

Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement

Lucie Sauvé

Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement
Université du Québec à Montréal

Référence : Sauvé, L. (2006). Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement. *Chemin de Traverse*, Solstice d'été 2006, p. 51-62.

Si l'on aborde l'éducation relative à l'environnement comme « champ » social, en résonance avec la « théorie des champs » du sociologue Pierre Bourdieu¹, on observe que sa trajectoire a été marquée par la mouvance du macro-contexte politico-économique qui a inspiré les grandes « Déclarations » et les programmes internationaux de l'UNESCO. Ces propositions dominantes qui légitiment le domaine et en stimulent l'institutionnalisation ont certes largement influencé les théories et pratiques l'éducation relative à l'environnement. On observe toutefois que le territoire de cette dernière s'est déployé en divers horizons et qu'on ne peut le restreindre au terrain balisé par les instances internationales. À la recherche de fondements et de sources d'inspiration pour l'éducation relative à l'environnement, il importe de considérer le large spectre de ses possibilités et réalisations.

1. Les fondements institutionnels

Les documents fondateurs du « champ » institué (issus de l'UNESCO) montrent un glissement progressif d'une éducation « pour l'environnement humain » vers une éducation « pour l'environnement et le développement durable », et puis, « pour le développement durable ». S'agit-il d'une ouverture vers l'intégration plus explicite des préoccupations socio-économiques et écologiques pour un traitement plus adéquat des problématiques de développement (si l'on accepte bien entendu que toute activité ou tout projet humain soit désormais interprété en terme de « développement ») ? Ou s'agit-il plutôt d'un rétrécissement du champ répondant à l'économisation du monde? Ces questions sont largement débattues (entre autres par Jickling, 2006; Lotz-Sisitka, 2004; Sauvé, 2000, 2006)

La transformation progressive de la finalité « officielle » de l'éducation relative à l'environnement s'est effectuée dans la foulée de trois grandes conférences de l'ONU sur l'environnement et le développement (1972, 1992, 2002). La première Conférence internationale sur l'environnement humain (Stockholm, 1972) a donné lieu à la fameuse *Charte de Belgrade* (1975) et à la *Déclaration de Tbilissi* (1977), qui ont clarifié les objectifs et les principes de l'éducation relative à l'environnement tels qu'adoptés par le Programme international de l'UNESCO (1975-1995). Répondant à la prise de conscience

¹ Un champ est un « univers social doté d'un enjeu spécifique », qui se caractérise par une logique interne, un ensemble de présupposés cognitifs et évaluatifs acceptés par les agents appartenant au champ. (Bonnwitz, 2002, p. 52-60)

planétaire de la détérioration des milieux et de l'épuisement des ressources suite au « boum » de l'après-guerre, le programme était centré sur une représentation de l'environnement comme un ensemble de problèmes à résoudre, qu'il importait d'envisager en relation avec les dimensions sociales et économiques des situations environnementales.

En 1992, dans un contexte mondial de crise de la sécurité économique, le Sommet de Rio insistait sur le lien entre environnement et développement; à cet effet, le concept de développement durable, mis en lumière par les travaux de la Commission Brundtland, est devenu le fer de lance des changements attendus : le Chapitre 36 de l'Agenda 21 présentait l'éducation comme un « moyen de promotion et d'exécution » d'un programme planétaire de développement durable (CNUED, 1993). La Déclaration de Thessaloniki (UNESCO, 1997) fondait à cet effet un nouveau programme international, celui de *l'Éducation pour un avenir viable*, qui intégrait l'idée d'environnement à celle de viabilité ou de soutenabilité, en vue du développement durable.

En 2002, témoignant de l'emprise de la globalisation économique, le Sommet de Johannesburg consacrait la priorité du développement (économique) : le mot environnement n'apparaît pas dans la Déclaration. Dans le programme de la Décennie internationale d'éducation pour le développement durable, confié à l'UNESCO par le Conseil économique et social de l'ONU, le rapport à l'environnement (comme « capital de ressources naturelles », en lien avec la « consommation durable ») ne fait l'objet spécifique que de deux des dix thèmes clés, et il est envisagé dans la perspective du développement socio-économique.

Parce que les propositions internationales reflètent un « état des lieux » des grandes tendances politico-économiques et macro-culturelles, mais aussi parce que les programmes internationaux cautionnent et orientent les choix sociaux et éducationnels (l'œuf et la poule), le « champ » de l'éducation relative à l'environnement s'est inscrit dans cette mouvance. Toutefois, si les propositions formelles ont eu et ont encore une grande influence sur ce champ – pour le meilleur et le pire² -, elles ont donné lieu à diverses interprétations et adaptations. Par ailleurs, d'autres discours se sont articulés, plus ou moins différents et complémentaires, prenant racine dans une histoire plus ancienne ou se développant dans le terreau de mouvements sociaux contemporains. Le « champ » a ses friches fertiles et ses lisières fécondes. C'est aussi un terrain de contestation, de discussion, de résistance, de migration, de désertion. L'« éducation pour l'environnement », « vers un avenir viable » ou « pour le développement durable » ne résument certes pas l'étendue de variation des conceptions et pratiques d'une éducation axée sur la relation à l'environnement.

2. Un large spectre de courants d'interventions éducatives

Le champ de l'éducation relative à l'environnement comporte une riche diversité de propositions, chacune s'appuyant sur une vision particulière de l'environnement et de l'action éducative. Le choix d'un cadre de référence est alors relatif au système de valeurs

² Le « pire » correspond à une conception de l'environnement comme un ensemble de ressources pour le développement, lui-même conçu comme croissance économique. Dans une visée pragmatique, l'éducation y devient un instrument au service du développement durable.

de l'éducateur et au contexte du projet pédagogique envisagé. Afin d'éclairer un tel choix, nous explorerons sommairement 15 courants³ d'intervention éducative, comme autant de sources d'inspiration pour concevoir un projet ou un programme d'éducation relative à l'environnement. Ces courants ont été développés au cours des trente dernières années par les acteurs de l'éducation relative à l'environnement, témoignant de leurs diverses façons complémentaires de concevoir et de pratiquer l'éducation relative à l'environnement, et constituant un riche « patrimoine pédagogique ».

2.1. Le courant naturaliste : l'environnement comme nature

Ce courant regroupe un large spectre de propositions éducatives, toutes axées sur le rapport à la nature. Celles-ci témoignent toutefois de divers fondements philosophiques et éthiques concernant la relation entre les humains et la nature, et par conséquent, elles adoptent différentes façons de considérer la nature dans l'acte éducatif. Selon les fondements adoptés, plus ou moins explicites, l'approche peut être cognitive (apprendre des choses sur la nature) ou expérientielle (vivre dans la nature et apprendre d'elle), ou affective, ou spirituelle ou artistique (alliant la créativité humaine à celle de la nature). Par exemple, le modèle d'intervention développé par Steve Van Matre (1990) invite les enfants à vivre des expériences cognitives et affectives en milieu naturel, exploitant l'approche expérientielle, la pédagogie du jeu et l'attrait de mises en situation mystérieuses ou magiques, afin de favoriser l'acquisition d'une compréhension des phénomènes écologiques et le développement d'un attachement envers la nature. En pédagogie des adultes, Michael Cohen (1990) affirme également que rien ne sert de vouloir résoudre les problèmes environnementaux si l'on n'a pas compris d'abord comment « fonctionne » la nature ; il importe d'apprendre à entrer en contact avec celle-ci, à travers nos sens et autres capteurs sensibles ; l'approche est sensualiste, mais aussi spiritualiste : il s'agit d'explorer la dimension symbolique de notre rapport à la nature et de comprendre que nous en sommes partie intégrante. Auprès des adultes également, Darlene Clover et coll. (2000) insistent sur l'importance de considérer la nature comme éducatrice et milieu d'apprentissage : l'éducation « plein air » (*outdoor education*) est l'un des moyens les plus efficaces d'apprendre au sujet du monde naturel et de faire comprendre les droits inhérents de la nature à exister par et pour elle-même ; la place de l'humain ne se définit que dans cette perspective éthique.

2.2. Le courant conservationniste : l'environnement comme ressource

Ce courant rassemble les propositions axées sur la « conservation » des ressources, tant en ce qui concerne leur qualité que leur quantité : l'eau, le sol, l'énergie, les plantes (principalement les plantes comestibles et médicinales) et les animaux (pour les ressources qu'on peut en tirer), le patrimoine génétique, le patrimoine construit, etc. Quand on y parle de « conservation de la nature », comme de celle de la biodiversité, il est surtout question d'une nature-ressource. On y retrouve une préoccupation pour la « gestion de l'environnement », mieux appelée « gestion environnementale ». Les très nombreux programmes d'éducation relative à l'environnement axés sur les trois « R » désormais classiques de la Réduction, de la Réutilisation et du Recyclage, ou ceux qui sont centrés sur des préoccupations de gestion environnementale (gestion de l'eau, gestion des déchets,

³ L'idée de courant fait référence à un ensemble de propositions théoriques et pratiques (approches, stratégies, modèles, démarches) qui se caractérisent par une même représentation générale de l'environnement et l'adoption d'une même visée éducative globale.

gestion de l'énergie, par exemple) se rattachent au courant conservationniste. L'accent est généralement mis sur le développement d'habiletés de gestion et sur l'écocivisme.

2.3. Le courant résolutique : l'environnement comme problème

Le courant résolutique adopte la vision centrale de l'éducation relative à l'environnement proposée par l'UNESCO dans le cadre de son Programme international d'éducation relative à l'environnement (1975-1995). Il s'agit d'informer ou d'amener les gens à apprendre à s'informer sur les problématiques environnementales et aussi à développer des habiletés visant à les résoudre. Comme pour le courant conservationniste, auquel le courant résolutique est fréquemment associé, on y retrouve un impératif d'action : modification des comportements ou projets collectifs. L'une des propositions les plus marquantes du courant résolutique est celle de Harold R. Hungerford et ses collaborateurs (1992), qui ont développé un modèle pédagogique axé sur le développement séquentiel d'habiletés de résolution de problèmes : identification d'une situation problème (comportant des aspects écologiques et sociaux), investigation de cette situation (dont l'analyse des valeurs des protagonistes), diagnostic, recherche de solutions, évaluation et choix de solutions optimales. On retrouve ici l'approche pragmatique d'une éducation « pour l'environnement ».

2.4 Le courant systémique : l'environnement comme système

L'approche systémique est ici considérée comme indispensable pour connaître et comprendre adéquatement les réalités et les problématiques environnementales. L'analyse systémique permet d'identifier les différentes composantes d'un système environnemental et de mettre en lumière les relations entre ces dernières, dont les relations entre les éléments biophysiques et les éléments sociaux. Une telle analyse permet d'obtenir ensuite une vision d'ensemble, qui correspond à une synthèse de la réalité appréhendée. On accède ainsi à la globalité du système environnemental, dont on peut mieux percevoir et comprendre la dynamique, les points de rupture (s'il y a lieu), ainsi que les voies d'évolution. L'approche des réalités environnementales est ici de nature cognitive et la perspective est celle de la prise de décision éclairée. Les habiletés liées à l'analyse et à la synthèse sont particulièrement sollicitées. À titre d'exemple, mentionnons la proposition pédagogique de Shoshana Keiny et Moshe Shashack (1987) : une sortie sur le terrain permet d'observer une réalité ou un phénomène environnemental et d'en analyser les composantes et relations afin de développer un modèle systémique permettant d'accéder à une compréhension globale de la problématique en question; une telle vision d'ensemble permet d'identifier et de choisir des solutions plus éclairées.

2.5 Le courant scientifique : l'environnement comme objet de savoir

Certaines propositions d'éducation relative à l'environnement mettent l'accent sur la démarche scientifique, dans le but d'aborder avec rigueur les réalités et problématiques environnementales et de mieux les comprendre, identifiant plus spécifiquement les relations de cause à effet. La démarche est axée sur l'induction d'hypothèses à partir d'observations, et sur la vérification des hypothèses par de nouvelles observations ou par expérimentation. L'éducation relative à l'environnement est ici souvent associée au développement de connaissances et d'habiletés relatives aux sciences de l'environnement, domaine d'études essentiellement interdisciplinaire. Comme pour le courant systémique,

l'approche est surtout cognitive : l'environnement est un objet de connaissances et ces dernières sont nécessaires pour éclairer les choix d'action. Les habiletés liées à l'observation et à l'expérimentation sont particulièrement sollicitées. Généralement, la perspective est celle de mieux comprendre en vue de mieux orienter l'action. Les propositions qui se rattachent au courant scientifique intègrent souvent l'approche systémique et la démarche de résolution de problèmes, rejoignant ainsi les deux autres courants précédemment présentés (par exemple, l'« Éducation pour l'environnement » d'André Giordan et de Christian Souchon, 1991).

2.6 Le courant mésologique : l'environnement comme milieu de vie

Ce courant met l'accent sur la dimension humaine de l'environnement, construit à la jonction entre nature et culture. Il s'intéresse au milieu de vie (d'où le préfixe grec « méso » qui signifie milieu), avec ses dimensions historiques, culturelles, politiques, économiques, affectives, symboliques, etc. Le « patrimoine » n'est pas que naturel, il est également culturel. L'environnement est celui de la ville, de la place publique, des jardins cultivés, etc., comme il est celui de la ruralité, avec ses diverses façons d'« habiter » la terre. Au-delà de la rigueur de l'observation, de l'analyse et de la synthèse, le courant humaniste fait appel à la sensorialité, à la sensibilité affective, à la créativité. A titre d'exemple, Bernard Dehan et Josette Oberlinkels (1984) proposent un modèle d'intervention qui débute par une exploration du milieu de vie (itinéraire, lecture de paysage, observations libres et dirigées, etc.) dont émergent des questions; ces dernières donnent lieu à la conception et à la mise en œuvre d'un projet de recherche visant à mieux comprendre un aspect particulier ou une réalité spécifique du milieu de vie, mettant à profit les ressources que sont le milieu lui-même (à observer), les gens du milieu (à interroger), les documents (à consulter) et le savoir du groupe. Dans plusieurs propositions se rattachant au « *place-based environmental education* » (comme chez David Sobel, 2004), axée sur l'apprentissage dans/par/pour le milieu, l'accent est souvent mis sur le développement d'un sentiment d'appartenance au milieu, condition d'émergence d'un sens de la responsabilité à l'égard de ce dernier.

2.7 Le courant moral/éthique : l'environnement comme objet de valeurs

De nombreux éducateurs considèrent que le fondement du rapport à l'environnement est d'ordre éthique. Ainsi, diverses propositions d'éducation relative à l'environnement mettent l'accent sur le développement de « valeurs environnementales ». Certaines invitent à l'adoption d'une « morale » environnementale, prescrivant un code de comportements socialement souhaitables (comme ceux que prône l'écocivisme). D'autres rejoignent un niveau plus fondamental: non seulement faut-il savoir analyser les valeurs des protagonistes d'une situation, mais avant tout, il importe de clarifier ses propres valeurs, en lien avec son propre agir; il s'agit de construire son propre système de valeurs. À titre d'exemple, signalons le modèle pédagogique développé par Louis Iozzi (1987) qui propose l'analyse rationnelle de situations morales menant à faire ses propres choix et à les justifier : c'est à travers le « conflit moral », la confrontation parfois difficile à diverses situations et aux positions des autres, que s'opère le développement moral. En contraste, parmi les auteurs qui se préoccupent d'intégrer une dimension affective à la démarche éthique, Bob Jickling (2004) invite à déconstruire le langage de l'éthique utilitariste et instrumentale caractéristique de la rationalité dominante et à insérer l'éthique dans la vie de tous les jours, laissant place à l'expérience sensible, aux sentiments et aux émotions, de façon à se re-connecter avec le reste du monde.

2.8 Le courant holistique : l'environnement comme un tout

Certaines propositions du courant holistique sont axées davantage sur des préoccupations de type psychopédagogique (visant le développement global de la personne en relation avec son environnement); d'autres sont ancrées dans une véritable cosmologie (ou vision du monde) où tous les êtres sont reliés entre eux, ce qui fait appel à une connaissance « organique » du monde et à un agir participatif dans et avec l'environnement. Ainsi, dans une perspective psychopédagogique, l'Institut d'Écopédagogie de Belgique (sans date), propose de s'approprier un lieu (comme un boisé) par exploration libre, autonome et spontanée, faisant appel à une diversité d'approches des réalités : approches sensorielle, cognitive, affective, intuitive, créative, etc. Dans un registre plus fondamental, Nigel Hoffmann (1994) propose une approche organique des réalités environnementales : permettre aux êtres (aux plantes, aux animaux, aux roches, aux paysages, etc.) de parler par eux-mêmes de leur propre nature, plutôt que de les enfermer a priori ou trop tôt dans nos langages et théories, permettra de mieux en prendre soin, d'associer nos forces créatrices aux leurs pour la création de paysages dans lesquels les éléments (naturels, aménagés, construits) se développent et s'harmonisent « comme dans un jardin ». Philip Payne (1997) insiste pour sa part sur l'importance de prendre en compte le corps dans une vision holistique de l'éducation; pour « incarner » le rapport au monde, il propose d'« aller jouer dehors », d'éprouver l'environnement de façon physique, de « faire corps » par exemple avec le canot et la rivière tumultueuse qui le porte, pour mieux se relier au monde.

2.9 Le courant biorégionaliste : l'environnement comme projet communautaire

Selon Marcia Nozick (1995, p. 99), « *la perspective biorégionaliste nous amène à regarder un endroit sous l'angle des systèmes naturels et sociaux, dont les rapports dynamiques contribuent à créer un sentiment de « lieu de vie » enraciné dans l'histoire naturelle comme dans l'histoire culturelle* ». Le biorégionalisme se penche en particulier sur la dimension éco-nomique de la « gestion » de cette maison de vie partagée qu'est l'environnement. Le courant biorégionaliste axe l'éducation relative à l'environnement sur le développement d'un sentiment d'appartenance au milieu de vie local ou régional et sur l'engagement pour la valorisation de ce dernier. Il s'agit d'apprendre à ré-habiter la terre comme le proposent Davir Orr (1992, 1996) et Wendel Berry (1997). Selon le modèle pédagogique développé par Elsa Talero et Gloria Humana de Gauthier (1993), l'école devient le centre du développement social et environnemental du milieu de vie. L'éducation est axée sur une approche participative et communautaire. Il s'agit d'abord de s'engager dans une démarche de re-connaissance du milieu et d'identification des problématiques ou des besoins ou désirs de développement de ce dernier. Suit une phase de conception et de mise en œuvre de projets de résolution de ces problèmes dans une perspective de développement communautaire. Chaque projet est envisagé dans une vision systémique, contribuant à un plus vaste projet d'ensemble de développement biorégional.

2.10 Le courant pratique : l'environnement comme creuset d'action réflexive

Ce courant met l'accent sur l'apprentissage *dans* l'action, *par* l'action et *pour* améliorer sans cesse cette dernière. L'apprentissage fait appel à la réflexivité sur l'action, en cours de projet. La démarche par excellence du courant pratique est celle de la recherche-action,

dont la visée essentielle est celle d'opérer un changement dans un milieu (chez les gens et dans l'environnement) et dont la dynamique est participative, impliquant les différents acteurs d'une situation à transformer. William Stapp et ses collaborateurs (1996) ont développé un modèle pédagogique qui illustre bien le courant praxique: il s'agit d'entreprendre une démarche participative pour résoudre un problème socio-écologique perçu dans le milieu de vie immédiat. Mais au-delà de la démarche habituelle de résolution de problèmes, il s'agit d'intégrer une réflexion constante sur le projet d'action entrepris: Pourquoi entreprenons-nous ce projet? Notre but et nos objectifs changent-ils en cours de route? Nos stratégies sont-elles appropriées? Qu'apprenons-nous en cours de projet? Que doit-on apprendre encore? Notre dynamique de travail est-elle saine? Un projet de ce type est un creuset d'apprentissages et de changements.

2.11 Le courant de la critique sociale : l'environnement comme objet de transformation et lieu d'émancipation

Ce courant insiste sur l'analyse des dynamiques sociales à la base des réalités et problématiques environnementales: analyse des intentions, des positions, des arguments, des valeurs explicites et implicites, des décisions et des actions des différents protagonistes d'une situation. En particulier, les rapports de pouvoir sont identifiés et dénoncés. Selon Robottom et Hart (1993), le courant de la critique sociale invite également les participants à entrer en processus de recherche à l'égard de leurs propres pratiques. La posture de la critique sociale, à composante nécessairement politique, vise la transformation des réalités. Des projets d'action émergent de l'investigation ou en cours d'investigation, dans une perspective d'émancipation, de libération des aliénations. A titre d'exemple, Chaia Heller (2003) propose une démarche critique en trois temps : une phase critique, une phase de résistance, une phase de reconstruction. Le modèle d'intervention développé par Alberto Alzate Patiño (1994), insiste sur la contextualisation des questions traitées et sur l'importance du dialogue des savoirs : savoirs scientifiques, savoirs quotidiens, savoirs d'expérience, savoirs traditionnels, etc. Il importe de confronter ces savoirs entre eux, d'aborder les différents discours dans une approche critique afin de mieux éclairer l'action. Théorie et action sont étroitement reliés, dans une perspective critique.

2.12 Le courant féministe : l'environnement comme objet de sollicitude

Au delà et en lien avec les rapports de pouvoir dans les domaines de la politique et de l'économie, l'accent est mis ici sur les rapports de pouvoir que les hommes exercent encore dans plusieurs contextes sur les femmes et sur la nécessité d'intégrer les perspectives et les valeurs féministes aux modes de gouvernance, de production, de consommation, d'organisation sociale (Di Chiro, 1987; Grenall Gough, 1997; Heller, 2003). En matière d'environnement, le courant féministe établit un lien étroit entre la domination des femmes et celle de la nature : travailler à rétablir des rapports harmonieux avec la nature est indissociable d'un projet social visant l'harmonisation des rapports entre les humains et plus spécifiquement entre les hommes et femmes. En éducation, les approches intuitive, affective, symbolique, spirituelle ou artistique des réalités environnementales sont valorisées. Dans le cadre d'une éthique de la responsabilité, l'accent est mis sur la sollicitude : prendre soin de l'autre humain et de l'autre qu'humain, avec une attention soutenue et affectueuse.

2.13. Le courant ethnographique : l'environnement comme territoire, comme lieu identitaire

Ce courant met l'accent sur le caractère culturel du rapport à l'environnement. L'éducation relative à l'environnement ne doit pas imposer une vision du monde; il importe de tenir compte de la culture de référence des populations ou des communautés concernées. Selon Pascal Galvani (2001), « *l'ethnocentrisme a trop longtemps permis de désigner les autres cultures comme des sociétés sans état, sans économie ou sans éducation. À l'inverse, lorsque le dialogue interculturel est réel, il produit une interrogation radicale sur les problèmes les plus cruciaux que rencontrent les sociétés postmodernes.* » Le courant ethnographique propose non seulement d'adapter la pédagogie aux réalités culturelles différentes, mais de s'inspirer des pédagogies de ces diverses cultures qui ont un autre rapport à l'environnement. À cet effet, Thierry Pardo (2001) explore les caractéristiques et les possibilités d'une certaine ethnopédagogie, qui s'inspire des diverses approches et stratégies d'éducation adoptées par les populations « autochtones » : l'étude de la toponymie par exemple ou l'analyse des mots de différentes langues pour désigner un même objet; les contes, les légendes, les chansons; l'immersion en solitude dans un paysage; le geste qui devient modèle ou exemple.

2.14 Le courant de l'écoformation : l'environnement comme pôle de formation

Ce courant propose de mettre à profit le rapport à l'environnement comme creuset de développement personnel, à la base d'un agir signifiant et responsable. L'environnement y est perçu comme une sphère d'interaction essentielle à l'« écoformation ». Celle-ci, selon Gaston Pineau (2000, p. 129) s'articule autour de trois mouvements, la socialisation, la personnalisation et l'écologisation, chacune correspondant à l'une des trois dimensions ou pôle du processus de formation :

- l'hétéroformation est largement dominante au sein des systèmes éducatifs de notre société. « *L'éducation vient des hommes, parents, pairs, institution scolaire* » (Cottureau, 2001, p. 13);
- l'autoformation désigne le processus par lequel un sujet rétroagit sur l'émergence de sa propre forme. Elle se traduit une prise de contrôle par la personne de son pouvoir de formation (Galvani, 1997);
- l'écoformation s'intéresse à la formation personnelle que chacun reçoit de son environnement physique. L'espace « entre » la personne et son environnement n'est pas vide, c'est celui où se tissent les relations, le rapport au monde de la personne. « *L'environnement nous forme, nous déforme et nous transforme, au moins autant que nous le formons, le déformons, le transformons. Dans cette latitude de réciprocité acceptée ou refusée se joue notre rapport au monde.* » (Dominique Cottureau, 1999, p. 11-12)

2.15 Le courant de la durabilité/soutenabilité : l'environnement comme ressource partagée, au service du développement socio-économique

Au cours de la dernière décennie, l'idéologie du développement durable a peu à peu pénétré le mouvement de l'éducation relative à l'environnement et s'est imposée comme un cadre de référence incontournable. On y postule que le développement économique est à la base du développement humain et qu'une économie « durable » est indissociable de la conservation des ressources naturelles et d'un partage équitable des ressources.

L'éducation relative à l'environnement devient un outil parmi d'autres au service du développement durable. « *La fonction d'une éducation répondant aux besoins du développement durable consiste essentiellement à développer les ressources humaines, à encourager le progrès technique et à promouvoir les conditions culturelles favorisant les changements sociaux et économiques. Ceci est la clé de l'utilisation créatrice et effective du potentiel humain et de toutes les formes de capital pour assurer une croissance rapide et plus équitable tout en réduisant les incidences sur l'environnement.* » (L. Albala-Bertrand et coll., 1992). Le courant « développementaliste » n'est toutefois pas monolithique : il donne lieu à diverses conceptions et pratiques, dont celles qui se rattachent au concept de soutenabilité ou viabilité, généralement associée à une vision moins economiciste et où les préoccupations pour le maintien de la vie et l'équité sociale ne sont pas reléguées au second plan (González-Gaudiano, 2004). Les principaux défis du courant de la durabilité/soutenabilité sont de parvenir à enrichir les fondements (au-delà du pragmatisme et des lieux communs) et à développer une pédagogie qui lui soit spécifique et donc véritablement novatrice.

3. Vue d'ensemble

Cette carte du « territoire » de l'éducation relative à l'environnement, sous forme de courants, devient un outil d'analyse des divers discours et pratiques qui y sont associés; elle se présente aussi comme une aide à la décision pédagogique. Certes, cette systématisation doit être elle-même analysée, discutée, améliorée, complétée. Il faut reconnaître par exemple que d'autres critères de catégorisation pourraient être utilisés pour construire une telle typologie. Par ailleurs, celle-ci ne prétend pas à l'exhaustivité, mais à une certaine utilité. Elle est évolutive et tente de suivre la trajectoire mouvante et ramifiée de l'éducation relative à l'environnement. Et puis, on l'a souvent dit : la carte n'est pas le territoire.

Chaque courant se distingue par un ensemble de caractéristiques particulières, mais on observe aisément des zones de convergence entre certains d'entre eux. Également, l'analyse de propositions ou de pratiques éducatives spécifiques (des programmes, des modèles, des projets, des activités, etc.) nous amène à constater qu'elles intègrent souvent des caractéristiques complémentaires de deux ou trois courants. L'exploration des différences, des convergences et des zones de complémentarité entre les courants permet d'apprécier l'étendue y la diversité du territoire théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement. Une telle « pédagogodiversité » favorise la conception de programmes éducatifs qui tiennent compte non seulement de la complexité des questions environnementales, mais aussi et surtout, des multiples dimensions du rapport à l'environnement. Dans une perspective éducative, l'environnement n'est pas en effet qu'un objet d'études ou qu'un thème à traiter; il n'est pas non plus que la contrainte obligée d'un développement que l'on souhaite durable. La trame de l'environnement est celle de la vie elle-même, foisonnante, exhubérante, évolutive.

Références :

- Albala-Bertrand, L. (1992). *Refonte de l'éducation. Pour un développement durable*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO).
- Alzate Patiño, A., Castillo, L. A., Garavito, B. A. et Muñoz, P. (1994). *Propuesta pedagógica para el desarrollo local ambiental. Una estrategia en construcción*. Colombia : Planeta Rica.

- Clover, D. E., Follen, S. et Hall, B. (2000). *The Nature of Transformation. Environmental Adult Education*. Toronto (Ontario) : Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto.
- Cohen, M. (1990). *Connecting with Nature. Creating moments that let Earth teach*. Eugene (OR): Michael Cohen, World Peace University.
- Cottureau, D. (2001). Pour une formation écologique. Complémentarité des logiques de formation. *Éducation permanente*, 148, 57-67.
- Cottureau, D. (1999). *Chemins de l'imaginaire. Pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement*. La Caunette : Babio.
- Dehan, B. et Oberlinkels, J. (1984). *École et milieu de vie – Partenaires éducatifs – Une pédagogie de projets interdisciplinaires*. Cladesh (France) : Centre interdisciplinaire de recherche et d'applications pour le développement d'une éducation en milieu de vie (CIRADEM).
- Di Chiro, G. (1987). Environmental education and the question of gender: A feminist critique. In I. Robottom (Ed.), *Environmental education : Practice and possibility*. ECT 339 Environmental Education, Geelong: Deakin University.
- Galvani, P. (2001). Éducation et formation dans les cultures amérindiennes. *Revue Question de : « Éducation et sagesse. Quête de sens », 123, 157-185.*
- Galvani, P. (1997). *Quête de sens. Anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris/Montréal : L'Harmattan.
- Giordan, A. et Souchon, C. (1991). *Une éducation pour l'environnement*. Collection André Giordan et Jean-Louis Martinand, « Guides pratiques ». Nice : Les Z'Éditions.
- González-Gaudiano, E. (2004). El decenio de la Educación para el desarrollo sostenible: desafíos y oportunidades. *Impulso Ambiental*, 22, 24-28.
- Greenall Gough, A. (1997). Education and the Environment : Policy, Trends and the Problems of Marginalisation. *Australian Review*, 39. Australia : Australian Council for Educational Research (ACER).
- Heller, C. (2003). *Désir, nature et société – L'écologie sociale au quotidien*. Montréal : Les Éditions Écosociété.
- Hoffmann, N. (1994). Beyond Constructivism : A Goethean Approach to Environmental Education. *The Australian Journal of Environmental Education*, 10, 71-90.
- 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.
- Institut d'Éco-pédagogie (sin fecha). *Recettes et non-recettes. Carnet de l'éco-pédagogue*. Liège : Institut d'Éco-pédagogie.
- Iozzi, L. (1987). *Science-Technology-Society : Preparing for Tomorrow's World*. Teacher's Guide. Louis Iozzi Ed. Longmount : Sopris West.
- Jickling, B. (2004). Making ethics an everyday activity : How can we reduce the barriers? *Canadian Journal of Environmental Education*, 9, 11-26
- Jickling, B. (2006). *Environmental education, taking stock and looking ahead*. Actes du 3^e Congrès mondial d'éducation relative à l'environnement, Turin, Octobre, 2005.
- Keiny, S. et Shashack, M. (1987). Educational model for environmental cognition development. *International Journal of Science Education*. 9(4), 449-458.
- Lotz-Sisitka, H. (2004). *Positioning southern African environmental education in a changing context*. Rhodes : Share-Net et SADR REEP (Regional Environmental Education Programme).
- Nozick, M. (1995). *Entre nous : rebâtir nos communautés*. Montréal : Écosociété.
- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy – Education and the transition to a postmodern World*. Albany : State University of New York Press.
- Pardo, T. (2002). *Héritages buissonniers*. Éléments d'ethnopédagogie pour l'éducation relative à l'environnement. La Caunette : Babio, 33-53.

- Payne, P. (1997). Embodiment and environmental education. *Environmental Education Research*, 3(2), 133-153.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos.
- Robottom, I et Hart, P. (1993) *Research in Environmental Education: engaging the debate*. Geelong: Deakin University Press.
- Sauvé, L. (2000). L'éducation relative à l'environnement – Entre modernité et post-modernité : les propositions du développement durable et de l'avenir viable, In Jarnet, A., Jickling, B., Sauvé, L., Wals, A. et Clarkin, P. (dir.). *The Future of Environmental Education in a Postmodern World ?* Whitehorse : Yukon College, 57-70.
- Sauvé, L. (2006) *L'éducation relative à l'environnement et les enjeux de la globalisation*. Actes du 3^e Congrès mondial d'éducation relative à l'environnement, Turin, Octobre, 2005.
- Sobel, D. (2004). *Placed-based education*. Great Barrington, MA: The Orion Society.
- Stapp, W.B., Wals, A.E.J. et Stankorb, S.L. (1996). *Environmental education for empowerment: Action research and community problem solving*. Dubuque, IW: Kendall/Hunt.
- Talero de Husain, E. et Umaña de Gauthier, G. (1993). *Educación ambiental – Capacitación de docentes de básica primaria*. Bogotá (Colombia) : Ministerio de Agricultura, Instituto Nacional de los recursos naturales renovables y del ambiente.
- Traina, F. et Darley-Hill S. (1995). *Perspectives in Bioregional Education*. Troy : North American Association in Environmental Education.
- Van Matre, S. (1990). *Earth Education – A New Beginning*. Warrenville (Illinois) : The Institute for Earth Education.

Note:

Ce texte est issu d'un recadrage et d'une révision de deux versions antérieures :

- Sauvé, L. (2005). Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In Sato, M. et Carvalho, I. (Dir.). *Educação ambiental - Pesquisa e desafios*. Porto Alegre : Artmed, 17-46.
- Sauvé, L. (2005). Currents in environmental education - Mapping a complex and evolving pedagogical field, *The Canadian Journal of Environmental Education*, 10, 11-37.