnement. Regards, Recherches, Réflexions* (Sauvé, L., 1999).

- Une activité de recherche, lorsqu'elle est associée à l'intervention, se caractérise par la réflexivité et la recherche d'éléments théoriques (descriptifs, explicatifs, stratégiques, méthodologiques ou critiques) transférables à d'autres situations. En somme, il s'agit de dépasser l'idiosyncrasie (singularité) des situations, tout en prenant en compte et même en valorisant le caractère singulier de chacune.
- Une activité de recherche implique un processus de validation des résultats: validation théorique (évaluation et discussion par des pairs ou des experts, ou encore par des acteurs de la problématique étudiée) ou validation par l'expérimentation (au sens large).
- Un processus de recherche gagne toujours également à se situer dans une « tradition », un courant d'histoire ou un « patrimoine » de recherche dans son domaine, à se référer à d'autres auteurs, à d'autres processus et résultats, de façon à insérer son projet dans la construction d'une mosaïque globale des activités de recherche dans le domaine.

La recherche est donc une posture et une démarche, qui a sa valeur propre et son intérêt, au-delà même des résultats qu'elle produit. D'ailleurs, je dois avouer qu'en ce qui concerne la recherche en éducation relative à l'environnement, ce n'est pas tant ce que nous appelons habituellement « résultats » qui m'intéressent. Le fait de savoir si telle expérience a réussi dans tel contexte ou si cette stratégie s'est avérée plus efficace qu'une autre par exemple, est somme toute d'intérêt limité. Ce qui retient davantage mon attention, c'est le processus de recherche lui-même, les questions, les réflexions, les difficultés, les apprentissages qu'ont réalisés les acteurs de la recherche, etc. (tel que mentionné dans Sauvé et Berryman, 2003). La recherche m'intéresse en tant que trajectoire, histoire, en tant que façon de vivre l'éducation relative à l'environnement, avec réflexivité. Quand je lis un mémoire, une thèse ou un rapport de recherche, je m'attarde ainsi au choix de la problématique (pourquoi mener cette recherche?), l'angle d'analyse de cette problématique, les questions, la façon d'aborder ces questions et d'y trouver réponses, le cadre de référence théorique, les réflexions, les observations, les éléments de théorie qui en émergent, etc.

Je m'attarde aussi à la façon dont la recherche est relatée. L'écriture de la recherche est en effet un enjeu important. Entre autres, elle pose un défi de cohérence avec le type de recherche effectuée. La recherche en éducation devient souvent un creuset où s'interfécondent l'action (ou l'agir) et la réflexion; et la langue y joue un rôle important comme médium d'expression, comme moyen de communication dans la recherche et de la recherche. Je m'intéresse en particulier aussi au défi que pose au chercheur l'écriture de la recherche. Faire de la recherche signifie en effet également écrire la recherche, ce qui implique de se recueillir, de clarifier sa pensée, d'en ciseler l'expression, de se confronter à soi-même pour mieux confronter sa pensée à celle de l'autre. Il n'est pas facile d'écrire et on manque de temps pour cela. Par ailleurs, on croit souvent au départ qu'il y a d'abord la recherche et ensuite, l'écriture de celle-ci. Or l'écriture fait partie de l'acte de recherche: on ne sait pas toujours au départ tout ce qu'on va écrire exactement: l'acte d'écrire oblige à préciser, à confronter et à organiser sa pensée; il amène à trouver un fil conducteur, à faire des liens, à clarifier les concepts, à exprimer la réflexion et le plus souvent, à la poursuivre à travers l'acte d'écrire. Au moment de l'écriture, une autre dimension de la recherche entre en jeu. Si l'intégration de la recherche à l'intervention éducative pose déjà un problème aux praticiens, l'écriture de celle-ci présente un défi encore plus grand. Il importe de prévoir des stratégies d'entraide et d'accompagnement à cet effet. L'art et le goût d'écrire la recherche vient avec la pratique et l'encouragement.

3. Pourquoi faire de la recherche en éducation relative à l'environnement?

Il est sans doute vain de tenter de répondre à cette question sans aborder initialement celle de la raison d'être de l'éducation relative à l'environnement elle-même. Or il s'agit là précisément d'un objet de recherche primordial, l'objet d'une quête transdisciplinaire dont l'importance et l'ampleur sont celles-là même de la réflexion universelle, à travers l'espace, le temps et les diverses cultures, sur le sens de la relation des humains avec/dans la nature, au sein d'un milieu de vie partagé, et sur le rôle de l'éducation (au sens ontogénique de «*educere*») à cet effet. S'appuyant sur une telle légitimité fondamentale de la recherche en ERE, nous pouvons aborder de façon plus pragmatique le «pourquoi» d'une telle recherche contemporaine en éducation.

La recherche fait partie intégrante du «système» éducation relative à l'environnement. Elle offre un regard réflexif sur ses fondements et pratiques; un tel regard est nécessaire à l'évolution de ce domaine vers une plus grande maturité : davantage de justification, de pertinence et d'efficacité, entraînant davantage de reconnaissance sociale de son utilité, davantage de légitimité et d'appui. Plus spécifiquement, on peut évoquer ici trois raisons principales de faire de la recherche en éducation relative à l'environnement:

- Enrichir l'intervention d'une dynamique réflexive, dépassant le récit anecdotique de nos expériences; la recherche apporte une « valeur ajoutée » à l'intervention éducative : elle en dégage la signification, elle en explicite les fondements (le plus souvent implicites), elle en documente et analyse la dynamique et les processus, elle en met en lumière les aspects positifs, transférables à d'autres situations ;
- Conserver la mémoire critique de nos avancées; la recherche constitue progressivement un « patrimoine » de réflexions, de savoirs et de savoir-faire qu'elle permet de conserver (par ses écrits), d'organiser (pour mieux s'y retrouver), d'enrichir et de diffuser;
- Donner davantage de pertinence et d'efficacité à nos interventions; la recherche éclaire en effet l'action éducative en suggérant des fondements, des principes, des approches, des modèles et des stratégies justifiées et validées.

Mais dans une perspective stratégique, la recherche contribue également à donner une plus grande crédibilité au domaine de l'éducation relative à l'environnement et à montrer son importance. Une telle crédibilité et une telle reconnaissance sont particulièrement nécessaires pour orienter et stimuler le processus d'institutionnalisation de l'ERE – qui a cours en ce moment à travers les réformes éducatives de nombreux pays. Cela permet également de stimuler la collaboration des divers acteurs de la « société éducative » aux projets d'éducation relative à l'environnement, en particulier ceux des sphères académique, politique et économique.

4. Qu'en est-il de la recherche actuelle en éducation relative à l'environnement?

On observe que la recherche contemporaine en éducation relative à l'environnement suit de façon générale, les mêmes voies d'évolution que la recherche en éducation. Ce qui la distingue essentiellement ce n'est pas tant sa trajectoire et ses modes de recherche que son objet propre, c'est à dire les conditions, les contenus et les processus d'enseignement (ou d'animation ou d'accompagnement) et d'apprentissage qui concernent la relation des personnes et des groupes sociaux à l'environnement.

L'une des principales voies d'évolution est celle de se libérer peu à peu du carcan de la recherche positiviste inspirée des sciences biophysiques et de certaines disciplines de la psychologie ou de la sociologie, et de s'engager dans d'autres voies de recherche. Le tableau 1, désormais bien connu, permet de distinguer deux autres courants paradigmatiques, tels qu'initialement identifiés par Habermas (1975). Notons qu'à ce tableau «classique», s'ajoute ici une dimension éthique qui caractérise les différentes postures de recherche : en tant qu'activité humaine, que mode de rapport au monde, la recherche est nécessairement ancrée dans un système de valeurs, qu'il convient d'explicitier.

Tableau 1. Trois paradigmes de recherche

Sources : Selon Habermas (1975), Carr et Kemmis (1986), Robottom et Hart (1993)

PARADIGMES	POSITIVISTE	INTERPRÉTATIF	CRITIQUE
ONTOLOGIE	RÉALISME Empirisme	RELATIVISME	RÉALISME CRITIQUE
ÉPISTÉMOLOGIE	OBJECTIVISTE Recherche d'explications causales, de généralisation	SUBJECTIVISTE Recherche de significations	INTER-SUBJECTIVISTE DIALECTIQUE Recherche de savoirs qui éclairent et catalysent le changement social
MÉTHODOLOGIE	EXPÉRIMENTAL E (contrôle de variables) stratégies quantitatives	HERMENÉUTIQUE (émergente) stratégies qualitatives multiméthodologie	CONTEXTUALISÉE (émergente) multiméthodologie - la réflexivité - la praxis
ÉTHIQUE	Rigueur dans la relation à l'objet	Importance de la personne Authenticité	Vigile sociale Responsabilité/Solidarité

Il importe toutefois de signaler que ce tableau à trois entrées a été initialement construit par ses auteurs dans le but d'indiquer qu'il n'existe pas qu'une seule voie de recherche, et en particulier, pour distinguer le courant critique des deux autres, plus connus. Malheureusement, ce tableau a été trop souvent interprété de façon réductrice, comme la représentation d'une typologie tripolaire exhaustive. A mon avis, le principal avantage de ce tableau à trois entrées est de contrer l'affirmation encore courante dans divers milieux de recherche (en particulier ceux qui tendent à privilégier le courant interprétatif) qu'il n'existe que deux postures épistémologiques : objectiviste et subjectiviste. « Une porte ne peut être qu'ouverte ou fermée », explique-t-on. Or la troisième colonne permet de considérer un autre type de « porte » (ou d'accès au savoir), à l'image des portes orientales faites de fils de billes, à la fois pleines de ces matériaux et pleines d'interstices, et qui ne sont ni ouvertes ni fermées... Il est donc possible de se situer dans un « ailleurs » épistémologiques, qui permet d'échapper à la trop fréquente « naïveté » de l'approche positiviste et à un certain « autisme » dans lequel pourrait s'enfermer l'approche interprétative.

À titre d'exemple de recherche de type positiviste, signalons celle de Schultz and Zeleny (1999) intitulée *Values and predictors of environmental attitudes : Evidence for consistency across 14 countries*⁴. Cette recherche multinationale, basée sur une méthodologie quantitative (enquête par questionnaire à grande échelle; traitement statistique), a pour objectif de mesurer les attitudes et les valeurs des répondants au regard de questions environnementales globales, de façon à mieux orienter les politiques et les interventions sociales visant le changement de comportements. On est ici dans une logique de relations de cause à effet, de recherche d'évidences et de certitudes à partir de résultats généralisables. La recherche ne s'intéresse pas à la signification de la problématique chez les gens de différentes cultures: elle nivelle l'analyse à l'aide d'un cadre de référence prédéterminé et des catégories a priori. L'éducation est associée à une intervention de modification de comportements. Si on retrouve encore des recherches de ce type, dont certaines peuvent présenter un intérêt à condition d'en reconnaître les limites et de les envisager dans la perspective critique d'une contribution à un système de recherche, elles ne sont pas majoritaires toutefois dans les plus récentes publications spécialisées en éducation relative à l'environnement.

On observe en effet que de plus en plus de chercheurs s'intéressent au courant interprétatif de la recherche. Ils se penchent sur les phénomènes subjectifs en vue de les comprendre de l'intérieur, de saisir des champs de signification. Ils s'intéressent en particulier aux représentations des gens (ensemble de connaissances, de croyances, d'attitudes, de valeurs, de connotations, etc.) à l'égard de leur environnement ou de questions environnementales particulières (comme Reigota, 1997, par exemple). Plus spécifiquement, ils s'intéressent au phénomène des représentations sociales, construites au cœur des interactions sociales et socialement partagées (Sauvé et Garnier, 1999). Ils s'intéressent au liens étroits entre la représentation, le discours et l'agir, comme "nœud" d'interventions éducatives. Comme le montre l'article de Sauvé et Machabée (2000), la clarification des représentations permet non seulement un diagnostic initial qui aide à mieux planifier une situation éducative, mais elle peut être considérée en elle-même comme une démarche d'apprentissage: elle favorise chez les sujets une meilleure connaissance de soi-même et des autres à l'égard de l'environnement (visions, difficultés et souhaits par exemple); elle peut s'inscrire dans une dynamique sociale (en discussions de groupe par exemple, comme creuset d'intersubjectivité) favorisant la confrontation et la transformation progressive (consolidation, enrichissement ou changement) des représentations des uns et des autres.

Le courant de la recherche interprétative a certes permis d'enrichir le domaine de la recherche en éducation relative à l'environnement. Mais les trois pistes d'amélioration suivantes mériteraient d'être considérées: 1) Si les chercheurs souhaitent inscrire leur travail dans le champ théorique des représentation sociales, il importera de mieux comprendre et exploiter ce cadre théorique: plusieurs recherches utilisent en effet le mot «représentations sociales» sans véritablement en traiter, sans se donner une méthodologie appropriée à cet effet. On y retrouve souvent un exercice de diagnostic de représentations (limitées parfois aux conceptions), sans que soit véritablement prise en compte la dimension sociale de celles-ci. 2) Par ailleurs, il faut éviter d'«objectiver» les représentations comme s'il s'agissait de réalités que l'on peut saisir grâce à un arsenal méthodologique. Malgré l'énoncé d'une posture interprétative, on observe en effet une tendance chez certains chercheurs à considérer les représentations comme des "choses" qu'on peut saisir,

⁴ « Les valeurs et autres variables permettant de prédire le attitudes environnementales : évidence de similarités entre 14 pays. »

adoptant ainsi une attitude et une méthodologie positiviste et cherchant à confirmer leurs propres hypothèses ou à faire valoir leur propre interprétation. On perd ici l'occasion d'approcher véritablement l'univers de signification des sujets. 3) Enfin, la plupart des recherches de type interprétative restent au niveau descriptif des représentations étudiées (à propos desquelles les chercheurs déplorent la plupart du temps des problèmes de cohérence interne ou de limites) et ne débouchent pas sur des pistes d'intervention. Certes le but d'une recherche interprétative reste la compréhension des phénomènes subjectifs, mais dans une perspective «écologique» du système de la recherche, il convient de prévoir des ponts vers l'intervention.

Quant à la recherche de type critique, on observe qu'elle attire de plus en plus l'attention des chercheurs du domaine de l'éducation relative à l'environnement. Un tel type de recherche est axé sur la question centrale du *Pourquoi?* (non pas dans le sens de mettre au jour des relations causales empiriques mais plutôt des fondements, des intentions) et se préoccupe essentiellement de "déconstruire" les réalités socio-environnementales, en vue de mieux en analyser les composantes (en questionnant les « évidences », les idées reçues, les hypothèses, les valeurs sous-jacentes, les rapports de pouvoir, etc.), pour enfin reconstruire une réalité jugée plus appropriée en ce qui concerne le réseau des relations personne-société-environnement. Ici, les mots clés sont les suivants: réflexivité, praxis (réflexion dans et pour l'action), participation, dialogue, dialectique, contexte, transformation, émancipation. Les recherches participatives rapportées par Robottom et Sauvé (2003) concernant le développement de programmes de formation en éducation relative à l'environnement en Afrique du Sud et en Amérique Latine illustrent la posture critique: les participants ont été invités à faire eux-mêmes un diagnostic de leur propre milieu et à identifier les éléments d'un curriculum en éducation relative à l'environnement qui prenne en compte les particularités du contexte et qui vise à améliorer les conditions socio-environnementales du milieu, tout comme les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans leur milieu d'intervention éducative.

Quelques observations générales peuvent être formulées à l'égard du courant de la recherche critique:

- 1) D'abord, la posture épistémologique « critique » se distingue nettement des autres en ce qu'elle rassemble les caractéristiques suivantes : elle s'intéresse à des « objets » sociaux (des situations ou des phénomènes sociaux; dans notre cas, il s'agit de réalités socio-environnementales); elle considère ces situations ou phénomènes comme des réalités singulières, idiosyncrasiques, qui ne peuvent être saisies que dans le contexte spécifique où elles émergent ou se situent; elle est intersubjective, axée sur la recherche d'un savoir socialement construit à propos d'objets sociaux ; elle est inter-objective (selon le néologisme de Latour), en ce que l'interaction entre le sujet et l'objet transforme les deux à la fois; elle est dialogique, construisant le savoir à travers le dialogue entre différents acteurs, différentes cultures, mais aussi différents types de savoirs, comme le savoir d'expérience ou le savoir traditionnel qui sont ici légitimés; elle est dialectique, admettant l'existence de divergences et de contradictions, la co-existence d'une chose et de son contraire à la fois; elle est réflexive et méta-cognitive, caractérisée par une constante réflexion sur le processus même de construction du savoir ; elle est enfin praxique : le plus souvent, le savoir critique émerge de la réflexion au cœur de l'action (dans, par, sur l'action) en vue de la transformation des réalités socio-environnementales, comme de la transformation des acteurs mêmes de la recherche. Ainsi, la recherche critique adopte non

seulement une façon différente de produire le savoir, mais elle conduit à la production d'un savoir d'un autre type : un savoir qui éclaire et catalyse le changement social, l'émancipation.

- 2) La recherche critique se caractérise également par sa dimension éthique, qui va bien au-delà de l'éthique de la rigueur et des règles déontologiques de la recherche habituelle. Elle ne peut se concevoir sans une réflexion relative aux valeurs qui sous-tendent les réalités sociales; elle implique par ailleurs des choix éthiques relatifs aux transformations qu'elle vise. La recherche critique est exigeante : elle implique la confrontation des valeurs des chercheurs eux-mêmes comme de celles qui traversent les situations étudiées.
- 3) Parce qu'il s'agit d'une recherche engagée, à caractère politique (politique : « qui concerne les choses publiques »), associée par exemple à l'écossocialisme chez John Fien (1993), la recherche de type critique peut apparaître comme une recherche suspecte. Face aux critères d'objectivité de la science positiviste (que peuvent adopter les évaluateurs ou les organismes subventionnaires), une telle recherche peut poser un problème de crédibilité. Une exigence de rigueur pèse d'autant plus sur le chercheur qui s'engage dans une recherche critique: une grande importance doit être accordée à la clarification et la justification des fondements théoriques et des choix méthodologiques. Les critères de rigueur doivent être re-construits par l'équipe de recherche. Entre autres, la recherche de type critique doit être d'abord critique envers elle-même.
- 4) Le caractère essentiellement rationnel de la démarche épistémologique critique, de même que sa centration sur des phénomènes sociaux apparaissent comme des limites inhérentes à ce courant de recherche, qui néglige ainsi d'autres approches des réalités et qui s'intéresse peu aux sujets comme personnes. Ces limites doivent être reconnues et discutées.
- 5) Il y a beaucoup plus d'écrits au sujet de la recherche critique ou valorisant ce courant de recherche que de rapports de démarches de recherche critique. Par ailleurs, comme l'observent Renault et Sintomer (2003, p. 14) à propos de la théorie critique en général, si les réflexions philosophiques de la théorie critique ont inspiré des recherches originales, les recherches empiriques ont eu peu d'effet de retour sur le champ de la philosophie critique. Il importerait de promouvoir la formation des chercheurs de façon à favoriser le développement de projets de recherche s'inscrivant dans le courant critique ou pour le moins, adoptant une perspective critique de changement socio-environnemental, et qui seraient de nature à enrichir le courant théorique et pratique de la critique sociale en éducation relative à l'environnement.
- 6) Comme le font observer Hart et Nolan (2001), l'un des enjeux de la recherche critique est celui de se dégager de ses racines néo-marxistes qui l'orientent trop exclusivement vers la critique des rapports de pouvoir au sein des groupes sociaux. Certes les relations de pouvoir peuvent être un élément important des problématiques socio-environnementales abordées, mais il ne s'agit pas toujours de l'élément central de toute problématique; d'autres aspects (éthiques, pédagogiques, culturels ou autres) peuvent également faire appel à une rigoureuse «déconstruction» (à la manière de Derrida, 2001) en vue d'une transformation des réalités. Par ailleurs, comme le fait observer Thomas Berryman (in

Sauvé et Berryman, 2003b) suite à une relecture des travaux d'Habermas, le rapport d'exploitation que l'humain exerce sur la nature, et qui est en lien direct avec le rapport d'oppression entre les humains, n'est pas suffisamment considéré.

- 7) Si la méthodologie de la recherche-action est souvent présentée à juste titre comme la méthodologie type de la recherche critique, elle n'est pas la seule voie possible : par exemple, une recherche théorique ou une recherche évaluative ou une recherche-formation peuvent s'inscrire dans le courant de la recherche critique si elles adoptent une posture "déconstructiviste", dialogique et dialectique, et si leur visée ultime est celle de la transformation des réalités qui posent problème ou que l'on souhaite améliorer. Il resterait à explorer de telles avenues et à documenter de tels efforts de recherche.
- 8) Bien que la praxis (réflexion dans et pour l'action) soit au cœur de la dynamique d'une recherche critique axée sur la recherche-action ou toute autre forme de recherche-intervention, elle est peu souvent réalisée : l'action l'emporte sur la réflexion ou encore, cette dernière n'est pas ancrée dans l'action; par ailleurs, on observe que la réflexion et l'action ne sont pas nécessairement portées par les mêmes «acteurs» de la recherche. Un effort de recherche sur la praxis elle-même et de formation à la praxis pourrait être entrepris.
- 9) Enfin, il importe de distinguer entre la "déconstruction" et la "démolition". Contrairement à la "démolition" (qui détruit), la "déconstruction" analyse les morceaux d'un ensemble en vue de le reconstruire mieux encore. Une recherche dite critique, lorsqu'elle est exogène et négative, lorsqu'elle dénonce sans apporter de solutions, peut démobiliser les acteurs d'une situation. Une véritable recherche critique ne peut être menée que par et pour ces derniers.

Certes, la typologie des trois courants de recherche que nous venons d'aborder de façon à y situer la recherche dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement, ne permet pas de rendre compte de l'ensemble des possibilités de recherche en ERE. On ne peut pas enfermer en effet toute la diversité des voies de recherche contemporaines dans un catalogue à trois entrées. Par ailleurs, certaines recherches sont hybrides et peuvent difficilement être catégorisées. A titre d'exemple, signalons la recherche d'Ali Samel (2003) qui invite à s'inspirer de la philosophie de Gadamer et de l'herméneutique phénoménologique pour pénétrer l'univers de signification des enseignants qui sont engagés dans une pédagogie critique en éducation relative à l'environnement.

Comme nous l'avons déjà signalé, il importe de valoriser et de stimuler tout un pan de recherches contemporaines axées sur d'autres façons d'établir le rapport au monde et d'envisager la construction de savoir⁵. A cet effet, il est certes intéressant de considérer la proposition d'Augustin Berque (1996), qui situe l'humain *dans* le monde, et non pas en dehors pour mieux l'appréhender et le posséder, ni en retrait, enfermé dans sa propre construction subjective; l'être humain, à la fois unique et social, est «fait» de ce monde, qu'il appréhende et façonne à son tour

⁵ Tout en reconnaissant la diversité des courants de recherche, il ne s'agit pas pour autant de multiplier le nombre de « paradigmes » de recherche. Peut-on en effet penser qu'il soit possible d'identifier une si grande diversité de postures épistémologiques mutuellement exclusives?

de façon trajective, à travers sa «corporéité» et la «médiance» de sa culture. Dans le même sens, Philip Payne (2003) propose une recherche de type post-phénoménologique qui, au-delà de l'univers cognitif du constructivisme, s'intéresse à l'expérience humaine du rapport à l'environnement comme une expérience à la fois sociale et incarnée; il invite également à intégrer une dimension critique à une telle investigation, de façon à influencer les politiques d'éducation relative à l'environnement vers une prise en compte du caractère contingent et relationnel de l'expérience humaine.

Enfin, s'il importe de saisir les limites de chacun des différents courants, il ne s'agit pas de discréditer l'un ou l'autre. Face au défi de cerner un objet complexe (comme celle de la relation à l'environnement), Habermas (1974) invite à l'exploitation complémentaire de diverses perspectives de recherche, à condition de reconnaître leurs fondements respectifs et les implications de ces derniers. Il faut comprendre en effet qu'Habermas ne dénigre pas la science empirique/analytique ni la science interprétative : il dénonce plutôt leur prétention à la vérité universelle (G.D. Ewart, 1991).

5. Quelles voies de recherche privilégier?

La réponse à une telle question ne peut être que plurielle: la diversité ne favorise-t-elle pas la richesse et l'équilibre d'un système? L'objet de la recherche en éducation relative à l'environnement (les processus d'harmonisation de la relation entre les personnes, les groupes sociaux et l'environnement) est d'une extrême complexité et cela fait appel à diverses avenues de recherche complémentaires.

Mais l'une des balises importantes est celle de promouvoir une recherche *pour* l'éducation (au delà d'une recherche *au sujet de* l'éducation), centrée sur les besoins du milieu, qui soit pertinente et utile (Carr et Kemmis, 1986; Van Der Maren, 1999). Une telle recherche s'ancre le plus souvent *dans* l'action éducative, qu'elle enrichit d'une dimension critique et réflexive; elle tient compte de la complexité des objets d'étude et des caractéristiques de chacun des contextes; elle ne vise pas la généralisation des résultats mais plutôt le transfert à des contextes semblables; enfin, elle est menée en collaboration avec les acteurs du milieu dont elle contribue au développement professionnel continu.

La figure 1 illustre le lien étroit entre la recherche (ainsi conçue, ancrée dans la réflexivité), l'intervention éducative, la formation des éducateurs (dont les éducateurs-chercheurs), le développement pédagogique (théories, moyens et pratiques) et l'évaluation. La recherche y apparaît comme une partie intégrante du « système » éducation relative à l'environnement, et non pas comme une activité en-dehors, au-dessus ou au-delà de ce dernier. Elle est étroitement reliée à l'intervention éducative, elle même souvent ancrée dans l'action environnementale: on parle alors de recherche-intervention ou de recherche-action. La recherche s'associe également à la formation des enseignants ou animateurs: il est question de recherche-formation, soit de recherche au cœur de la formation, pour enrichir cette dernière. Par ailleurs, comme fondement de leur processus de développement professionnel, les enseignants ou animateurs sont invités à intégrer une dimension de recherche à leur action éducative; ils se forment à la recherche, dans la recherche, au cœur de leur activité professionnelle. Enfin, la recherche peut s'associer étroitement à l'évaluation, élément régulateur du système: lorsqu'elle est menée de façon collaborative et formative, l'évaluation offre en effet un moment privilégié de bilan critique et de réflexion, un

véritable creuset de recherche: il est alors question de recherche-évaluation, qui permet de développer de nouveaux savoirs à la fois sur l'objet évalué (un programme ou un projet par exemple) et sur la démarche d'évaluation elle-même. Et au cœur de ce système, comme dimension essentielle et transversale, on retrouve la réflexivité, cette posture qui consiste à prendre un recul critique, à questionner les fondements et les processus, à clarifier et justifier les choix, à les confirmer, les ajuster ou les transformer sans cesse. Recherche et réflexivité sont indissociables.

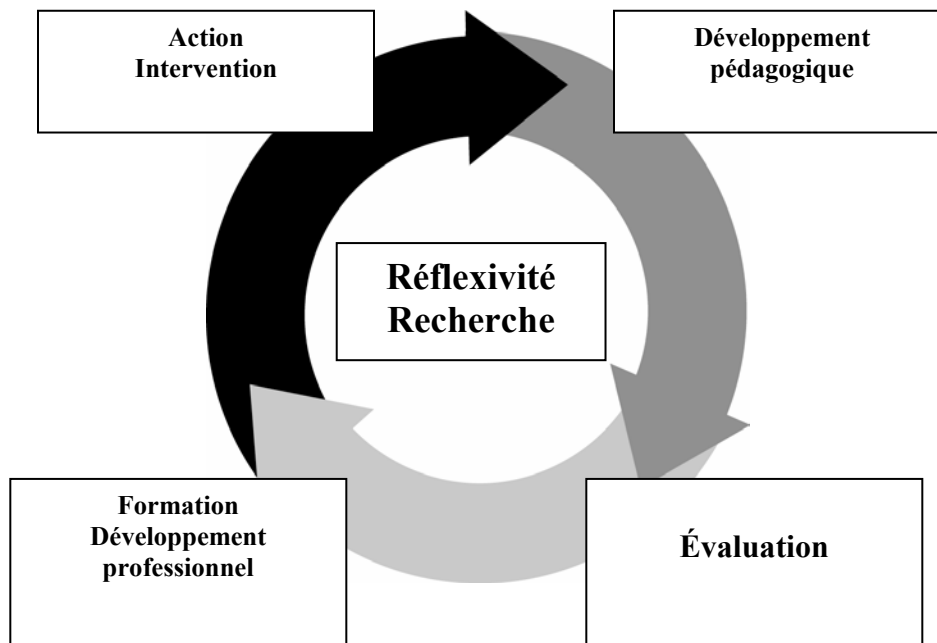


Figure 1. La recherche : un élément essentiel du «système» éducation relative à l'environnement

Dans cette perspective, si une telle recherche *pour* l'éducation se conçoit en relation étroite avec l'intervention éducative et la formation ou le développement professionnel des enseignants/animateurs, elle n'exclut pas pour autant des moments de recherche théorique. Puisqu'elle s'intéresse à un univers dominé par les valeurs (relatives à la société, à l'environnement, à l'éducation), la recherche contemporaine en éducation relative à l'environnement doit mettre l'accent sur l'analyse des fondements et des visées de cette dernière, en lien étroit avec ceux de nos sociétés actuelles, qui évoluent dans une complexité et une mouvance dont l'ampleur est sans pareille. A l'instar de Bob Jickling (1999) par exemple, il importe de faire l'analyse des principaux concepts qui "habitent" le domaine de l'ERE et aussi de questionner les nombreux lieux communs qui l'envahissent et que l'on prend trop souvent pour acquis. Par exemple: «*L'éducation relative à l'environnement a pour but la résolution des problèmes environnementaux*»; «*L'éducation relative à l'environnement est un outil de gestion de l'environnement*»; «*L'éducation relative à l'environnement doit s'inscrire dans la perspective du développement durable*»; «*Il faut «dénaturaliser» l'éducation relative à l'environnement*»; «*La solution des problèmes contemporains passe nécessairement et prioritairement par la réforme de la pensée, vers l'appréhension de la complexité et de la*

globalité»; etc. De tels lieux communs risquent d'entraver le déploiement d'une éducation relative à l'environnement intégrale.

La recherche théorique, associée à une dynamique collaborative de discussion, est donc elle aussi une voie à privilégier. Et elle peut fort bien s'inscrire par ailleurs dans le cadre d'une recherche-intervention, d'une recherche-formation ou d'une recherche-évaluation, qu'elle enrichit d'un volet fondamental. A titre d'exemple, signalons cette recherche théorique, de type critique, que nous avons menée sur le discours officiel de l'éducation relative à l'environnement que l'on retrouve dans les propositions d'organismes internationaux et dans les politiques nationales, en particulier dans les curriculums issus des réformes éducatives en cours dans diverses régions du monde (Sauvé et coll., 2003); les résultats servent d'intrants à une recherche de développement stratégique, de type collaborative, visant l'amélioration des éléments d'une politique d'ERE au Québec.

6. Conclusion

Ainsi conçue, démystifiée quant à sa nature "scientifique", étroitement associée à la réflexivité au cœur de l'action éducative, la recherche interpelle les différents acteurs de l'éducation relative à l'environnement. Le savoir est perçu comme une construction collective, partagée, toujours discuté et remis en question. Cela fait appel à la formation initiale et continue, une formation à la recherche par la recherche, dans et pour l'intervention. Mais si la tâche est nécessaire et stimulante, elle est certes exigeante. C'est pourquoi la stratégie de la communauté d'apprentissage, comme communauté de recherche, telle que développée par Isabel Orellana (2002) apparaît particulièrement appropriée. Il s'agit de former un groupe de travail autour d'une question commune, d'un projet signifiant pour l'ensemble des membres, et de définir un plan de travail, de partager les tâches, de mettre à profit les savoirs et les compétences de chacun, de s'entraider mutuellement. Une telle communauté peut réunir par exemple les enseignants d'une même école ou les animateurs d'une même organisation autour d'un projet de recherche, comme créneau d'apprentissage de la recherche, avec le soutien d'un chercheur qui peut offrir son expertise. Cette stratégie mérite certes d'être expérimentée. Elle convie les différents acteurs des divers champs d'intervention à contribuer au développement d'une éducation relative à l'environnement critique et réflexive, de nature à reconstruire plus harmonieusement le réseau des relations personne-société-environnement.

Note

Ce texte correspond à la version française et modifiée de la publication suivante:

Sauvé, Lucie (2004). Diversidad, pertinencia y coherencia: criterios para la investigación en educación ambiental. In De Alba, Alicia y Bravo, Teresa (Orgs). (2004). *Estudio: Avances en el campo de la investigación en la educación ambiental en México*. Collection Mayor. Centro de Estudios sobre la universidad. Universidad Autónoma de México (à paraître en 2005)

Note biographique

Lucie Sauvé est professeure titulaire au département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. Au sein de cette institution, elle est également titulaire de la Chaire de

recherche du Canada en éducation relative à l'environnement et membre de l'Institut des sciences de l'environnement. Son principal champ de recherche et d'intervention est celui de l'éducation relative à l'environnement, associée plus spécifiquement à l'éducation scientifique, à l'éducation à la santé environnementale et au développement communautaire. Dans ce domaine, elle mène différents projets de recherche, dirige plusieurs étudiants de maîtrise et de doctorat et co-dirige la revue de recherche internationale *Éducation relative à l'environnement.- Regards, Recherches, Réflexions*. Elle est aussi directrice à l'UQAM du Programme court d'études supérieures en éducation relative à l'environnement.

Références bibliographiques

Berque, A. (1996). *Être humain sur la terre*. Coll. Le Débat. Paris: Gallimard.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Philadelphia: Falmer Press.

Chalmers, A. F. (1987). *Qu'est-ce que la science?* Paris : Éditions La Découverte.

Derrida, J. (2001). *L'Université sans condition*, Paris : Galilée.

Ewart, G.D. (1991). Habermas and education : a comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature. *Review of Educational Research*. 61 (3), p. 345-378.

Fien, J. (1993). *Education for the Environment: Critical Curriculum Theorizing in Environmental Education*. Geelong : Deakin University Press.

Habermas, J. (1974). *Theory and Practice*. London : Heinemann.

Hart, P. (2000) Requisite variety: the problem with generic guidelines for diverse genres of inquiry, *Environmental Education Research*, 6(1), p. 37-46.

Hart, P. et Nolan, K. (1999). A critical analysis of research in environmental education. *Studies in Science Education*, 34, p. 1-69.

Hart, P., Talor, M. et Robottom, I. (1994). Dilemmas of participatory enquiry: a case study of method-in-action. *Assesment and evaluation in Higher Education*, 19 (3), p. 201-214.

Jickling, B. (1999). De la nécessité de l'analyse conceptuelle en éducation relative à l'environnement – Réflexions sur le langage de la durabilité. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, Vol. 1, p. 79-96.

Jickling, B. (Ed.). (2002). Telling our Stories (Special Issue). *Canadian Journal of Environmental Education*, 7(2).

Latour, B. (1989). *La science en action*. Paris: La Découverte.

Mrazek, R. (Ed.). (1993). *Alternative Paradigms in Environmental Education Research*. Troy: North American Association for Environmental Education.

Orellana, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement: structure, dynamique, enjeux*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.

Orellana, I. (1999). La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : une nouvelle stratégie dans un processus de changements éducationnels. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, Vol. 1, p. 225-232.

Payne, P. (2003). Postphenomenological enquiry and living the environmental condition. *Canadian Journal of Environmental Education*. Vol. 8, p. 169-190.

Reid, A. (2003). Sensing Environmental Research. *Canadian Journal of Environmental Education*, Vol. 8, p. 9-30.

Reigota, M. (1997). *Meio ambiente e representação social*. Sao-Paulo : Cortez Editora.

Renault, E et Sintomer, Y. (2003). *Où en est la théorie critique?* Paris : La Découverte.

Rickinson, M. et Robinson, L. (1999) Environmental education research in the classroom: a shared methodological reflection by the teacher and the researcher, *Environmental Education Research*, 5(1), p. 77-93.

Robottom, I. (2003). Communautés, enjeux environnementaux et recherche en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherche, Réflexions*, Vol. 4, p. 77-97.

Robottom, I. et Sauvé, L. (2003). Reflecting on participatory research in environmental education: Some issues for methodology. *Canadian Journal of Environmental Education*. Vol. 8, p. 111-128.

Robottom, I. et Hart, P. (1993) *Research in Environmental Education: Engaging the Debate*. Geelong: Deakin University Press.

Russel, C. et Hart, P. (2003). Editorial: Exploring new Genres of Inquiry in Environmental Education Research. *Canadian Journal of Environmental Education*. Vol. 4, p. 5-9

Samel, A. (2003). An invitation to dialogue: Gadamer, hermeneutic phenomenology and critical environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education*, Vol. 8, p. 155-168.

Sauvé, L. (2000) Para construir un «patrimonio» de investigación en educación ambiental. *Tópicos*, 2 (5), p. 51-68.

Sauvé, L. (1999) Un patrimoine de recherche en construction. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*. Vol. 1, 1998-1999, p. 13-40.

Sauvé, L. et Berryman, T (2003a). Researchers and research in environmental education: a critical review essay on Mark Rickinson's report on learner and learning. In Oulton, C. and Scott, W. (Dir.), *Environmental Education Research*, Special Issue: "Reviewing Research in Environmental Education: extended critical reflexions", 9 (2), p. 166-180.

Sauvé, L. et Berryman, B. (2003b) Revisiting critical theory in environmental education. *Communication/atelier* dans le cadre du 7th Invitational Seminar on Environmental and Health Education, Anchorage (Alaska, U.S.A.), 5-7 oct. 2003.

Sauvé, L., Berryman, T. et Brunelle, R. (2003) Environnement et développement : la culture de la filière ONU. In Sauvé, L. et Brunelle, R. (Dir.). « *Environnements, Cultures et Développement* ». *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, Vol. 4, p. 33-55.

Sauvé, L. et Machabée, L. (2000). La représentation : point focal de l'apprentissage. *Éducation relative à l'environnement - Regards, Recherches, Réflexions*, Vol. 2, p. 175-185.

Sauvé, L. et Garnier, C. (1999). Une phénoménologie de l'environnement. Réflexions théoriques et méthodologiques sur l'analyse des représentations sociales. Dans Michel Rouquette et Catherine Garnier, *Représentations sociales et éducation*. Montréal :Les Éditions nouvelles, p. 207-227

Schultz, P.W and Zeleny, L. (1999). Values as predictors of environmental attitudes : Evidence for consistency across 14 countries. *Journal of Environmental Psychology*. 19 (3), p. 255-265.

Scott, W., (Dir.) (2003). Reviewing research in environmental education : extended critical reflection. *Environmental Education Research*. 9(2). Numéro spécial.

Van der Maren, J.M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie – Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : DeBoeck Université.