

# Au cœur des questions socio-écologiques : des savoirs à construire, des compétences à développer



**Résumé :** Dans le contexte actuel d'une « gouvernance » axée sur les alliances politico-économiques et l'instrumentalisation de la démocratie, c'est à la société civile que revient la tâche démesurément exigeante d'exercer une vigile critique sur les décisions relatives aux affaires publiques, en matière d'énergie, de ressources naturelles ou d'alimentation par exemple, et d'assumer le vaste chantier de l'innovation écosociale visant à transformer les façons de « vivre ICI ensemble ». L'éducation contemporaine est interpellée au premier plan

*Lucie Sauvé,  
Université du  
Québec à Montréal*

pour accompagner et stimuler le développement d'une écocitoyenneté critique, créative et engagée, capable et désireuse de participer aux débats publics, à la recherche de solutions et à l'avènement d'une écosociété. À cet effet, parmi les apprentissages désormais nécessaires, tant en milieu scolaire que tout au long de la vie, il faut souligner les compétences d'ordre critique, éthique et politique. Ces champs de compétences intègrent un ensemble de savoirs de divers types et ils sont étroitement liés entre eux. Ils font appel à une « pédagogie engagée » et soulèvent des défis stimulants pour les acteurs d'une éducation ancrée, en toute pertinence, dans un monde en mutation.

**Abstract:** In the context of the current “governance” driven by politico-economic ventures, where democracy often becomes a mere instrument for social acceptance, the civil society has to assume the excessively demanding task of exercising a critical guard on public affairs, regarding energy, natural resources or food security for example, and to engage in the vast collective workshop of ecosocial innovation so as to enhance our ways of “living HERE together”. Amongst actors of this social vigil, educators are called out in the foreground to accompany and stimulate the development of a critical, creative, committed, and competent ecocitizenship, ready and willing to participate in public debates, search for solutions and contribute to the emergence of an ecosociety. For that purpose, among the essential knowledge from now on necessary, so in schools as in life long learning contexts, it is important to promote the development of areas of competence allowing a critical, ethical, and political approach of socioecological issues. Each of these interconnected areas, which can be named “critical competence”, “ethical competence”, and “political competence” integrate a set of complementary knowledge of diverse types relating to cognition, affection, values, skills, etc. The development of such competencies call for an appropriate and innovative pedagogy – an ecopedagogy – which raises stimulating challenges for the actors of an education anchored in our contemporary world and contributing to its transformation.

Nos sociétés désormais globalisées sont aux prises avec une même tension qui les déchire : d'une part, la sourde emprise sans cesse renforcée de l'oligarchie politico-économique et d'autre part, la clameur soutenue des indignés qui revendiquent le « bien commun ». À cette croisée des chemins où s'intensifie le rapport de force entre le pouvoir qui opprime et celui qui libère et transforme, tout devient possible – le meilleur comme le pire. L'histoire des soulèvements sociaux à travers le temps témoigne de succès, d'échecs, de retours, de détours. Qu'apprend-on de tout cela ?<sup>1</sup> Que nous faut-il apprendre encore ? Quels sont les défis de l'éducation contemporaine et plus spécifiquement, d'une éducation relative à l'environnement à cet effet ? Ces questions se retrouvent au cœur des travaux du Sommet des peuples qui s'est déployé récemment en marge de la Conférence de Rio + 20 :

Il est essentiel de donner un nouveau sens aux fins et aux pratiques de l'éducation dans le contexte particulier de dispute de sens, caractérisé à la fois par la subordination majoritaire des politiques publiques au paradigme du capital humain, et en contresens, par l'émergence, depuis le mouvement social, de paradigmes alternatifs qui cherchent à rétablir le caractère de droit et de projet éthique et politique à la pratique éducative. Le but est de promouvoir une éducation critique et transformatrice qui respecte les droits humains et ceux de toute la communauté de vie à laquelle l'être humain appartient, en particulier le droit à la participation citoyenne dans des espaces de prise de décision. (Groupe de travail sur l'éducation, 2012)

## **1. Un désir de démocratie, une exigence d'apprentissage**

À travers les luttes sociales, dont celle de la résistance emblématique contre l'industrie du gaz de schiste, on observe les dérives de cette « gouvernance »<sup>2</sup> où les décideurs de nos états, mus par une certaine vision du pouvoir et de la société, prennent trop souvent des décisions relatives au « développement » sous la pression des lobbies économiques, qui achètent en toute légalité leur droit d'influence<sup>3</sup>. Ces décisions pourtant relatives à des choix nationaux (mode de gestion des ressources collectives, aménagement du territoire, choix de filière énergétique, etc.) ne sont pas issues d'analyses rigoureuses et de processus démocratiques : elles s'appuient sur des informations partielles et une certaine « science » qui les valide; les audiences ou consultations du public, quand elles ont lieu, restent trop souvent des exercices de surface. Malgré les risques majeurs – d'ordre écologique, sanitaire, social, économique – engendrés par trop de projets stratégiques, les instances gouvernementales ne s'activent pas en faveur de la protection des écosystèmes et des populations humaines : les ministères sont chargés de l'application des politiques et des projets gouvernementaux et le personnel n'est pas rémunéré pour les contester.

On y travaille en silos, dans des espaces de juridiction isolés les uns des autres, sans vision d'ensemble. Par exemple, dans l'« affaire » du gaz de schiste, ni le ministère de l'environnement, ni ceux de la santé, de l'agriculture, des affaires municipales ou autres n'ont dénoncé le projet – malgré l'évidence des risques majeurs. À peine quelques réserves ont été exprimées.

Dans un tel contexte, c'est à la société civile que revient la lourde tâche d'exercer sans cesse une vigile critique, de lancer l'alerte, de porter le fardeau de la preuve. Et encore, toute la société civile n'est pas disponible à cet effet : il faut exclure entre autres de larges segments de la population qui n'ont pas intérêt à contester les décisions relatives à certains modes de développement. À travers les luttes écosociales, qui mettent bien souvent en évidence le caractère structurel des projets de « développement » locaux, régionaux ou nationaux, les citoyens doivent apprendre à examiner ceux-ci de façon systémique et globale, à les contester s'il y a lieu, à développer un argumentaire solide et à ouvrir les voies de l'alternative. En ces temps très inquiétants où la sphère politique est dominée par une économie financiarisée et mondialisée, l'engagement citoyen devient une exigence de démocratie, en même temps qu'une revendication de celle-ci, en mode participatif<sup>4</sup>.

Les acteurs du monde de l'éducation, tant au sein des milieux d'éducation formelle que dans les différents créneaux d'éducation tout au long de la vie, sont ici confrontés à un double défi. D'une part, il importe de favoriser le développement de personnes et les groupes sociaux capables de s'insérer dans une telle mouvance sociale, de prendre part aux débats et de s'engager dans les transformations qui s'imposent. D'autre part, l'éducation peut avantageusement enrichir ses processus et ses contenus de l'extraordinaire expérience d'apprentissage que vivent les citoyens mobilisés dans les dynamiques de résistance et les projets collectifs.

À cet effet, les acteurs de l'éducation relative à l'environnement<sup>5</sup> sont particulièrement concernés : la prise en compte et en charge des « questions vives »<sup>6</sup> qui animent nos sociétés fait appel au développement d'une écocitoyenneté, soit une citoyenneté consciente des liens étroits entre société et nature, une citoyenneté critique, compétente, créative et engagée, capable et désireuse de participer aux débats publics, à la recherche de solutions et à l'innovation écosociale. Il importe entre autres de valoriser et de soutenir l'apprentissage social dans les divers contextes d'interaction citoyenne et d'ancrer la formation dans les réalités des milieux de vie. Quelles sont les implications épistémologiques, éthiques, politiques et pédagogiques d'une telle co-construction du savoir au sein d'une « société éducative » où école et communauté doivent converger pour favoriser un apprentissage écocitoyen ? Quel type de savoir doit-on privilégier et quelles compétences développer ?

Tout en reconnaissant la diversité des fonctions de l'éducation relative à l'environnement – dont l'importante fonction ontogénique qui vise à enrichir l'être-au-monde<sup>7</sup> –, nous nous attarderons ici à trois champs de compétences majeurs : ceux de la compétence critique, de la compétence éthique<sup>8</sup> et de la compétence politique. Chaque compétence globale (ou savoir-agir en contexte) est analysée sous l'angle des différents types de savoirs qui y sont intégrés : des connaissances (savoirs relatifs à l'information et à la compréhension), des habiletés cognitives ou stratégiques (savoir-faire) et des attitudes et valeurs (savoir-être)<sup>9</sup>. Chacune des compétences est également considérée sous l'angle du développement personnel et collectif. On observera aussi que ces compétences sont étroitement reliées entre elles; l'analyse de chacune ne doit pas occulter le fait qu'elles se développent de façon imbriquée. Elles contribuent à l'émergence et à la consolidation d'une écocitoyenneté, préoccupée non seulement de « vivre ensemble », mais de bien « vivre ICI ensemble », prenant en compte la dimension écologique de notre monde partagé, un monde situé, contextualisé, incarné.

## 2. Une compétence critique

La crise de la démocratie actuelle – celle du pouvoir – va de pair avec une crise du savoir : complétude, accès, transparence, validité... La mythification du savoir scientifique, ou plutôt d'une certaine science, fait place à la conscience de l'incertitude, à la mise au jour de l'influence des conditions de production du savoir et à la reconnaissance des rapports entre savoir et pouvoir (dont témoignent entre autres l'orientation des programmes de subvention et les baillons imposés aux scientifiques des instances publiques<sup>10</sup>). Les limites du développement et du transfert technologique sont aussi mises en évidence<sup>11</sup>.

Par ailleurs, la faim, la soif, la peur, les accidents pétroliers, l'invasion des minières, les changements climatiques, toutes ces problématiques qui émergent et se multiplient, montrent plus que jamais à quel point les questions écologiques et sociales sont indissociables, entremêlées dans un réseau d'interactions multiples : cela fait appel à une épistémologie de la complexité et à l'intégration de divers types de savoirs, nécessaires au déploiement d'une approche critique des réalités.

Confrontés à la tâche de saisir l'une ou l'autre des problématiques socio-écologiques qui persistent, qui s'amplifient ou qui émergent, on apprend aussi que le savoir environnemental n'est pas figé, n'existe pas nécessairement *a priori*. Les réalités environnementales se construisent au fil des jours et nous en sommes des parties prenantes, individuellement et collectivement, consciemment ou non. Le savoir sur ces réalités s'inscrit dans une même

mouvance. Sur les rayons des bibliothèques, on trouve un savoir codifié qui concerne un environnement abstrait ou passé : l'environnement théorique et l'environnement d'hier. Le savoir environnemental vivant émerge au fil de l'expérience, dans l'urgence des multiples résistances ou dans la dynamique de projets innovants. Il s'écrit d'abord dans les médias et s'élabore sur la Toile où il se conjugue au présent et au futur. Il est foisonnant, multiforme, incertain, sans cesse à valider et à compléter, sans cesse à recomposer dans une mosaïque d'ensemble, dans une image en mouvement d'une réalité infiniment complexe. Nous sommes tous appelés à construire ou reconstruire le savoir environnemental, à le mettre à distance critique, à lui donner une signification, à le traduire ou à le transformer dans l'agir.

À cet effet, le développement d'une compétence critique devient l'un des objectifs majeurs de l'éducation relative à l'environnement<sup>12</sup>. Une telle compétence correspond à l'intégration de trois types de savoirs. D'abord, un ensemble de connaissances permettant d'aborder la complexité des réalités socio-écologiques sous une diversité d'angles d'analyse et de reconnaître la pluralité des regards et des arguments possibles à propos d'un phénomène ou d'une situation : la pensée critique s'appuie sur un ensemble suffisant d'informations valides. Ensuite, un savoir-faire lié à des habiletés cognitives, dont l'analyse, la synthèse et l'évaluation de données, associées à des habiletés stratégiques comme celles de rechercher et de traiter l'information, de construire un argument, de discuter, etc. On prend conscience ici des limites et des enjeux relatifs à l'accès à l'information et du rôle de la science, des médias et du pouvoir politique dans la construction et la diffusion du savoir. Enfin, la compétence critique implique le développement d'un savoir-être fondé sur des attitudes, en particulier le scepticisme, la curiosité et la capacité de se remettre en question, et qui s'appuie sur un système de valeurs favorisant l'approche critique des réalités, dont la rigueur, le souci de pertinence et la justesse. C'est par l'intégration de ces différents types de savoirs entre eux que se construit progressivement un savoir-agir permettant de mettre en œuvre une démarche d'analyse, de synthèse et d'évaluation critique des phénomènes et des situations socio-écologiques.

Ici, « critique » fait référence en effet à l'idée d'examen, de jugement évaluatif; le mot se rattache à la racine grecque *kritikos* : juger comme décisif. Débusquer l'argument fallacieux dans un projet de développement énergétique, cerner les avantages et les limites d'une politique publique en matière d'environnement, repérer les biais et les failles d'un documentaire sur les changements climatiques, identifier des éléments pour l'amélioration d'un projet de développement rural ou urbain, voilà des lieux d'exercice de la pensée critique.

Mais au-delà de l'attention soutenue que suppose l'exercice de la pensée critique, une compétence critique intégrale s'ouvre sur une préoccupation de critique sociale (Burbules et Berk, 1991). Les questions du « quoi » et du « comment » ne suffisent pas. La question critique par excellence est celle du « pourquoi ». Ici, « critique » fait référence aux fondements et pratiques de la *Théorie critique* ou plutôt, du champ diversifié des propositions qui se réfèrent à celle-ci<sup>13</sup> : la posture critique consiste à mettre au jour les relations de pouvoir au cœur des questions sociales, afin de contrer l'aliénation et l'oppression. La visée est celle de l'émancipation, de l'équité et de la justice sociale, de l'écojustice.

Qui décide quoi ? Au nom de qui ? Pourquoi ? C'est dans une telle perspective de critique sociale que sont abordées les questions environnementales, comme celles liées à l'énergie ou à l'usage de l'eau ou de la terre. Le questionnement est également auto-réflexif, portant sur nos façons de vivre, ici, ensemble. Au-delà de la déconstruction des réalités sociales, de la recherche des causes des diverses formes d'aliénation, ce type de questions propre à la pédagogie critique<sup>14</sup> ouvre sur l'idée de transformation, de reconstruction. Le savoir-agir ne suffit pas, il importe de développer et de s'appropriier un vouloir et un pouvoir-agir face aux situations d'entrave et d'aliénation, en vue d'effectuer les changements qui s'imposent, vers l'émancipation. C'est ici que le mot « critique » est aussi étymologiquement associé à *krisis*, qui signifie en grec « point critique », « seuil de discontinuité ». L'idée de « critique » évoque celle d'un changement important.

Construire et utiliser une information valide et solide dans le cadre d'une requête, d'un mémoire; mettre au jour les intérêts des parties prenantes dans un projet à risques socio-écologiques; participer efficacement aux débats publics; résister à des initiatives qui vont à l'encontre du bien commun, proposer l'alternative : voilà des exemples de mise en œuvre d'une compétence critique.

### **3. Une compétence éthique**

La compétence critique est indissociable du développement d'une compétence éthique<sup>15</sup>. Celle-ci correspond à la capacité d'identifier les valeurs sous-jacentes aux discours et aux pratiques, de les situer dans un système éthique et de les contraster avec d'autres choix possibles. Entre autres, on se rend compte qu'une valeur n'a de sens que dans l'univers de signification où elle se situe, dans la vision du monde où elle s'inscrit. Par exemple, que signifie l'argument du « développement durable », l'idée d'« acceptabilité sociale » ou celle de « collaboration avec la communauté » dans le cadre d'un projet d'extraction des ressources minières ?

Mais plus encore, la compétence éthique fait référence à la capacité de clarifier son propre système de valeurs, de le confronter, de le remettre en question, de le valider ou de le reconstruire dans chacun des contextes qui impliquent un choix éthique. C'est ici qu'intervient fondamentalement la nécessité de clarifier sa propre vision du monde, d'expliciter l'écosophie qui guide nos décisions et de situer celle-ci dans la trame de notre culture de référence. Marcia McKenzie (2006) met en évidence une fonction particulière de l'éducation relative à l'environnement : favoriser la réflexivité à propos de notre propre relation avec les réalités socio-écologiques afin de stimuler la prise de conscience de notre inscription dans les discours dominants et pour développer la capacité de les déconstruire et de se situer par rapport à ceux-ci.

Pour mieux exercer l'analyse et la clarification des valeurs, l'examen des divers paradigmes éthiques est éclairant : les postures égocentrique, anthropocentrique, sociocentrique, biocentrique, écocentrique... déterminent les formes de rapport à l'environnement<sup>16</sup>. D'où l'intérêt de mettre en œuvre une éducation relative à l'environnement qui favorise le développement d'une culture éthique, comme composante essentielle d'une compétence éthique. Qu'en est-il par exemple, de l'éthique du « bien commun » et de ses principes fondateurs que sont la citoyenneté et la solidarité ? Une telle proposition éthique va bien au-delà du partage équitable des ressources collectives. Elle s'intéresse à la dignité des gens et à leur droit de pleine participation à leur société : le droit au travail pour tous, la sécurité sociale pour tous, l'égalité des chances d'accès à l'éducation, à la santé et à l'information, la promotion d'une démocratie participative, la concertation sociale comme solution aux conflits sociaux, etc. (Petrella, 1996). Mais, quelle place une telle éthique accorde-t-elle à la nature, au rapport à l'environnement ? Autre exemple, en quoi le « *land ethic* » (Léopold, 1949) peut-il être inspirant ? Aldo Léopold propose une éthique de la communauté biotique – ce tissu de vie dont la trame est faite de l'ensemble des êtres vivants et dont le fil est celui de la population humaine sur un territoire d'appartenance; une telle éthique inspire le biorégionalisme, selon lequel la culture et l'économie sont arrimées à l'écologie du bassin versant. Mais le local s'ouvre aussi sur un espace de solidarité élargie auquel font référence l'éthique de l'écojustice (Bowers, 2001) ou celle de l'éthique « gaïaniste » de James E. Lovelock (1986), qui met en évidence l'interdépendance des écosystèmes planétaires. Quelle proposition éthique privilégier ? Peut-on les intégrer entre elles dans une synthèse appropriée aux réalités des différents contextes ? Comment ?

Ouvrant l'exploration éthique au-delà des cadres de référence de l'Occident du Nord, on peut se demander aussi ce qu'apporte la proposition du « *Bien vivre* » en Équateur (*sumak kawsay*, en kichwa) et celle du « *Vivre bien* » en Bolivie



(*suma qamaña*, en aymara y *sumak kawsay*, en quechua) ? Ces choix éthiques se retrouvent dans la Constitution de l'Équateur (Republica del Ecuador, 2008) et dans celle de la Bolivie (Republica del Bolivia, 2009). En Équateur, la Constitution nationale reconnaît la nature comme sujet de droit (maintien de la régénération de ses cycles vitaux, de ses structures, fonctions et processus évolutifs), en relation avec le « *Bien vivir* » (droit des populations à l'eau, à la nourriture, à la santé, etc.), en dehors de toute relation de domination. Malgré les limites et les contradictions d'une économie nationale extractive, cette disposition légale favorise un meilleur contrôle sur l'exploitation du pétrole entre autres, comme dans le cas de la préservation du parc Yasuni et de sa population autochtone. En Bolivie, aux prises aussi avec une économie extractive, la nouvelle Loi sur la Terre-Mère (Estado Plurinacional de Bolivia, 2010) définit les systèmes de vie comme des communautés complexes où interagissent les humains et le reste de la nature : « Bien Vivre, signifie adopter des formes de consommation et de comportement qui ne sont pas dégradantes pour la nature. Cela exige une relation éthique et spirituelle avec la vie. Bien Vivre propose l'accomplissement de la vie vers un bonheur collectif. » En quoi ces propositions enrichissent-elles le champ de l'éthique ? Quelle est la contribution des cosmologies autochtones ? Comment ces principes éthiques se traduisent-ils dans les politiques nationales ? En quoi transforment-ils la conception du « développement » ?<sup>17</sup>

Un tel examen critique de la pluralité des propositions éthiques et de leur ancrage culturel nous amène à considérer que l'éthique de l'environnement, comme guide pour la prise de décision et l'action collective, est sans cesse à construire et reconstruire, ici, entre nous, à propos de nos « affaires » communes, à propos d'une problématique particulière qui nous confronte, au creux de nos cultures de référence qu'il importe également de clarifier. Chaque situation environnementale est unique, évolutive. Au-delà des lieux communs, des « valeurs de base », cela fait appel à une clarification des fondements et visées de nos prises de positions individuelles et collectives et de ce que cela implique pour la mise en actes concrets de ces dernières.

L'éthique de l'environnement est à faire (...) 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 (...) À mes yeux, l'antidote à une éthique close, rigoureuse, étouffante à la limite (...) 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. (André Beauchamp, 1991, p. 141)

Ainsi, la compétence éthique correspond à l'intégration des apprentissages suivants : un ensemble de savoirs (par exemple, sur les diverses propositions



éthiques comme systèmes de valeurs et sur les types d'enjeux éthiques), de savoir-faire (analyse de la dimension éthique des discours et des pratiques relatives aux questions socio-écologiques, clarification de ses propres valeurs, examen de l'alternative éthique dans diverses situations, etc.) et un savoir-être (authenticité, cohérence, intégrité et intégralité, ouverture aux schèmes de valeurs autres que celles de la culture occidentale dominante, valeur du « bien commun » : émancipation, équité, justice sociale, écojustice, etc.). La compétence éthique, à la confluence de ces savoirs spécifiques, se manifeste par un savoir-agir : prendre des décisions éthiques appropriées, personnellement et collectivement; participer aux débats publics en tenant compte des valeurs de référence; agir de façon cohérente avec sa propre posture éthique; exiger la cohérence éthique dans le discours et l'action relative aux questions socio-écologiques, etc.

Ici, la question du sens est mise au premier plan : les comportements et les solutions techniques ne suffisent pas. Au-delà de la rationalité de la pensée systémique et du pragmatisme de la résolution des problèmes et de la gestion environnementale, il nous faut construire un projet social basé sur une vision du monde réfléchie, clarifiée, discutée et partagée. La dimension éthique du rapport à l'environnement est fondamentale dans la construction d'un tel projet; elle s'appuie sur la dimension critique, qu'elle nourrit en retour; elle traverse la dimension politique.

#### **4. Une compétence politique**

L'exercice intégré de la compétence critique et de la compétence éthique mène en effet au champ du politique, dont elles ne peuvent être dissociées<sup>18</sup>. L'environnement est une « affaire commune », un « bien commun », un objet éminemment collectif, donc politique. Ici, le terme politique est associé à l'idée d'organisation collective et de dynamique de pouvoir au sein de la « cité ». Il fait référence à deux niveaux d'engagement comme le suggère Yvan Comeau (2010, p. 3). À une échelle de proximité, les gestes individuels constituent un premier niveau d'engagement, de changement : par exemple, économiser l'énergie ou choisir des modes de transport écologiques. L'action collective – à un deuxième niveau et à une échelle élargie – s'inscrit dans un projet volontaire commun : ainsi, « la constitution d'un mode de gouvernance environnementale démocratique et participatif, le renouvellement de l'organisation sociale, la construction d'infrastructures écologiques », etc. Ici, on retrouve les mouvements de résistance, de revendication et d'action : par exemple, une mobilisation citoyenne pour demander un moratoire sur un projet industriel invasif ou le développement d'un projet de coopérative agricole écologique. En ce sens, Chaia Heller (2002, p. 216) associe l'activité politique à « ce qui se passe quand les citoyens se réunissent pour discuter,

débatte et décider les mesures politiques qui conditionneront leur existence en tant qu'habitants d'une ville ou d'un village ». Aux deux niveaux, l'éducation relative à l'environnement peut offrir des leviers d'engagement et contribuer à développer des compétences pour l'action socioécologique, tant au sein des milieux d'éducation formels et non formels, que dans les contextes d'apprentissage écosocial informel – soit une forme d'apprentissage non planifié qui émerge de l'interaction sociale ou de l'action collective.

La notion de compétence politique fait d'abord référence à un ensemble de connaissances sur les grands courants politiques, par exemple, ou sur les structures et les dynamiques socio-politiques, sur les lois et règlements, sur les acteurs et les jeux de pouvoir, sur les stratégies d'action, etc. Il importe d'acquérir une certaine culture politique, complémentaire à la culture éthique et nécessaire à l'exercice de la critique sociale, en vue de mieux fonder l'affirmation et la justification des choix politiques. Dans une telle perspective, l'analyse des diverses propositions de l'écologie politique est incontournable : cette filière regroupe différents projets politiques, mais elle se caractérise fondamentalement par le souci de reconstruire les liens entre la société et la nature<sup>19</sup>. Par exemple, s'ouvre ici l'avenue de l'écologie sociale telle que proposée par Murray Bookchin (1982, 2002), qui 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'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)

Certes, d'autres propositions écopolitiques co-existent, émergent ou refont surface. Elles doivent être examinées et contrastées. Par exemple, celle de la « démocratie écologique » (Bourg et Whiteside, 2010) ou de la sociale-écologie (Éloi, 2011). Elles partagent un même appel au renouvellement de la démocratie et sont de nature à inspirer l'exercice d'une compétence politique en matière d'environnement.

Mais outre l'acquisition de ce type de connaissances, la compétence politique implique le développement de savoir-faire (dont l'analyse de la dimension politique des situations socio-écologiques, la maîtrise de stratégies d'argu-

mentation et de communication, la maîtrise des processus démocratiques, la mise en œuvre de stratégies d'action) et celui d'un savoir-être (sentiment de pouvoir-faire, sens de la responsabilité individuelle et collective, souci du bien commun, démocratie, participation, engagement personnel et collectif, émancipation, vouloir-agir, etc). C'est par l'intégration de tels savoirs que se construit un savoir-agir : savoir dénoncer, résister, choisir, proposer, créer; revendiquer la démocratie participative et y participer avec engagement; concevoir des projets d'écodéveloppement appropriés, etc.). La compétence politique permet l'exercice d'une écocitoyenneté. Celle-ci implique en premier lieu, la revendication et l'exercice de la démocratie participative.

La liberté d'expression et le droit à l'information ne sont que deux des composantes de la démocratie. Devant la complexité des enjeux actuels, de plus en plus de gens manifestent un appétit réel pour la chose publique et tentent d'accroître leur participation civile pour faire valoir leurs opinions et défendre leurs intérêts. Ils veulent savoir ce qui se trame dans les coulisses du pouvoir, ils désirent intervenir dans la prise de décision et bâtir une relation interactive avec les pouvoirs publics et les entreprises pour redessiner les contours du monde. (Dugas, 2006, p. 8)

De l'agitation dans la consommation d'idées et de produits, la compétence politique mène ainsi à l'exercice du rôle d'acteur dans la cité (entendue comme cité écologique<sup>20</sup>), ce qui suppose le développement de la conscience d'une telle identité écocitoyenne et le développement d'un pouvoir-agir. À cet effet, la notion d'« identité politique » mérite également une attention particulière. Dans le regard qu'il a porté sur le phénomène de l'« identité écologique » comme fondement du rapport à l'environnement et pilier de notre cohérence interne, Mitchell Thomashow (1995, p. 103-139) a mis en évidence la dimension politique d'une telle identité. Celle-ci se construit dans la clarification de l'idée de pouvoir et de la perception de son propre pouvoir au regard des situations, des autres, des institutions. Quelle est ma sensibilité, quelle est ma posture face aux enjeux relatifs à l'autorité, aux conflits et aux controverses ? Comment ma conception du pouvoir et mon attitude face à ces enjeux déterminent-elles mon insertion, ma participation au système social ? En lien avec ces questions, on peut également proposer les suivantes comme exercice de clarification d'une identité collective : Qui sommes-nous ? Que voulons-nous ? Que pouvons-nous faire ensemble ? Quels sont nos lieux et nos outils de pouvoir ? Quelles sont nos entraves ? Pouvons-nous les surmonter ? Des questions de ce type sont de nature à nous faire prendre conscience de l'espace de liberté politique dans lequel s'inscrit notre action individuelle et collective. Cet espace est souvent beaucoup plus grand que celui qu'on imagine au départ, et laisse place à un pouvoir-agir qui ne pourrait avoir de limite réelle que le savoir et le vouloir-agir.

En relation avec la compétence politique, la notion d'engagement doit être également envisagée comme une charnière entre l'éthique et le politique (Sauvé, 2009). L'engagement – et particulièrement l'engagement politique – correspond entre autres à un projet d'émancipation : choisir son lieu d'engagement suppose une affirmation identitaire (dont l'identité politique) et devient un acte d'espoir : il est possible de rompre l'aliénation et de changer les choses. L'engagement correspond aussi à un acte de lucidité : il implique la reconnaissance de l'espace de liberté qui est le nôtre et plus encore, il mène à revendiquer, élargir et assumer cette liberté, avec ce que cela exige de courage.

L'engagement citoyen – de nature politique – fait référence à un projet collectif. Majo Hansotte (2010, p. 26) met en relation ce type d'engagement (de nature émancipatoire) et la vie démocratique :

L'engagement libre [au sein de la vie associative par exemple, permet de nous] arracher aux déterminants, à notre enfermement dans le travail (...) aux rapports de force qui peuvent traverser nos vies privées. Cet engagement libre nourrit et fait vivre le cœur des démocraties (...) L'espace public représente une dimension de la vie dans laquelle je m'engage librement sur les questions du « vivre ensemble », du juste et de l'injuste, du bien commun et de l'intérêt général (...) Cette dimension de la vie est individuelle, mais elle peut être terriblement collective (...) Elle implique la parole, le corps, l'action, l'exploration des personnes grammaticales [je, tu, il, nous... nous tous...], le fait de proposer, de revendiquer, d'imaginer autre chose, de refuser, de faire émerger de nouvelles questions et de contrôler ceux que nous avons élus.

En lien avec la fonction émancipatoire de l'engagement, André Cicoella et Dorothee Benoît Browaeys (2005, p. 365) soulignent également l'importance stratégique de la participation citoyenne pour la prévention et la résolution des problèmes collectifs :

La société civile constitue un acteur de l'expertise aujourd'hui largement sous-estimé. Parce qu'elles subissent les risques, les populations sont les mieux placées pour dire ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas. C'est une exigence démocratique. C'est aussi un enjeu de connaissance. L'intelligence collective de la société civile peut contribuer à repérer des situations à risque, des négligences menaçantes. La vigilance des populations constitue un maillon irremplaçable (...).

La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement doit ainsi susciter une réflexion sur l'engagement et la participation. Plus encore, pour

Francisco Gutiérrez (2002, p. 11), l'éducation politique va même jusqu'à promouvoir l'action militante chez les jeunes :

Politique signifie prendre parti face à la réalité sociale, ne pas rester indifférent contre l'injustice, la violation de la liberté et des droits humains, l'exploitation du travail. C'est découvrir chez les étudiants le goût pour la liberté d'esprit. C'est stimuler la volonté de résoudre ensemble les problèmes, développer le sentiment d'être responsable du monde et de sa destinée, acheminant ainsi les étudiants vers une action militante.

L'engagement politique, associé à l'idée de responsabilité, est une condition d'exercice d'un contre-pouvoir. Il faut apprendre à porter le fardeau de la preuve et de la résistance, le plus souvent à charge du citoyen : apprendre entre autres à gérer l'urgence de réagir, à produire rapidement des synthèses d'informations valides, à entraver des projets à défaut d'obtenir un moratoire, à construire des partenariats, à former des coalitions, mais aussi – c'est essentiel – à repérer ou à créer l'alternative. L'éducation politique implique aussi de stimuler la capacité de proposer l'alternative et de donner un sens à celle-ci : « Résister c'est créer » (Aubenas et Benasayag, 2002). S'ouvre ici un autre vaste domaine connexe de recherche et d'intervention : celui de la contribution de l'éducation relative à l'environnement à l'innovation sociale, plus spécifiquement écosociale, en lien ou non avec l'innovation technologique.

## **5. Un processus d'apprentissage « écologique »**

Le tableau 1 synthétise les principaux apprentissages liés au développement des compétences critique, éthique et politique. Malheureusement, la linéarité d'un tableau ne permet pas d'illustrer la dynamique d'interaction entre ces différents savoirs à la fois complémentaires et reliés entre eux. Il permet toutefois d'appréhender la richesse de leur diversité.

En toute cohérence, une telle trame d'éducation à l'écocitoyenneté fait appel à un processus d'apprentissage écologique. L'adjectif « écologique » fait ici référence à l'intégration des différents éléments d'un système d'apprentissage : interaction des formes d'apprentissage et complémentarité des contextes et des acteurs. Il fait aussi référence au sens que prend l'apprentissage lorsqu'il est centré sur le rapport à l'environnement : le processus doit être cohérent avec le but. Ainsi, on apprend la démocratie en vivant la démocratie, on apprend l'éthique en intégrant une dimension d'éthique aux situations d'apprentissage, on apprend le rapport à l'environnement en s'immergeant dans les réalités<sup>21</sup>. Dans une telle vision de l'apprentissage, les frontières entre les milieux d'éducation formels et non formels s'estompent : tous les

constructeurs et porteurs de savoirs sont invités à collaborer. La diversité des contextes – incluant les contextes informels, où l'apprentissage n'est pas planifié mais émergent – favorise une meilleure saisie de la complexité, une compréhension plus globale des problématiques, une recherche plus féconde de solutions, une collaboration stratégique à la planification et à la mise en œuvre de l'action.

**Tableau 1** : Diversité et complémentarité des savoirs relatifs aux compétences critique, éthique et politique en éducation relative à l'écocitoyenneté

	<b>Compétence critique</b> <b>Éléments de savoirs :</b> <b>à titre d'exemples</b>	<b>Compétence éthique</b> <b>Éléments de savoirs,</b> <b>à titre d'exemples</b>	<b>Compétence politique</b> <b>Éléments de savoirs,</b> <b>à titre d'exemples</b>
<b>Savoirs</b> (connaissances)	Ensemble d'informations valides et structurées sur des réalités socio-écologiques complexes; compréhension des enjeux liés à l'accès à l'information, à la complétude et à la validité de celle-ci, aux liens entre savoir et pouvoir.	Caractéristiques des divers paradigmes et de différentes propositions éthiques comme systèmes de valeurs socio-écologiques; compréhension des principaux types d'enjeux éthiques.	Ensemble de connaissances sur les grands courants politiques et leurs impacts sur les questions socio-écologiques, sur les structures et les dynamiques sociopolitiques, sur les lois et règlements, sur les acteurs et les jeux de pouvoir, sur les stratégies d'action.
<b>Savoir-faire</b> (habiletés cognitives, stratégiques et autres)	Recherche et traitement de l'information : analyse, synthèse et évaluation de données relatives aux questions socio-écologiques; recherche des causes et mise au jour des relations : « pourquoi ? »; autoréflexion sur son propre rapport à ces questions; développement d'un argumentaire cohérent soutenant une prise de position.	Analyse de la dimension éthique des discours et des pratiques relatives aux questions socio-écologiques; clarification de ses propres valeurs; examen de l'alternative éthique dans diverses situations.	Analyse de la dimension politique des situations socio-écologiques; maîtrise de stratégies d'argumentation et de communication; maîtrise des processus démocratiques; choix et mise en œuvre de stratégies d'action.
<b>Savoir-être</b> (attitudes et valeurs)	Scepticisme; curiosité; capacité de se remettre en question; rigueur; souci de pertinence et de justesse. Dans une perspective de critique sociale : clarification des valeurs liées au « bien commun », comme pôle de référence à l'analyse critique des situations.	Authenticité; cohérence; intégrité et intégralité; ouverture aux schèmes de valeurs autres que celles de la culture occidentale dominante; valeur du « bien commun » : émancipation, équité, justice sociale, écojustice.	Conscience de sa propre « identité politique »; sentiment de « pouvoir-faire »; responsabilité individuelle et collective; souci du bien commun; démocratie; participation; engagement personnel et collectif; émancipation; vouloir-agir.
<b>Savoir-agir</b> en contexte	Construire et utiliser une information valide et solide dans le cadre d'une requête, d'un mémoire, d'une évaluation environnementale; repérer, mettre au jour et déconstruire les initiatives qui vont à l'encontre du bien commun; lancer l'alerte; proposer l'alternative; participer efficacement aux débats publics.	Prendre des décisions éthiques appropriées, personnellement et collectivement; participer aux débats publics en tenant compte des valeurs de référence; agir de façon cohérente avec sa propre posture éthique; exiger et stimuler la cohérence éthique dans le discours et l'action relative aux questions socio-écologiques.	Savoir dénoncer, résister, choisir, proposer, créer; revendiquer la démocratie participative et y participer avec engagement; concevoir des projets d'éco développement appropriés; y contribuer.

Bien sûr, il y a différents moments (non linéaires mais rétroactifs) dans le développement d'une compétence globale : des moments plus théoriques pour l'acquisition de savoirs, des moments empiriques pour l'exercice d'habiletés, des moments réflexifs permettant d'aborder le domaine des attitudes et des valeurs. Il y a aussi des moments différenciés d'apprentissage individuel et d'interaction. Mais la stratégie globale privilégiée sera celle de l'apprentissage au cœur de projets collectifs. Il s'agit d'apprendre à construire et à mobiliser les savoirs pour transformer les réalités socio-écologiques en même temps que se transformer soi-même, individuellement et collectivement. C'est la proposition de la communauté d'apprentissage (Orellana, 2010).

L'un des apprentissages majeurs de l'écocitoyenneté est en effet celui de la valorisation du collectif dans l'apprentissage et l'action. C'est une question d'ordre épistémologique puisque c'est à travers le collectif que peut véritablement se tisser l'inter et la transdisciplinarité, et que peut être mis en œuvre un dialogue de savoirs de divers types. Mais c'est aussi une question d'éthique puisque l'environnement est un milieu de vie partagé : comprendre et décider font appel à l'apport de chacun, à la discussion collective et à la délibération démocratique. Enfin, c'est une question de stratégie : la dynamique collective permet la mise en commun des savoirs et le partage des ressources cognitives et d'action; elle favorise le développement de compétences diverses. Il est ici question de « mobilisation » des savoirs :

Mobiliser, ce n'est pas seulement « utiliser » ou « appliquer », c'est aussi adapter, différencier, intégrer, généraliser ou spécifier, combiner, orchestrer, coordonner, bref conduire un ensemble d'opérations mentales complexes qui, en les connectant aux situations, transforment les connaissances plutôt que les « déplacer » (comme dans le cas du transfert). On insiste donc sur une chimie ou une alchimie (Le Boterf, 1994) plutôt que sur une physique des savoirs. (Perrenoud, 1999)

Et la mobilisation des savoirs est d'autant plus riche et féconde – porteuse de « valeur ajoutée » – qu'elle est collective. Majo Hansotte (2010) a bien mis en évidence la dynamique de fonctionnement et les dimensions de l'intelligence collective qui se construit dans l'engagement citoyen. « Cet engagement collectif permet de construire le “pouvoir de...” , mais aussi de retrouver l'intelligence collective du “pouvoir avec”, le pouvoir collectif d'entreprendre un combat, une action » (Hansotte, 2010, p. 28). Ainsi se développe une « intelligence citoyenne » (Hansotte, 2005).

Ici, apprendre ensemble implique le fait de s'engager ensemble. Le savoir et l'action ne sont pas deux moments distincts, l'un précédant l'autre. L'action



devenir un creuset d'apprentissage. En matière d'environnement, les réalités sont si complexes et mouvantes, elles évoluent au fil des jours, elles s'inscrivent dans l'effervescence de l'actualité. Si l'examen initial rigoureux d'une situation est nécessaire comme première étape d'un engagement socioécologique, il faut reconnaître que c'est en cours d'action et dans l'interaction sociale que celle-ci implique, que se construit peu à peu le savoir écocitoyen, que s'enrichit l'argumentaire et que se dessinent ou se confirment les décisions et les stratégies. « La participation est le laboratoire de l'écocitoyenneté » (Thomashow, 1995, p. 137). À cet effet, et dans une perspective de rigueur, les dimensions critique, éthique et politique de l'éducation relative à l'environnement peuvent avantageusement se croiser à travers des stratégies qui font appel à l'engagement dans l'apprentissage collectif : par exemple, l'étude de cas, l'enquête diagnostique, le débat, le développement de projets, etc. Il importe aussi d'intégrer à une telle démarche une dimension réflexive transversale : qu'apprenons-nous ? Quel type de savoir construisons-nous ? Comment ? Pourquoi ? Quels sont les défis, les limites, les résultats du processus de construction du savoir environnemental et du développement des compétences individuelles et collectives, tel que nous le vivons, tel que nous l'avons vécu ? Cet engagement critique dans l'apprentissage ne peut être soutenu que par une « pédagogie engagée », ou écopédagogie (Kahn, 2010), soit une pédagogie soucieuse de la signification sociale de l'acte éducatif, consciente de son insertion dans une dynamique politique et préoccupée de la pertinence des contenus et des processus au regard des réalités socio-écologiques. Cela soulève des enjeux de taille.

## **6. Des enjeux de cohérence**

Le projet éducatif écocitoyen fait appel en effet à un exigeant effort de cohérence au sein des systèmes institutionnels. Les défis sont gigantesques, tant du point de vue des politiques publiques, de la formation des enseignants et de la recherche. Nous esquisserons ici très sommairement quelques aspects de ces défis que doit relever l'éducation relative à l'environnement – comme tremplin d'écocitoyenneté –, poursuivant ainsi les efforts soutenus depuis plus de trois décennies.

D'abord, il faut revendiquer des politiques éducatives appropriées, tant pour le milieu scolaire que pour les autres contextes d'apprentissage citoyen. Celles-ci ne doivent pas contraindre l'éducation relative à l'environnement à un projet de reproduction des forces sociales, mais plutôt favoriser le développement d'une éducation qui associe environnement, démocratie, justice et solidarité. D'une part – et il vaut mieux en être conscients – l'éducation est une « praxis politique » nous rappelle Guttiérrez (2002) : elle traduit, supporte ou favorise certains choix sociaux (à commencer par le sens

même de l'éducation et sa fonction sociale). D'autre part, toute éducation est « environnementale » signale David Orr (1992), d'une façon ou d'une autre : par exemple, le seul fait d'exclure le rapport à l'environnement d'un projet éducatif porterait déjà un message, celui que cela n'a pas d'importance. Au-delà d'une « politique de gestion environnementale » des établissements, un projet éducatif est un projet écopolitique : on ne peut occulter le fait que l'éducation est un puissant moyen de contrôle social.

Ensuite, un effort considérable doit être mis à la formation des enseignants des milieux formels. Il importe d'intégrer à leurs programmes de formation la dimension de l'apprentissage des compétences et celle de l'interdisciplinarité et de la transversalité. Bien que les réformes éducatives des années 2000 aient recadré les curriculums scolaires en fonction de ces préoccupations contemporaines, la formation des enseignants a stagné à cet effet. La meilleure façon de former les enseignants au développement de compétences et au croisement des savoirs est celle de leur faire vivre un tel type d'apprentissage. En matière d'éducation relative à l'environnement, il ne s'agit pas tant d'enseigner que d'animer, d'accompagner des situations d'apprentissage ancrées dans les réalités et dans une dynamique de co-construction du savoir. Cela fait appel à l'ouverture de l'école sur la communauté éducative et sur l'ensemble de la société éducative dans une perspective de collaboration et de partenariat.

Dans cette foulée, il faut également stimuler une éducation relative à l'environnement en milieu communautaire (à l'échelle du quartier, du village, des regroupements citoyens, etc.), de nature à mettre en évidence les extraordinaires possibilités de l'apprentissage dans l'action sociale, qu'il s'agisse d'une action de résistance (dans la dénonciation ou le refus) ou d'une action créative, à travers le développement de projets collectifs. Dans un tel contexte, il est le plus souvent question d'éducation populaire ou d'animation socioculturelle. D'où l'intérêt de former des leaders communautaires (qu'ils soient élus, mandatés ou « naturels ») capables de stimuler, d'accompagner et d'éclairer une dynamique citoyenne autour d'un enjeu collectif. Et parmi les leaders sociaux, il faut certes inclure les enseignants qui sont conscients de leur influence et de la responsabilité sociale que cela implique, et qui se sentent conviés à contribuer à l'avènement d'une écociété.

Enfin, des défis se posent en ce qui concerne le développement d'une recherche de nature à soutenir une éducation relative à l'environnement axée sur le développement d'une écociété où se déploient des compétences critique, éthique et politique. À titre d'exemples de questions de recherche, mentionnons les suivantes : Quelles sont les relations entre identité, territoire (milieu de vie) et engagement ? Quelles sont les caractéristiques et les

conditions optimales d'un apprentissage écosocial au coeur de l'action citoyenne ? Comment tenir compte de ces relations et de ces conditions dans l'action éducative ? Comment moduler le développement des compétences critique, éthique et politique en fonction des âges de la vie et des contextes ? Quels sont les risques et les enjeux pédagogiques et d'ordre psychosociologiques d'une éducation centrée sur le développement de telles compétences ? Etc.

Aborder et croiser entre eux ces défis relatifs aux politiques éducatives, à la formation des enseignants et à la recherche pour une éducation centrée sur le développement d'une écocitoyenneté ouvre un vaste chantier permettant de contribuer à concevoir et mettre en œuvre « *l'éducation dont nous avons besoin pour le monde que nous voulons* », selon le titre de la proposition portée au Sommet des peuples à Rio + 20. Le projet éducatif est ainsi formulé :

Développer des itinéraires politico-pédagogiques en fonction des besoins non satisfaits des populations et des exigences de durabilité des territoires spécifiques à partir de leurs propres cultures, des économies locales et d'une relation plus juste avec les marchés mondiaux, de leurs propres structures de l'emploi, des capacités de charge de leurs écosystèmes, qui permettent de réussir à construire le bien-être humain en harmonie avec la vie et la terre mère. (Groupe de travail d'éducation pour la Conférence des Nations Unies sur le développement durable Rio +20, 2012). ☼

#### Notes

- <sup>1</sup> L'ouvrage de Daniel Cefaï (2007) contribue à répondre à cette question.
- <sup>2</sup> Voir l'analyse d'Alain Deneault sur le concept de gouvernance (2011, p. 15-16; 2013).
- <sup>3</sup> Ce texte est écrit dans le contexte des années 2010 au Québec. Le portrait que j'esquisse ici de la situation résulte de plusieurs années d'immersion personnelle et professionnelle dans des luttes socio-écologiques relatives aux domaines de l'agriculture et de l'énergie. Peut-on espérer que ce portrait devienne désuet, le plus tôt possible ?
- <sup>4</sup> L'article de Sauvé et Batellier (2011) traite de la dynamique citoyenne à propos de la question du gaz de schiste, mettant en évidence la revendication d'une démocratie participative.
- <sup>5</sup> L'éducation relative à l'environnement correspond ici à toute forme d'éducation qui se penche sur le rapport à l'environnement : éducation à la nature, à la conservation, à la santé environnementale, à l'écoconsommation, à l'écocitoyenneté, au développement durable, etc.
- <sup>6</sup> Selon l'expression proposée par Alain Legardez et Laurence Simonneaux (2006).
- <sup>7</sup> Thomas Berryman (2006) propose le terme éco-ontogénèse et développe une théorie à cet effet. L'auteur met en lumière l'importance de reconnaître les différentes étapes du développement humain dans un processus global d'éducation relative à l'environnement. Il est certes important de moduler les interventions éducatives visant le développement des compétences ici présentées en fonction des âges de la vie et des contextes d'éducation.

- <sup>8</sup> Le Conseil supérieur de l'Éducation du Québec a proposé en 1991 le concept de « compétence éthique ». C'est dans la même perspective que je propose les concepts de compétence critique et compétence politique, en les situant toutes trois dans le contexte d'une éducation relative à l'environnement centrée sur l'écocitoyenneté.
- <sup>9</sup> C'est ainsi que Le Boterf (2006) définit une compétence : l'intégration de savoirs (connaissances), savoir-faire (habiletés) et savoir-être (attitudes et valeurs) pour un savoir-agir de façon pertinente en fonction du contexte. L'auteur traite également de compétences individuelles et de compétences collectives.
- <sup>10</sup> Par exemple : [www.affairesuniversitaires.ca/le-baillon-impose-aux-chercheurs-federaux-canadiens-fait-les-gros-titres-dans-le-monde-entier.aspx](http://www.affairesuniversitaires.ca/le-baillon-impose-aux-chercheurs-federaux-canadiens-fait-les-gros-titres-dans-le-monde-entier.aspx) .
- <sup>11</sup> L'accent exclusif mis sur les solutions technologiques dans les premiers documents préparatoires du Sommet de la Terre - Rio + 20 (2012) a été dénoncé par diverses organisations : [www.scidev.net/en/science-and-innovation-policy/science-at-rio-20/news/rio-20-talks-too-focused-on-techno-fixes-un-hears.html](http://www.scidev.net/en/science-and-innovation-policy/science-at-rio-20/news/rio-20-talks-too-focused-on-techno-fixes-un-hears.html); [www.scidev.net/en/science-and-innovation-policy/science-at-rio-20/news/rio-20-zero-draft-accepts-planetary-boundaries.html](http://www.scidev.net/en/science-and-innovation-policy/science-at-rio-20/news/rio-20-zero-draft-accepts-planetary-boundaries.html).
- <sup>12</sup> Le volume thématique de la revue *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches - Réflexions*, dirigé par Lucie Sauvé et Isabel Orellana (2008) explore différents aspects de l'apprentissage de la « criticité » en éducation relative à l'environnement, faisant référence à ce concept développé par Nicolas C. Burbules et Rupert Berk (1999) : [www.revue-ere.uqam.ca/categories/volumes/volume7.html](http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/volumes/volume7.html)
- <sup>13</sup> Les auteurs suivants présentent des synthèses de divers courants de la Théorie critique : Razmig Keucheyan, 2010; Emmanuel Renault et Yves Sintomer, 2003; Thomas S. Pokewitz y Lynn Fendler, 1999.
- <sup>14</sup> Parmi les auteurs les plus connus qui ont explicité les fondements de la pédagogie critique, mentionnons les suivants : Paolo Freire, Michael Apple, Stanley Aronowiz, Henry Giroux et Peter McLaren. Joe L. Kincheloe (2004) présente une fort belle synthèse de la contribution de chacun et de plusieurs autres.
- <sup>15</sup> Le volume thématique de la revue *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches - Réflexions*, sous la responsabilité de Jean-Étienne Bidou de l'Ifree (2009) traite de la dimension éthique de l'éducation relative à l'environnement : [www.revue-ere.uqam.ca/categories/volumes/volume8.html](http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/volumes/volume8.html). Aussi, l'article de Lucie Sauvé et Carine Villemagne (2006) synthétise les contenus et processus d'une éducation relative à l'environnement centrée sur le développement d'une compétence éthique.
- <sup>16</sup> Edgar Gonzalez Gaudiano (2009) présente les différents courants de l'éthique de l'environnement. Voir aussi l'ouvrage d'Andreas Brenner (2010).
- <sup>17</sup> Ces questions sont discutées entre autres par Eduardo Gudynas et Alberto Acosta (2011).
- <sup>18</sup> Le volume thématique de la revue *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches - Réflexions*, co-dirigé par Lucie Sauvé et Laurence Brière (2010-2011) traite de la dimension politique de l'éducation relative à l'environnement : [www.revue-ere.uqam.ca/categories/volumes/volume9.html](http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/volumes/volume9.html). Voir entre autres le texte éditorial (Sauvé, 2011).
- <sup>19</sup> Kerry Whiteside (2002) dresse un portrait des différents courants de l'écologie politique.
- <sup>20</sup> Selon la catégorie explicitée par Luc Boltanski et Laurent Thévenot (1991).
- <sup>21</sup> Francisco Gutierrez (2002) et David Orr (1992) ont traité de l'importance d'une telle cohérence entre le message, le contexte et l'acte éducatif.

## Note biographique

**Lucie Sauvé** est professeure titulaire au Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle est directrice du *Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté* et membre de l'Institut des sciences de l'environnement. Ses principaux domaines de spécialisation ont trait aux dimensions critique, éthique et politique de l'éducation, aux dynamiques de mobilisation citoyenne en matière d'environnement et d'écodéveloppement, à l'éducation relative à la santé environnementale, à l'éducation scientifique et technologique et aux enjeux de la formation des éducateurs et leaders communautaires.

## Références

- Aubenas, F. et Benasayag, M. (2002). *Résister, c'est créer*. Paris : La Découverte.
- Beauchamp, A. (1991). *Pour une sagesse de l'environnement*. Ottawa : Novalis.
- Berryman, T. (2006). *Dans quel cosmos introduisons-nous les enfants ? Enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation à l'enseignement primaire*. Thèse de doctorat en éducation. Université du Québec à Montréal.
- Bidou, J.-É. (dir.). (2009). Éthique et éducation relative à l'environnement. Volume thématique de la revue *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 8. Récupéré le 3 mai 2012 du site de la revue : [www.revue-ere.uqam.ca/categories/volumes/v8tab.html](http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/volumes/v8tab.html)
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- 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). Récupéré le 3 mai 2012 du site : [www.social-ecology.org/harbinger/vol3no1/reflections.html](http://www.social-ecology.org/harbinger/vol3no1/reflections.html)
- Bourg, D. et Whiteside, K. (2010). *Vers une démocratie écologique. Le citoyen, le savant et le politique*. Paris : Seuil.
- Bowers, C.A. (2001). *Educating for Eco-justice and Community*. Athens : University of Georgia Press.
- Brenner, A. (2010). *Manuel d'éthique de l'environnement. De la théorie à la pratique*. Fribourg : Academic Press.
- Burbules, N.C. et Berk, R. (1991). Critical thinking and critical pedagogy : relations, differences and limits. Dans Popkewitz, T.S. et Fendler, L. (dir.). *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics* (p. 45-65). New York : Routledge.
- Callon, M., Lascoumes, P. et Barthes, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain – Essai sur la démocratie technique*. Paris : Seuil.
- Cefaï, D. (2007). *Pourquoi se mobilise-t-on ? Les théories de l'action collective*. Paris : La Découverte – M.A.U.S.S.
- Cicoiella, A. et Benoit Browaey, D. (2005). *Alertes Santé – Experts et citoyens face aux intérêts privés*. Paris : Fayard.
- Comeau, Y. (2010). *L'intervention collective en environnement*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Deneault, A. (2011). *Faire l'économie de la haine*. Montréal : Écosociété.
- Deneault, A. (2013). *Gouvernance. Le management totalitaire*. Montréal : Lux
- Dugas, S. (2006). *Le pouvoir citoyen – La société civile canadienne face à la mondialisation*. Montréal : Fides.

- Éloi, L. (2011). *Social-écologie*. Paris : Flammarion.
- Estado Plurinacional de Bolivia (2010). *Ley sobre los Derechos de la Madre Tierra*. Récupéré le 3 mai 2012 du site : [www.scribd.com/Gobernabilidad/d/44900268-Ley-de-Derechos-de-la-Madre-Tierra-Estado-Plurinacional-de-Bolivia](http://www.scribd.com/Gobernabilidad/d/44900268-Ley-de-Derechos-de-la-Madre-Tierra-Estado-Plurinacional-de-Bolivia)
- Gaudiano, E.G. et de Katra, L.F. (2009). Los valores ambientales en los procesos educativos: realidades y desafíos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 96-115.
- Gaudiano, E.G. (2008). What does environmentally educated citizenship mean ? Dans Gaudiano, E.G. et Peters, M.A. (dir.). *Environmental Education – Identity, Politics and Citizenship*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Groupe de travail sur l'éducation pour la Conférence des Nations Unies sur le développement durable Rio +20 (2012). *L'éducation dont nous avons besoin pour le monde que nous voulons*. Récupéré le 3 mai 2012 du site : [rio20.net/fr/propuestas/l%e2%80%99education-dont-nous-avons-besoin-pour-le-monde-que-nous-voulons](http://rio20.net/fr/propuestas/l%e2%80%99education-dont-nous-avons-besoin-pour-le-monde-que-nous-voulons)
- Gudynas, E. et Acosta, A. (2011). Renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(53), 71-83.
- Gutiérrez, F. (2002). *Educación como praxis política*. México : Siglo Veintiuno.
- Hansotte, M. (2010). Pour une méthodologie des intelligences citoyennes – Repères théoriques et démarches pratiques de terrain. Dans Réseau École et Nature, *Comment habiter ensemble la Terre au-delà des frontières ? Vers une éthique et des pratiques pédagogiques partagées* (p. 23-48). Actes de la Journée de réflexion organisée dans le cadre du congrès du Réseau École et Nature à l'Institut européen d'écologie, Metz, 26 mars, 2010. Récupéré du site : [reseauecoleetnature.org/publications](http://reseauecoleetnature.org/publications)
- Hansotte, M. (2005, 2<sup>e</sup> édition). *Les intelligences citoyennes – Comment se prend et s'invente la parole collective*. Bruxelles : De Boeck.
- Hatzfeld, H. (2011). *Les légitimés ordinaires. Au nom de quoi devrions-nous nous taire ?* Paris : L'Harmattan.
- Heller, C. (2002). *Désir, nature et société. L'écologie sociale au quotidien*. Montréal : Éditions Écosociété.
- Kempf, H. (2011). *L'oligarchie, ça suffit*. Paris : Seuil.
- Keucheyan, R. (2010). *Hémisphère gauche. Une cartographie des nouvelles pensées critiques*. Paris : La Découverte.
- Kahn, R. (2010). *Critical Pedagogy, Ecoliteracy, and Planetary Crisis : The Ecopedagogy Movement*. New York : Peter Lang.
- Kincheloe, J.L. (2004). *Critical Pedagogy – Primer*. New York : Peter Lang.
- Leopold, A. (1949). *A Sand County Almanach*. New York : Oxford University Press.
- Lovelock, J. (1986). Gaïa : the word as a living organism. *New Scientist*, 18, 25-28.
- Le Boterf, G. (2006). Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence, 4<sup>e</sup> édition. Paris : Éditions Organisations.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité – Enseigner les questions vives*. Paris : ESF Éditeurs.
- McKenzie, M. (2006). Three portraits of resistance : The (un)making of Canadian students. *Canadian Journal of Education*, 29(1), 199-122.
- Orellana, I. (2010). La communauté d'apprentissage : une stratégie pédagogique novatrice face aux enjeux d'un contexte en mutation. Dans Maubant, P. et Roger, L. Des

- communautés apprenantes à la coéducation (p. 109-124). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Orr, D. (1992). *Ecological literacy education and the transition to a postmodern world*. Albany, NY : University of New York Press.
- Perrenoud, P. (1999). Transférer ou mobiliser ses connaissances ? D'une métaphore à l'autre – *Implications sociologiques et pédagogiques*. Texte de conférence au Colloque Raisons éducatives. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. Récupéré le 3 mai 2012 du site : [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_28.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.html)
- Petrella, R. (1996). *Le bien commun – Éloge de la solidarité*. Bruxelles : Labor.
- Popkewitz, T.S. et Fendler, L. (dir.). (1999). *Critical Theories in Education*. New York : Routledge.
- Republica del Bolivia. (2009). *Nueva Constitución política del Estado de Bolivia*. Récupéré le 3 mai 2012 du site : [libresdelsur.org.ar/archivo/IMG/pdf/NUEVA.pdf](http://libresdelsur.org.ar/archivo/IMG/pdf/NUEVA.pdf)
- Republica del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Récupéré le 3 mai 2012 du site : [www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion\\_de\\_bolsillo.pdf](http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf)
- Renault, E. et Sintomer, Y. (2003). *Où en est la théorie critique ?* Paris : La Découverte.
- Rist, R. (2010). *L'économie ordinaire – Entre songes et mensonges*. Paris : Sciences Po.
- Sauvé, L. (2011). La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement – Un certain vertige. Texte éditorial. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 9, 7-21.
- Sauvé, L. et Batellier, P. (2011). La mobilisation citoyenne sur la question du gaz de schiste au Québec. Dans Brouillette, V., Guay, N., Levy, A., Martin, E. et Poulin, R. (dir.). *Nouveaux Cahiers du Socialisme, Écosocialisme ou barbarie*, 6, 224-236.
- Sauvé, L. et Brière, L. (dir.). (2010-2011). La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement. Volume thématique. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 9.
- Sauvé, L. (2009). Le rapport entre éthique et politique : un enjeu pour l'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 8, 147-162.
- Sauvé, L. et Orellana, I. (2008). Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour : l'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement, texte éditorial. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 7, 7-20.
- Sauvé, L. et Villemagne, C. (2006). L'éthique de l'environnement comme projet de vie et « chantier » social : un défi de formation. *Chemin de traverse – Revue transdisciplinaire en éducation à l'environnement*, 2, 19-24.
- Schoefs, V. (2009). *Hans Jonas : écologie et démocratie*. Paris : L'Harmattan
- Thomashow, M. (1995). *Ecological Identity: Becoming a Reflective Environmentalist*. Cambridge : MIT Press.
- Whiteside, K.H. (2002). *Divided Nature. French Contribution to Political Ecology*. Cambridge : MIT Press.
- Ziegler, J. (2005). *L'empire de la honte*. Paris : Fayard.