

Référence : Sauvé, L. et Villemagne, C. (2006). L' thique de l'environnement comme projet de vie et « chantier » social : un défi de formation. *Chemin de Traverse*, 2, solstice d'hiver, 19-33.

L' thique de l'environnement comme projet de vie et « chantier » social : un défi de formation

**Lucie Sauvé
Carine Villemagne**

L' thique de l'environnement est à faire. Elle surgit devant nous quotidiennement à travers le jeu incroyablement complexe de la communication : cris d'alarme de savants et de techniciens, engagement des militants et militantes écologistes, inquiétudes sourdes des populations que les catastrophes émeuvent et ébranlent, discours rassurants des élites, slogans publicitaires, etc. J'aurais peur pour ma part d'une éthique en vase clos, de l'élaboration théorique par quelque savant, expert, écologue ou militant, d'un schéma abstrait idéal (...)   mes yeux, l'antidote à une éthique close, rigoureuse, étouffante à la limite, c'est l'opinion publique (...) qui surgit des consultations publiques longuement et patiemment élaborées où les informations ont pu être vérifiées et scrutées en public, où les valeurs proposées, explicites et implicites, ont été discutées au mérite (...) Pour que les solutions portent fruit, il faut que les sociétés qui les mettent en œuvre les comprennent et les acceptent, ce qui suppose que le peuple puisse prendre part aux propositions éthiques qui détermineront les formes de son devenir. (Beauchamp, 1991, p. 141)

Une  thique à faire donc ...   construire collectivement, au creux de nos réalités socio-environnementales spécifiques, tissée   même un contexte culturel particulier, évolutive et sans cesse confrontée aux problématiques qui émergent, pertinente et éclairante pour la prise de décisions. Une  thique comme trame de fond d'un projet de société, comme démarche politique. Chaia Heller (2002) définit l'activité politique comme « ce qui se passe quand les citoyens se réunissent pour discuter, débattre et décider les mesures politiques qui conditionneront leur existence, en tant qu'habitants d'une ville ou d'un village. »

Mais en lien avec une telle visée de résolution de problèmes et de mise en projet social, l'éthique est aussi, avant tout, une affaire d'être: elle interpelle d'abord chaque personne, dans l'intimité de son propre rapport au monde. Certes toute éthique prend racine dans un champ social, une culture de référence - et il importe d'en prendre conscience pour mieux s'y inscrire ou le mettre à distance critique - mais elle peut prendre des couleurs singulières chez chacun au creux des vies quotidiennes et permettre l'émergence d' « ilôts »  cosophiques¹ comme ancrages dans l'agitation de la mouvance sociale ou comme « manières de voir » et d'être créatrices pouvant contribuer progressivement à l'enrichissement de l'éthique sociale. Quoi qu'il en soit, les processus de construction d'une éthique personnelle et d'une éthique sociale sont indissociables.

¹ L'idée d'une «  cosophie » a été développée par Félix Guattari (1992).

L'éducation est ici interpellée au premier plan, puisqu'il s'agit d'une démarche d'accompagnement des personnes et des groupes sociaux dans le très complexe processus d'apprendre à être, à entrer en relation, à devenir. L'éducation relative à l'environnement s'intéresse plus spécifiquement au rapport à *Oikos*, à cette maison de vie partagée où les relations d'altérité s'ouvrent à l'ensemble des formes et des systèmes de vie. Elle se préoccupe de reconstruire le réseau des relations entre personnes – groupe social – environnement, à même la trame d'un réseau de valeurs qu'il importe d'explicitier, de remettre en question, de justifier, de transformer ou de consolider.

Dans le cadre d'un programme de formation destiné aux enseignants, animateurs et autres éducateurs dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement, nous nous sommes penchées sur le défi plus spécifique d'une formation à l'« éducation relative aux valeurs environnementales » (Sauvé et Villemagne, 2003). Il y a tant de lieux communs à déconstruire en matière de « valeurs environnementales », tant d'options éthiques à analyser, tant de choix à faire ... Et puis la réflexion éthique est si exigeante: elle implique la clarification et le questionnement de ses propres croyances, de ses attitudes, de ses valeurs et de l'agir qui en découle. Elle conduit à une confrontation à soi-même, en même temps qu'à l'analyse critique des valeurs des autres et de notre société en général. Nous présenterons ici certaines questions et certaines avenues d'exploration que nous proposons aux participants de cette formation, invitant chacun à construire progressivement sa propre éthique de l'environnement et à enrichir l'action éducative d'une réflexion éthique et de stratégies pédagogiques appropriées à la prise en compte des valeurs. L'exposé qui suit reste certes très incomplet : il a simplement pour but d'ouvrir quelques fenêtres ...

Une valeur : une préférence, une option, un moyen, un fondement ou une finalité?

Le « respect » ou le « partage », par exemple, sont-elles des valeurs de même nature que « la biodiversité » ou « l'équité sociale »? L'exploration d'un champ de valeurs usuelles - identifiées et analysées par les étudiants - permet de les classer en catégories et de distinguer des valeurs d'ordre fondamental, correspondant à des buts à atteindre (par exemple, l'« équilibre écologique »), et des valeurs d'ordre instrumental destinées à l'atteinte de ces buts (comme la « responsabilité »)². On peut identifier aussi des valeurs abstraites (« la solidarité ») et des valeurs correspondant à des objets, soit des valeurs dites intrinsèques (« la nature » ou le « patrimoine architectural »). Enfin, on peut élaborer diverses typologies des valeurs, comme la suivante inspirée de Harold Hungerford et coll. (1992) : des valeurs morales (le respect ou la tolérance, par exemple), politiques (la démocratie ou la liberté), esthétique (la beauté ou l'harmonie), économiques (le plein emploi ou l'économie des ressources), sociales (la santé ou la qualité de vie), égocentriques (le bien-être ou le « pas dans ma cour »), écologiques (la biodiversité ou la préservation des habitats), spirituelles (l'unité des êtres ou la transcendance), religieuses (la « Création » ou les lieux de culte), scientifiques (le savoir ou la rigueur). Certes l'exercice de catégorisation n'est pas aisé : certaines valeurs (comme la santé) se rattachent à l'une ou l'autre des catégories (sociales ou égocentrique), selon le système de valeurs dans lequel elles s'insèrent.

² Les éléments théoriques fournis par divers auteurs, dont Joseph R. Des Jardins (1995) et Michael Caduto (1985) sont éclairants à ce sujet.

1) Existe-t-il de « vraies valeurs »? Existe-t-il des « valeurs universelles » ?

Un ensemble d'études de cas (autour de la question de la foresterie en milieu autochtone par exemple ou de l'implantation d'une porcherie industrielle en zone péri-urbaine) permet d'observer qu'une valeur (comme la « démocratie » ou le « développement durable ») ne prend son sens qu'en fonction du champ éthique dans lequel elle s'inscrit. Ainsi en est-il de la valeur fondamentale de la vie ou la valeur instrumentale de la tolérance. Les tenants du mouvement contre l'avortement « Pro-Vie » ne définissent pas la « vie » de la même façon que les tenants d'une éthique écocentriste, défenseurs des forêts anciennes. De même, la tolérance n'est pas envisagée de la même façon par les militants de Greenpeace que par les organisations qui tentent de promouvoir la démocratie dans une perspective d'écocitoyenneté. Aussi, chez une même personne, une valeur peut ne pas être ressentie et mise en acte de la même façon selon les contextes. Un débat peut alors s'amorcer sur les questions suivantes: Les valeurs sont-elles objectives ou subjectives? Doit-on les aborder dans une perspective essentialiste ou existentialiste? Par ailleurs, une recherche documentaire et un ensemble d'entrevues permet aux étudiants d'explorer la dimension culturelle des valeurs à partir de questions comme celles du rapport à l'animal ou du rapport à l'eau, et d'examiner à nouveau la notion de « valeur intrinsèque ».

2) Qu'en est-il des « valeurs environnementales » ?

Un petit sondage de proximité apporte le plus souvent la réponse spontanée suivante : « le respect, la responsabilité, la solidarité ... ». La liste est courte et le sens de ces valeurs est souvent difficile à expliciter de la part de ceux qui les énoncent. On parle beaucoup des fameuses « valeurs environnementales », en particulier en éducation, mais on les clarifie rarement. D'abord, on peut se demander si les valeurs habituellement mentionnées sont « environnementales »? En fait, on se rend compte qu'il s'agit plutôt de valeurs instrumentales appliquées à des « objets » environnementaux porteurs de valeurs considérées comme intrinsèques. Or, quelles seraient les valeurs proprement environnementales? La vie? La nature? L'intégrité (la stabilité et la préservation) des écosystèmes? La beauté des paysages? La durabilité? La viabilité? La biodiversité? L'équilibre planétaire? Les ressources naturelles? Quoi d'autre? Et parmi ces valeurs, lesquelles sont instrumentales? Lesquelles sont fondamentales? Lesquelles sont intrinsèques? S'agit-il de valeurs relatives à la vie individuelle ou à la société? Quel sens peut prendre chacune d'elle dans différents contextes? Comment chacune peut-elle être mise en acte?

3) Quelles différences entre valeur, éthique et morale ?

L'organisation des valeurs entre elles, sous forme de système, correspond à une éthique; celle-ci donne sens et cohérence aux valeurs qui s'y rattachent. A travers des études de cas comparées, les étudiants sont invités à identifier les valeurs sous-jacentes (explicites et implicites) à des situations semblables à certains égards et de reconstruire des systèmes éthiques différents : par exemple, deux cas de plantation d'arbres par des communautés locales, l'un dans le cadre d'un projet exogène lié à l'achat de crédits d'émission de CO² par une compagnie étrangère, l'autre dans le cadre d'un projet endogène de reboisement pour stopper l'érosion du sol. Par ailleurs, la confrontation à un problème à résoudre, à un dilemme ou à un conflit social (l'utilisation des sols d'une communauté pour l'implantation d'un champ d'éoliennes par exemple) amène à considérer que l'argument éthique peut correspondre à un ensemble de valeurs portées *a priori* par les protagonistes qui les mettent de l'avant (une morale comme cadre de référence fixe), ou encore, qu'il peut donner lieu à une construction collective dans un processus évolutif où la singularité de la situation et la dynamique des divers acteurs jouent un rôle majeur.

Bob Jickling (1996, p.160) propose à cet effet deux façons de concevoir l'éthique : l'éthique comme un code, correspondant à un ensemble de valeurs prescrites par le groupe social, soit une morale qui implique la reproduction des valeurs (non remises en question); et l'éthique comme un processus qui invite à la construction d'un système de valeurs cohérentes entre elles et pertinentes au regard du contexte, un système dont les fondements sont rigoureusement clarifiés et explicités. Jickling déplore qu'en milieu scolaire, les activités et les projets qui reflètent un code de « comportements » tendent vers la socialisation plutôt que vers l'éducation, dans la mesure où ils inculquent ou renforcent des normes sociales prédéterminées.

Par ailleurs, une recherche documentaire à laquelle sont conviés les étudiants permet de constater que le débat sémantique entre morale et éthique est complexe. La citation suivante de François Malherbe (1997, p. 65-66) témoigne de l'une des diverses interprétations qu'il est intéressant d'analyser et de discuter:

L'éthique, en tant qu'elle est le travail par lequel les humains s'humanisent, s'autonomisent réciproquement à l'égard des morales héritées, est unique. L'éthique est universelle comme question. Les morales sont particulières comme réponses à cette question. La question est une et les réponses sont multiples.

4) Qu'est-ce que l'éthique de l'environnement ?

Les problématiques environnementales soulèvent des questions fondamentales ayant trait à la valeur de l'être humain, au genre d'être que nous sommes, au genre de vie que nous devrions mener, à la place que nous avons dans la nature et au type de monde dans lequel nous pouvons nous épanouir. (Des Jardins, 1995, p. 11)

On aura sans doute compris que l'« éthique de l'environnement » correspond à un champ de réflexions et de recherches philosophiques sur le rapport des humains à l'environnement, et non pas à une proposition ou à une prescription particulière. Elle suppose une pratique réflexive liée à l'agir environnemental, qui favorise l'émergence de valeurs « nouvelles » ou plutôt de nouvelles significations associées aux valeurs; elle permet de fonder l'élaboration de principes influençant la conduite humaine.

De l'étude de diverses propositions éthiques existantes, il est possible de faire émerger des catégories d'analyse. Par exemple, on peut construire une typologie des éthiques à partir des trois pivots suivants : l'être humain, la vie, les systèmes de support à la vie. Le pivot de « l'être humain » donne lieu à trois types d'éthiques : * l'éthique égocentrique, centrée sur soi-même; * l'éthique anthropocentrique (ou homocentrique), centrée sur l'espèce humaine ; * l'éthique sociocentrique, centrée sur le groupe social. Le pivot de « la vie » donne lieu à une éthique biocentrique, centrée sur chacune des espèces vivantes et sur l'ensemble d'entre elles. Le pivot des « systèmes de support à la vie » donne lieu à une éthique écocentrique, centrée sur l'ensemble des êtres vivants et non-vivants en interrelation au sein des écosystèmes ou milieux de vie. Une recherche documentaire menée par les étudiants permet de caractériser chacun de ces types d'éthique (en particulier, Larrère 1997; Parizeau, 1997). Des études de cas permettent ensuite d'exploiter la typologie pour mieux analyser les systèmes de valeurs en présence. Enfin, un débat s'organise autour des affirmations suivantes : * *Toute éthique est anthropogénique, c'est-à-dire*

*issue de la réflexion humaine; il n'existe donc pas d'absolu dans les choix éthiques. * Si toute éthique est anthropogénique, elle ne doit pas pour autant être nécessairement anthropocentrique.*

5) Comment construire une éthique de l'environnement ?

Joseph R. Des Jardins (1995) est l'un des divers auteurs qui insistent sur la nécessité d'une meilleure participation des citoyens aux débats sur les questions éthiques et philosophiques de l'environnement. Cette position est partagée par Henri Lamoureux (1996) qui prône une éthique de l'engagement social. Il apparaît fondamental que l'éthique de l'environnement, comme « maison de vie partagée », se construise à partir d'un dialogue de cultures et de savoirs. Or pour éclairer un tel dialogue et les choix qui en résultent, l'exploration des principales propositions (ou courants) éthiques en matière d'environnement offre des repères intéressants. Chacun de ces courants s'inspire de l'un ou l'autre des types d'éthiques caractérisés précédemment, c'est-à-dire qu'il s'appuie sur des fondements égocentriques, anthropocentriques, sociocentriques, biocentriques, écocentriques ou une combinaison de ceux-ci. Un atelier de travail coopératif (recherche documentaire, partage des résultats et discussions de groupe) permet aux participants de caractériser les courants suivants, de les illustrer de cas concrets, d'en cerner les apports et les limites et d'identifier des avenues de convergence et de complémentarité entre certains courants³.

- **La *Deep Ecology* ou l'éthique de l'écologie profonde**

Le mouvement de la *Deep Ecology* (initié par Arne Næss, 1973) s'inscrit dans le paradigme écocentrique. Les deux principes majeurs en sont la réalisation de soi dans la trame de la nature et l'égalité de tous les êtres vivants :

La réalisation de soi est un processus par lequel les gens en viennent à se connaître eux-mêmes comme existant en relation profonde avec le reste de la nature. L'égalité biocentrique est la reconnaissance que tous les organismes et tous les êtres vivants sont également membres d'un tout et étroitement reliés entre eux et, par conséquent, ont la même valeur intrinsèque. (Des Jardins, 1995, p. 257)

La *Deep ecology* (« écologie profond ») implique d'abord d'aller au fond (*deep*) du questionnement sur son propre rapport au monde et celui de notre société, et sur sa propre cohérence (Næss, 2000). Ce courant éthique se définit par opposition à l'écologie superficielle (*Shallow Ecology*), qui lutte contre les pollutions et le gaspillage de ressources sans remettre en question les habitudes de pensée et d'agir qui sont à l'origine des problèmes environnementaux (Hofbeck, 1991).

- **Le *Land Ethic* ou l'éthique de la communauté biotique**

L'homme fait partie de la communauté biotique. (...) La communauté biotique, (...) dotée d'une unité comparable à celle d'un organisme, est l'objet d'un devoir moral : le Land Ethic implique le respect des autres membres de la communauté et aussi le respect de la communauté en tant que telle. Définition écologique et définition philosophique du Land Ethic convergent : les limites imposées à la lutte individuelle pour l'existence sont celles de la coopération sociale. (Larrère, 1997, p. 68-71)

³ Pour une exploration des quatre premiers courants, voir aussi Joseph R. Des Jardins (1995).

Le *Land Ethic*, cette « éthique de la terre » (ou « du territoire ») essentiellement écocentrique, a été proposé par Aldo Leopold (1949) qui a célébré la valeur de l'ancrage dans son propre milieu de vie. Leopold fait appel à l'extension d'un statut moral à la terre (au sens de territoire biorégional) comme organisme vivant, de même qu'aux espèces végétales et animales qui le composent. L'humain doit comprendre qu'il est membre d'une telle communauté. « *Une chose est correcte quand elle tend à préserver l'intégrité, la stabilité, la beauté de la communauté biotique* » (Leopold, *In Des jardins*, 1995, p. 217).

- **L'écologie sociale**

L'écologie sociale, telle que proposée par Murray Bookchin, met en lumière les liens étroits entre les rapports de domination existant entre les humains et les rapports de domination de la nature par les humains (Bookchin, 1982, 2002). La domination de la nature découle des rapports de hiérarchie et de domination sociales et cela fait appel à l'engagement politique, à la transgression de ces jougs hiérarchiques.

L'écologie sociale place l'« écologie » à un autre niveau de recherche et de praxis, bien au-delà d'un rapport de sollicitude, souvent romantique et mystique, avec une vague nature (...). Elle se préoccupe de la relation très intime entre les humains et le monde organique autour d'eux. Elle donne à l'écologie une dimension révolutionnaire et politique. Nous devons travailler à opérer des changements non seulement dans le domaine de l'économie, mais dans les domaines subjectifs de la culture, de l'éthique, de l'esthétique (...). (Bookchin, 2003)

L'écologie sociale invite à repenser l'organisation du monde en dehors de la société capitaliste en raison de la contradiction entre la « pathologie » de la compétition du marché économique et la nature. L'anarchisme social devient une valeur : elle mène à la liberté. « L'anarchisme refuse les préceptes libéraux classiques de l'individualisme et de la concurrence pour proposer à leur place des valeurs de collectivité et de coopération » (Heller, 2002, p. 104). L'écologie sociale vise fondamentalement la reconstruction des rapports entre société et nature, en reconnaissant la société comme un phénomène de nature, en mettant en lumière la dimension sociale du rapport à la nature et en stimulant un « désir social de nature ».

- **L'écoféminisme**

L'écoféminisme (dont Françoise d'Eaubonne, 1974, est une première théoricienne) reconnaît également qu'à la racine de la crise environnementale, se trouve la domination de certains humains sur d'autres, et en particulier la domination que les hommes exercent sur les femmes. L'écoféminisme adopte une vision du monde organique et tente de reconstruire la rupture entre corps et esprit, entre humain et nature, entre culture et nature, entre hommes et femmes, entre les sociétés. Le rapport à l'environnement ne se limite pas à celui du couple consommateur/ressources ou gestionnaire/ressources. L'environnement est une maison de vie partagée, à aménager, où vivre ensemble.

Ce mouvement social se déploie en une diversité de courants et de propositions éthiques. Selon Joseph R. Des Jardins (1995, p. 284), la relation entre la culture féministe et les préoccupations environnementales a donné lieu développement de deux éthiques spécifiques : *l'éthique écologique basée sur la sollicitude* (*Ethic of care*) compatible avec la psychologie féminine et avec l'expérience de la maternité ; *la spiritualité féminin* : ce mouvement s'oppose aux religions

dominantes de l'Occident qui font de la femme un être dépourvu de spiritualité, et conçoit « *que l'attitude de prendre soin de la terre et de l'aimer est aussi spirituelle que la responsabilité écologique* ». Mais au-delà d'une approche psycho-biologique, qui associe la femme à la mère nature, l'écoféminisme se préoccupe d'engagement social de nature politique, et de recherche de solutions aux problèmes socio-environnementaux. L'écoféminisme fait valoir l'importance sociale et le potentiel politique de la vie quotidienne. Il se préoccupe de dénoncer les rapports de pouvoir et de reconstruire le monde tant la sphère domestique que publique, où il importe que les femmes prennent part aux décisions⁴.

- **L'éthique de la justice environnementale**

Le mouvement de la justice environnementale s'intéresse également à la critique sociale des rapports de pouvoir entre les humains, étroitement liés aux problématiques environnementales (Hillman, 2002). Comme le montrent entre autres les « ruines du développement », les problèmes de santé environnementale et ceux de la gestion des risques associés aux catastrophes dites « naturelles », l'injustice sociale et l'injustice écologique sont étroitement liées entre elles. Au-delà des rapports de genre, le mouvement de la Justice environnementale, né des luttes du Mouvement Noir aux États-Unis, s'intéresse aux rapports de pouvoir et à l'injustice associés à la discrimination entre races, classes et de cultures (Heller, 2002, p. 86-87). L'Occidentalisation du monde (Latouche, 2005) est en très grande partie responsable des multiples situations d'injustice actuelles. L'idée centrale de ce mouvement « est que tous les citoyens ont également le droit à un environnement sain, toute structure ou tout processus orientant la dégradation ou les risques environnementaux vers les secteurs vulnérables de la population étant injuste du point de vue social et économique » (Alliance pour un monde responsable, pluriel et solidaire, 2005). L'annulation de la dette des pays en développement est l'une des revendications de ce mouvement. Le système éthique de la justice environnementale est axé sur les valeurs de solidarité, de partage, d'équité, de dignité et de valorisation des droits humains, appliquées à des situations socio-environnementales.

- **La bioéthique**

L'éthique de l'environnement est dans certains cas étroitement arrimée au domaine de la bioéthique. Selon une traduction littérale, la bioéthique signifie l'éthique de la vie ou de tout ce qui est vivant. Cependant la bioéthique est souvent associée au domaine biomédical. Bourgeault (1990, p. 28, *In* Durand, 1999, p. 125) propose en ce sens la définition suivante : la bioéthique est « *une nouvelle approche, orientée vers la prise de décision en lien avec des enjeux éthiques relatifs à l'utilisation croissante des technologies touchant directement à la vie humaine et à la santé* ». On constate que l'éthique de l'environnement et la bioéthique peuvent aisément se croiser, particulièrement dans le domaine de la santé environnementale. La problématique des OGM en offre un exemple très éloquent.

La bioéthique correspond à un champ de réflexions et de pratiques et non pas à une proposition particulière. Une bioéthique se construit dans le creuset de situations particulières et des divers référents culturels des acteurs en présence; elle doit répondre aux mêmes exigences de rigueur et de dialogue social que toute autre construction éthique. Par exemple, Marie-Hélène Parizeau (1997) questionne la place et la définition de la biodiversité à travers les principaux courants

⁴ Les auteures suivantes ont particulièrement bien saisi le mouvement de l'écoféminisme : Chaïa Heller (2002); Maria Mies et Vandana Shiva (1998).

éthiques anthropocentriques, biocentriques et écocentriques. Elle formule la question éthique sous-jacente aux discours sur la biodiversité : « *L'être humain fait-il partie de la nature et par conséquent, doit-il éthiquement en respecter certaines règles ou à tout le moins certaines limites parce que ce qui est naturel est bon ? Dit encore autrement, y a t-il un fondement naturel à l'éthique, une certaine forme de naturalisme qui serait acceptable ?* » (Parizeau, 1997, p. 122).

- **L'éthique environnementale de type critique**

John Fien (1993, p. 63-68) propose une « éducation pour l'environnement » axée sur la critique sociale qui implique la clarification des attitudes et des valeurs environnementales personnelles, mais aussi le développement d'habiletés cognitives permettant l'analyse de points de vue alternatifs relatifs à des questions environnementales, la reconnaissance des valeurs qui les sous-tendent et la capacité à évaluer les conséquences de diverses solutions envisagées. Les valeurs importantes qui définissent une éthique environnementale de type critique sont empruntées à deux systèmes éthiques : l'éthique environnementale « gaïaniste » et l'éthique environnementale éco-socialiste. Les valeurs privilégiées par l'éthique gaïaniste (du nom de Gaïa, divinité de la mythologie grecque personnifiant la Terre mère) reposent sur une définition des rapports entre l'humain et la nature : l'interdépendance, la biodiversité, la responsabilité de ses actes envers la nature et l'équité entre espèces. Les valeurs privilégiées par l'éthique éco-socialiste critique incluent les valeurs gaïanistes mais également des valeurs relatives aux rapports entre les humains : la satisfaction équitable des besoins de base, l'équité intergénérationnelle, les droits humains et la participation responsable des individus aux questions qui concernent leur propre vie mais également toutes formes de vie terrestre.

- **L'éthique du dialogue social**

Pour André Beauchamp (1993, p. 151-183), la consultation formelle du public sur les questions environnementales et plus spécifiquement sur les projets ou décisions qui peuvent affecter localement les populations, constitue un créneau privilégié pour le développement « *d'une éthique de la responsabilité et pour l'émergence de nouvelles valeurs* ». L'auteur développe plusieurs arguments en faveur de la participation du public à des consultations publiques liées à des questions environnementales : * L'homme fait partie intégrante de l'environnement ; * Le public concerné connaît l'environnement « du dedans » ; il en possède un savoir issu de l'expérience et des traditions transmises de génération en génération ; * Des experts se retrouvent fréquemment parmi le public, en tant que membres de la communauté ; * La dynamique d'audience est favorable à la clarification des valeurs sous-jacentes à la question traitée. Les valeurs relatives à une démocratie qu'il souhaite participative imprègnent le discours de cet auteur : c'est par la confrontation des points de vue qu'émerge, se développe et évolue une éthique individuelle et collective.

- **L'éthique de la responsabilité environnementale⁵**

Dans un premier temps, être responsable c'est répondre de ses actes, comme des actes de ceux qui dépendent de nous ; c'est aussi se porter garant ou gardien de quelqu'un ou quelque chose. La responsabilité est ainsi associée à l'imputabilité, et cette dernière, est à la mesure de notre pouvoir d'agir, que nos technologies ont centuplé. Être responsable c'est enfin s'engager en retour, et c'est aussi s'acquitter d'un engagement, d'une tâche. Ce qui suppose la capacité à prendre des décisions. La notion de responsabilité est ainsi étroitement associée à un tel engagement.

La responsabilité certes, mais envers qui ? Selon Larrère et Larrère (1997, p. 235), la responsabilité en matière d'environnement s'exerce d'abord envers les générations futures « *c'est-à-dire préserver leurs conditions d'existence, leur transmettre les moyens d'une vie possible sur la terre* ». Cette conception de la responsabilité est inspirée de Hans Jonas (1998) qui propose une éthique de la responsabilité non seulement au regard de nos actes passés mais aussi au regard de nos actes à venir. Hans Jonas (1998) associe en effet l'éthique de la responsabilité à une éthique du futur. Il s'agit selon le philosophe « *d'une éthique d'aujourd'hui qui se soucie de l'avenir pour le protéger pour nos descendants des conséquences de notre action présente* ». La responsabilité de l'avenir incombe à l'humain en raison de la pression et la puissance qu'il exerce sur le monde. Cette responsabilité repose sur un double savoir : une « *connaissance des causes physiques* » et « *une connaissance des fins humaines* » (Jonas, 1998, p. 70).

Mais l'éthique de la responsabilité environnementale peut aller bien au-delà d'une telle éthique du futur. Elle se préoccupe des trois principales ruptures à la base de la crise socio-environnementale contemporaine : la rupture entre l'humain et la nature, la rupture entre les humains et la rupture entre les sociétés. Dans cette optique, il importe d'explorer les fondements d'une éthique de la responsabilité intégrale afin d'optimiser le réseau des relations entre les personnes, leur groupe social et l'environnement. Éduquer à la responsabilité signifie alors éduquer à la conscience, à l'autonomie, à l'authenticité, à la liberté, à la réflexivité, à la quête de savoir pertinent et de compétences appropriées, à la prise de décision, à l'engagement, à la solidarité, à la sollicitude et au courage. L'éthique de la responsabilité intègre une responsabilité de savoir, d'être et d'agir.

- **L'écocivisme et l'écocitoyenneté**

Le civisme est relatif au statut de citoyen. Il fait référence aux droits civiques, à l'instruction civique, au sens civique, ou encore au sens des responsabilités et des devoirs du citoyen. En matière d'environnement, on parle d'écocivisme. L'écocivisme interpelle la dimension citoyenne des personnes. Il invite à intégrer des préoccupations environnementales aux différentes dimensions de la vie citoyenne. L'écocivisme fait référence à la vie publique et aux dimensions de la vie privée qui rejoignent celles de la vie publique. « *L'écocivisme s'appuie sur un code d'éthique à l'égard de l'environnement, et se traduit dans des comportements socialement valorisés* » (Villemagne, 2002, p. 37). Si l'écocivisme fait davantage référence à des droits et des devoirs individuels, et se vit d'abord à l'échelle locale, l'écocitoyenneté fait appel à une réflexion plus en profondeur sur la notion même de citoyenneté (de l'échelle locale à l'échelle globale). L'écocitoyenneté fait appel à la co-responsabilité et à l'instauration de pratiques démocratiques pour optimiser le rapport des groupes sociaux à l'environnement. Alors que l'écocivisme fait référence à des comportements induits par une morale sociale, l'écocitoyenneté est de l'ordre des valeurs fondamentales : ces dernières correspondent à des choix éthiques issus d'une réflexion

⁵ L'éthique de la responsabilité environnementale est plus largement explorée dans Sauvé (2001).

critique sur les réalités sociales et environnementales ; elles stimulent des conduites délibérées, libres et responsables. L'écocivisme doit donc s'inspirer d'une écocitoyenneté qui lui donne une signification plus riche et une ampleur éthique.

- **L'éthique du développement durable**

José Pradès (1995, p. 36-41) clarifie les fondements d'une éthique de l'environnement et du développement basée sur un système de valeurs anthropocentriques. Ce courant éthique se fonde sur quatre grands principes : * Les êtres humains constituent la centralité de la planète; cela se traduit par une responsabilité de sauvegarde et de développement de la vie sur la planète ; * Les êtres humains visent la progression de l'humanité et ainsi « à gérer leur rapport au monde comme bons administrateurs » ; * Les êtres humains doivent remplir trois devoirs essentiels : l'autonomie, la solidarité et la gestion du monde ; * Le principe du développement durable doit « orienter le devoir et l'idéal de gestion humaine de la planète ». L'éthique du développement durable est axée sur une conception de l'environnement « ressource » et de l'humain comme gestionnaire ou consommateur de ressources. L'humain domine la nature dont il utilise rationnellement les ressources afin de ne pas entraver la croissance économique, vue comme une condition essentielle du bien-être humain. Le partage des ressources entre riches et moins nantis, la solidarité pour le développement économique des peuples et l'équité intergénérationnelle pour l'accès aux ressources se retrouvent aussi au centre d'une telle éthique.

- **Des propositions alternatives**

Les onze propositions éthiques identifiées dans ce répertoire ne permettent certes pas de circonscrire le champ des possibles en ce domaine. Les participants de notre formation sont invités à repérer et partager d'autres propositions provenant de champs associés à celui de l'éthique de l'environnement et à identifier des éléments de transfert au domaine de l'environnement. Par exemple, signalons celle de Gustavo Esteva et Madhu Suri Prakash (1998), qui se distingue des systèmes de valeurs plus « libérales » centrés sur le respect, la liberté et la justice: réfléchissant aux problèmes engendrés par la « modernité » et dans une perspective de postmodernité, ces auteurs invitent à retrouver les valeurs de l'humilité, de l'austérité et de l'espoir. Longtemps dévalorisées par « les minorités sociales éduquées et bien nanties », elles demeurent présentes et importantes pour « la majorité sociale », qui correspond aux groupes défavorisés. Trois formes d'humilité sont identifiées par Esteva et Prakash (1998, p. 202) : *l'humilité culturelle* : affirmer et assumer être au centre de son microcosme mais aussi, être ouvert au dialogue avec d'autres cultures ; *l'humilité épistémologique* : reconnaître et accepter les limites de la science, du savoir établi, ainsi que les limites de son propre savoir ; *l'humilité politique* : reconnaître l'intégrité d'autrui, respecter les différences culturelles et lutter pour la dignité de tous et chacun. Esteva et Prakash (1998, p. 203-204) envisagent *l'austérité* sous sa dimension politique: l'économie n'est plus le centre de la société, elle est remplacée par la volonté de privilégier l'harmonie de la vie sociale et le sens de la communauté dans les relations interpersonnelles. Enfin *l'espoir* correspond à ce que la population dans sa simple dignité peut apporter maintenant au monde; l'espoir ne devrait pas être d'abord et uniquement associé aux attentes de la population relativement à leur futur.

On peut évoquer aussi l'«*ethic of care*» ou éthique de la sollicitude (centrée sur l'attention à l'autre) proposée par Carol Gilligan (1986), et qui prend un sens plus holistique quand l'Autre s'élargit aux autres formes et systèmes de vie. Une éthique de l'amour a également été esquissée en conclusion du plus récent diagnostic de la pression exercée par la croissance économique sur

l'environnement planétaire, réalisé par Donella et Denis Meadows et Jorgen Randers (2004, p. 281-284). Enfin, l'« éthique du proche » proposée par Baird Callicott (1994, *In* Larrère, 1997) ouvre une piste pour résoudre certains dilemmes ; une telle éthique invite à centrer d'abord la décision sur la sphère de responsabilité première, soit celle qui nous interpelle au premier plan de proximité. La solidarité, comme manifestation de la responsabilité, s'actualise d'abord dans un contexte de subsidiarité, à l'échelle du milieu de vie. Elle s'élargit ensuite aux autres communautés d'appartenance (Lamoureux, 1996). Or, nos communautés d'appartenance sont multiples, elles se chevauchent ou sont imbriquées les unes dans les autres. De telles propositions peuvent donner lieu à d'amples discussions critiques.

Le choix n'est pas entre l'homme et la nature, mais entre un monde uniforme, modelé aux seuls intérêts économiques, et un monde divers, laissant place à la pluralité des aspirations humaines, des façons de faire et des manières d'être comme à la pluralité des vivants.
(Larrère, 1997)

6) Peut-on ou doit-on « transmettre » des valeurs environnementales ?

On ouvre ici le débat sur les risques d'une éducation « évangélisatrice » ou « colonisatrice », mais aussi, à l'inverse, sur les failles d'une éducation désengagée face aux problématiques socio-environnementales actuelles. On ouvre aussi un autre débat sur l'idée de « transmission » : en apprentissage, le savoir n'est-il pas « construire » ? Quoi qu'il en soit, les éducateurs doivent se préoccuper de clarifier les valeurs dont ils sont porteurs. On peut convenir en effet qu'on enseigne davantage ce que l'on est que ce que l'on sait, et les jeunes détectent aisément le manque d'authenticité et de cohérence chez leurs « maîtres ». La relation à l'environnement se fonde essentiellement sur des choix éthiques et l'une des principales tâches de l'éducation relative à l'environnement est précisément de mettre en œuvre un processus de clarification des valeurs : analyse et évaluation des valeurs possibles, choix de valeurs cohérentes et intégrées entre elles, expression et mise en œuvre de ce système de valeurs dans le discours et l'agir. Une telle clarification concerne bien entendu tous les acteurs de l'éducation relative à l'environnement : les concepteurs des propositions éducatives, les responsables des infrastructures de la vie institutionnelle, les enseignants et les animateurs pédagogiques, les élèves et autres apprenants, les membres de la communauté éducative. La construction d'un référentiel éthique permet d'orienter et de donner un sens à l'éducation relative à l'environnement, elle-même préoccupée de significations et de visées en ce qui concerne la relation à l'environnement.

La « transmission » (au sens large) des valeurs (par imprégnation ou inculcation) apparaît comme un processus inévitable à travers les types et les modes d'apprentissage que propose le curriculum explicite, mais aussi à travers le « curriculum caché » (le non dit) ou le « curriculum nul » (l'oublié ou l'occulté) d'un programme de formation. Elle se réalise à travers les modes de vie au quotidien dans un milieu ou une institution, à travers les formes de relations humaines, l'aménagement des lieux (on parle alors de « pédagogie du lieu »), etc. Et bien sûr, la « transmission » n'est pas *a priori* un processus qui pose problème ; par exemple, l'éducation amérindienne traditionnelle axée sur l'appartenance à la nature, à la culture et au territoire, est en grande partie basée sur l'apprentissage par modélisation et par les récits des anciens. Mais dans le contexte mouvant et hyper-complexe, souvent multiculturel, des situations socio-environnementales actuelles, où chacun est interpellé à prendre position et souvent, à la défendre, l'éducation relative aux valeurs environnementales doit certes aller plus loin. Elle requiert un important effort de lucidité, d'engagement et de rigueur. Diverses approches et stratégies

pédagogiques existent à cet effet et les participants à la formation sont invités à les explorer dans une approche critique, ce qui implique l'expérimentation réflexive d'approches et de stratégies choisies et la discussion collégiale sur l'expérience éducative vécue.

Parmi les possibilités pédagogiques de l'éducation relative aux valeurs environnementales, mentionnons entre autres la proposition d'une action éducative axée sur le développement d'une « compétence éthique ». Une telle compétence suppose l'acquisition et le développement de savoirs du domaine de l'éthique, par exemple des savoirs relatifs aux différents courants et possibilités éthiques ; elle requiert le développement de savoir-faire, c'est-à-dire d'habiletés nécessaires à l'analyse de valeurs et à la critique des valeurs sociales ; elle implique aussi le développement d'un savoir-être, à travers une démarche de clarification de ses propres valeurs. L'intégration de tels savoirs, savoir-faire et savoir-être rend possible le développement d'un savoir-agir éthique qui se manifeste entre autres par des prises de décision éclairées et par l'adoption de conduites cohérentes avec les valeurs choisies et exprimées. Ce savoir-agir correspond à ce qui peut être appelé « la compétence éthique » (selon l'expression du Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1990, p. 33). Selon l'avis du Conseil, une compétence éthique nécessite « des aptitudes, des dispositions, des habiletés ou des capacités - ce qu'il faut distinguer des valeurs elles-mêmes – que requiert en particulier la présente mutation sociale ». Une telle compétence comprend trois axes : le développement d'aptitudes à la recherche et au dialogue ; le développement d'un esprit critique et créatif ; le développement de dispositions à l'autonomie et à l'engagement.

En conclusion

Voici donc esquissées les grandes lignes du contenu et du processus de la formation que nous proposons en matière d'éducation relative aux valeurs environnementales et qui ne cesse de nous confronter également à nous-mêmes dans le cadre des échanges avec les participants et des discussions qui surgissent : une dynamique évolutive s'est installée. En résumé, la démarche de formation est axée sur l'exploration critique du champ des possibles en matière de « valeurs environnementales » et vise la déconstruction des lieux communs pour inviter chacun à mieux reconstruire ses propres choix éthiques à travers l'interaction et la réflexivité. Il s'agit là d'un préalable pour concevoir des projets pédagogiques pertinents et les mener avec engagement, humilité (au sens d'Esteva et Prakash), sérénité et responsabilité. La tâche d'éduquer aux valeurs environnementales est en effet complexe et comporte d'importants risques pédagogiques. Au terme d'un tel cheminement d'études et de réflexion sur leur pratique, voici le témoignage de deux éducateurs préoccupés d'authenticité:

L'éthique était pour moi surtout un code. Une série de postulats qui établissaient ce qui est bon et ce qui n'est pas bon. L'éthique était un ensemble de valeurs universelles à accueillir et respecter. En ce sens, éthique et morale étaient pour moi synonymes. Je conçois maintenant que l'éthique est une action autonome qui m'amène à faire des choix éthiques. Je remets en question la notion de valeurs universelles et trouve plus pertinent de diriger mon attention vers l'idée de réflexion éthique. Les valeurs sont changeantes en fonction des contextes et des situations et il est très difficile de définir des valeurs universelles. Cependant, je reconnais désormais que la réflexion éthique est en elle-même une valeur. Milagros Chavez (2005, p. 263)

Je perçois que la progression dans ce domaine (l'éthique) est continue. Les expériences et confrontations nouvelles, la réflexion, les lectures et l'étude, la production de projets

nouveaux, tout cela fait évoluer ces différents fondements qui correspondent en somme à une compétence inachevée, toujours en développement. La réflexion éthique est un long cheminement qui, d'une certaine manière, ne parvient jamais à son terme. (Luc Blanckaert, 2004)

Références :

- Alliance pour un monde responsable, pluriel et solidaire (2005). *Chantier Justice environnementale, dette écologique et développement durable*. <http://jades.socioeco.org/fr/documents.php> (Consulté le 21 nov., 2005).
- Beauchamp, A. (1991). *Pour une sagesse de l'environnement*. Ottawa : Éditions Novalis.
- Beauchamp, A. (1993). *Introduction à l'éthique de l'environnement*. Montréal : Éditions Paulines.
- Bookchin, M. (1982, 2002). *The Ecology of Freedom - The Emergence and Dissolution of Hierarchy*. NH: Silver Brook.
- Bookchin, M. (2003). An overview of the roots of social ecology. *Harbinger, A Journal of Social Ecology*, 3 (1), <http://www.social.ecology.org/harbinger/vol3no1> (consulté le 3 juillet, 2003)
- Caduto, M. J. (1985). *A guide on environmental values education*. Unesco-Unep Education Program, Environmental Education Series 13. Paris : UNESCO.
- Callicott, B. (1994). *Earth's Insights. A Multicultural Survey of Ecological Ethics from the Mediterranean Basin to the Australian Outback*. Ca: University of California Press.
- Chavez, M. (2005). *L'éthique de l'environnement comme dimension transversale de l'éducation en sciences et technologies*. Thèse de doctorat en éducation. Université du Québec à Montréal.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*. Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec : Les Publications du Québec.
- D'Eaubonne, F. (1974). *Le féminisme ou la mort*. Paris: Pierre Harey Éditeur.
- Des Jardins, J. R. (1995). *Éthique de l'environnement. Une introduction à la philosophie de l'environnement*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Durand, G. (1999). *Introduction à la bioéthique - Histoire, concepts et outils*. Paris : Éditions Fides / Cerf.
- Esteva G. et Suri Prakash, M. (1998). *Grassroots Post-Modernism. Remaking the soil of culture*. Londres : Zed Books.
- Fien, J. (1993). *Education for the Environment. Critical Curriculum Theorising and Environmental Education*. Victoria : Deakin University and Griffith University.
- Guattari, F. (1992). Fondements éthico-politiques de l'interdisciplinarité. In Portella, E. (Dir.). *Entre savoirs. L'interdisciplinarité en actes: enjeux, obstacles, perspectives* (p. 101-109). Toulouse: Erès.
- Gilligan, C. (1986). *Une si grande différence*. Paris: Flammarion.
- Hofbeck, J. (1991). La Deep Ecology : Essai d'évaluation éthique. In Pradès, J. A., Vaillancourt, J.-G. et Tessier, R. (dir). *Environnement et Développement. Questions éthiques et problèmes socio-politiques*. Montréal : Édition Fides, 165-181.
- Heller, C. (2002). *Désir, nature et société*. Montréal: Écosociété.
- Hillman, M. (2002) Environmental justice : A crucial link between environmentalism and community development ? *Community Development Journal*, 37 (4), 349-360.
- Hofbeck, J. (1991). La Deep Ecology : Essai d'évaluation éthique. In Pradès, J. A., Vaillancourt, J.-G. et Tessier, R. (dir). *Environnement et développement. Questions éthiques et problèmes socio-politiques*. Montréal : Édition Fides, 165-181.
- Hungerford, H. R., Litherland, R. A., Peyton, R. B., Ramzey, J. M., Tomara, A. M. et Volk, T. (1992). *Investigating and Evaluating Environmental Issues and Actions : Skill Development Modules*. Champlain : Stipes Publishing Company.
- Jickling, B. (1996). Wolves, Ethics, and Education : Looking at Ethics Wolf Conservation and Management Plan. In Jickling, B. *Colloquium : Environment, Ethics and Education*. Whitehorse : Yukon College, 158-163.

- Jonas, H. (1998). *Pour une éthique du futur*. Paris : Éditions Rivages Poche / Petite bibliothèque.
- Lamoureux, H. (1996). *Le citoyen responsable. L'éthique de l'engagement social*. Montréal : VLB Éditeur.
- Larrère, C. (1997). *Les philosophies de l'environnement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Larrère, C. et Larrère, R. (1997). *Du bon usage de la nature. Pour une philosophie de l'environnement*. Paris : Éditions Aubier.
- Latouche, Serge. (2005). *L'occidentalisation du monde*. Paris: La Découverte.
- Léopold, A. (1949). *A Sand County Almanach*. New York : Oxford University Press.
- Malherbe, J-F. (1997). *La conscience en liberté : Apprentissage de l'éthique et création d'un consensus*. Saint-Laurent : Éditions Fides.
- Meadows, D., Randers, J. et Meadows, D. (2004). *Limits to growth*. Vermont: Chelsea Green Pub. Co.
- Næss, Arne (1973). The Shallow and the Deep, Long-Ranged Ecology Movement. A Summary. *Inquiry*, 16, 95-100.
- Mies, M. et Shiva, V. (1998). *Écoféminisme*. Paris - Montréal: L'Harmattan.
- Næss, A. (interrogé par Bob Jickling) (2000). Deep ecology and education. A conversation with Arne Næss. *The Canadian Journal of Environmental Education*. 5, 88-82.
- Parizeau, M.-H. (1997). Biodiversité et représentations du monde : enjeux éthiques. In Parizeau, M.-H. (dir). *La biodiversité. Tout conserver ou tout exploiter ?* Paris : De Boeck Université, 115-136.
- Pradès, J. A. (1995). *L'éthique de l'environnement et du développement*. Paris : Presses Universitaires de France. Collections Que Sais-je ?
- Sauvé, L. (2001). L'éducation relative à l'environnement. Une dimension essentielle de l'éducation fondamentale. In Goyer, C. et Laurin, S. *Notre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Montréal : Éditions Logiques, 302-311.
- Sauvé, L. et Villemagne, C. (2003). *L'éducation relative aux valeurs environnementales*. Module 6. Programme d'études supérieures à distance – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- Villemagne, C. (2002). *Le programme d'action environnementale Éco-quartier : propositions pour l'élaboration d'un cadre conceptuel et théorique*. Rapport de recherche. Montréal : Les Publications ERE-UQAM.

Notes biographiques:

Lucie Sauvé, Ph.D. professeure au département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal, est titulaire de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, membre de l'Institut des sciences de l'environnement et de l'Institut de recherche en Santé et Société. Elle est directrice du Programme court d'études supérieures en éducation relative à l'environnement et co-dirige la revue internationale de recherche *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherche, Réflexions*.

Carine Villemagne, Ph.D. est chercheure associée à la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement de l'Université du Québec à Montréal, au sein de laquelle elle a participé à plusieurs projets de recherche dont celui du développement d'un Programme de formation de formateurs à distance en éducation relative à l'environnement. Depuis décembre 2005, elle est professeure-chercheure à l'Université de Sherbrooke. Son principal champ de recherche actuel, dont témoigne sa thèse de doctorat, est celui de l'éducation relative à l'environnement des adultes en milieu communautaire.