

# Une proposition d'élargissement de la dimension critique en éducation relative à l'environnement : la résistance éco-épistémologique

**Résumé :** Cet article propose un élargissement de la dimension critique en éducation relative à l'environnement (ERE) en lui associant des problématiques de rapports de pouvoir et de rapports de savoirs à l'œuvre dans les contextes sociaux de néo-colonialisme et de racialisation. Deux limites du courant critique sont ainsi mises en évidence : sa tendance à l'universalité et son mutisme concernant spécifiquement les dynamiques de domination. Les menaces environnementales associées aux multiples vulnérabilités qu'elles engendrent pour les populations opprimées décrivent une crise de la connaissance. Les épistémologies *alter-natives* sont ainsi interpellées ; elles offrent une diversité de savoirs tissés dans des histoires vécues, des valeurs, des pratiques et des élans différents de ceux de l'Occident. Pour contrer les discours des dynamiques néo-coloniales et les multiples vulnérabilités qu'elles engendrent, l'une des réponses appropriées est l'adoption d'une posture de résistance éco-épistémologique. Sa caractéristique fondamentale est son ancrage dans le contexte éco-culturel des groupes et personnes opprimées qui jusque là ont été muselés. Le courant critique en ERE gagnerait à inclure plus explicitement les situations d'injustice environnementale qui ont pour cause majeure les dynamiques néo-coloniales.

*Gina Thésée*

*Université du*

*Québec à*

*Montréal*

*et*

*Paul R. Carr*

*Youngstown State*

*University*



**Abstract :** This article proposes an expansion of environmental education's critical dimension by associating it with issues of power relations and knowledge construction in the social contexts of neoliberalism and racialization. Two limits of the critical trend are thus highlighted : its tendency to universality and its silence regarding the dynamics of domination. The environmental threats associated with the multiple vulnerabilities they generate for oppressed populations stem from a knowledge crisis. *Alter-native* epistemologies are thus called for. They offer a diversity of knowledge woven in life stories, values, practices and perspectives that differ from occidental ones. To counter the neo-colonial dynamics and the multiple vulnerabilities they generate, one possible response is the adoption of an eco-epistemological posture of resistance. Its fundamental characteristic is its grounding in the eco-cultural context of those who are oppressed. Environmental education's critical trend would gain in including more explicitly environmental injustice situations which are mainly caused by neo-colonial dynamics.

Le thème de ce volume invite à jeter un regard critique sur la dimension critique en éducation relative à l'environnement (ERE). Cette démarche fait écho à la nature même de la théorie critique qui exige qu'elle soit critique d'abord envers elle-même. Cette réflexion méta-critique doit être considérée comme une manière d'attirer l'attention sur des problématiques trop souvent reléguées dans les marges des préoccupations de l'académie. Ce faisant, elle propose un élargissement du courant critique en éducation relative à l'environnement. La théorie critique a constitué et constitue encore le passage obligé des chercheurs qui ne trouvent pas écho à leurs préoccupations de recherche dans les courants dominants de l'académie. Son influence polymorphe se déploie maintenant dans tous les champs du savoir. Cependant, pour ce qui est de certains sujets sensibles ou tabous, comme celui auquel nous nous intéressons c'est-à-dire les réalités socio-éducatives ancrées dans les contextes de domination néocoloniale et racisante, la théorie critique doit être étendue pour mieux prendre en compte les singularités et faire écho aux élans émancipateurs des groupes dominés et racialisés.

Mettre l'accent sur la dimension critique amène à s'intéresser à l'Autre mû par ses vœux, ses avoirs, ses savoirs et ses pouvoirs. Comme le souligne Kincheloe (2007), dans un souci de réciprocité, la dimension critique a beaucoup à apprendre des savoirs indigènes des peuples jusque-là muselés. Or, s'étonne l'auteur, le discours critique suscite encore très peu d'intérêt chez les peuples d'Afrique et de sa diaspora, d'Asie et chez les peuples autochtones. Tout en déplorant l'incapacité du discours critique, du moins jusqu'à maintenant, à inclure dans son dialogue les personnes des contextes marginalisés, il voit là un défi pour le vingt-et-unième siècle, notamment en pédagogie, de s'ouvrir aux peuples du monde. De plus, ses appels amènent à comprendre l'urgence, pour les pédagogues et les chercheurs de la tradition critique engagés dans les questions de justice sociale, de s'atteler à l'étude des politiques du savoir dans une société/économie du savoir.

Les apports du courant critique en éducation relative à l'environnement ne masquent pas tout à fait des limites qui sont inhérentes au contexte socio-historique et épistémologique de son élaboration. Toutefois, les réalités socio-écologiques d'aujourd'hui posent des enjeux sans précédent et des défis d'une envergure telle qu'elles requièrent d'amplifier l'approche critique en éducation relative à l'environnement. En ce sens, bien que certains auteurs s'en soient inspirés pour aborder des enjeux socio-écologiques spécifiques (par exemple, Maila et Loubser, 2003 et Tuhiwai-Smith, 2006), la dimension critique en éducation relative à l'environnement prend encore trop peu en compte les dynamiques néocoloniales et racisantes sous-jacentes dans la construction des rapports à l'environnement. Pendant ce temps, l'intensité des nouvelles vulnérabilités illustre bien l'articulation étroite entre, d'une part, l'injustice environnementale et, d'autre part, la pauvreté, l'hégémonie

techniciste, le néolibéralisme, les guerres, la race, le genre, l'identité, la culture, l'aliénation et l'exclusion sociale.

Dans cet article, nous nous penchons sur le paradigme critique en éducation relative à l'environnement pour mieux justifier le renouveau épistémologique nécessaire et proposer, dans une démarche de continuité-rupture, une posture critique ancrée dans les dynamiques identitaires et culturelles *alternatives* : la résistance éco-épistémologique. Nous posons d'abord un certain regard sur la théorie critique puis, en second lieu, nous résumerons les apports de la théorie critique en ERE. La troisième partie présente des enjeux et défis pour le courant critique en ERE tandis que la quatrième partie analyse les limites de ce courant. La dernière section montre la pertinence d'un renouveau de la théorie critique en ERE et décrit la posture de résistance éco-épistémologique.

### **1. Un certain regard sur la théorie critique**

Selon Dagorn (2002) et Leonardo (2004), la théorie critique tire ses origines du contexte historique, sociopolitique et économique de l'Europe du dix-neuvième et du début du vingtième siècle dans la démarche de philosophie sociale des figures charismatiques de l'Institut de recherches sociales, établi en février 1923 par le riche marchand Felix Weil, et communément appelé depuis les années cinquante « l'École de Francfort ». Cette appellation recouvre à la fois une structure académique (l'Institut), un projet scientifique bi-disciplinaire (la philosophie sociale), une théorie de la connaissance (la théorie critique), une mouvance sociale (le courant critique), une idéologie (l'approche critique), des personnalités charismatiques (Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Eric Fromm, Friedrich Pollock, Franz Neumann, Jürgen Habermas). Le contexte sociopolitique de l'Allemagne des années trente provoque l'exil de ces penseurs et le transfert de l'Institut à Genève en 1933, puis à New York en 1934 et Los Angeles en 1941, avant son retour à Francfort en 1953. La théorie sera précisée, remaniée et, plus tard, rénovée (Dagorn, 2002 ; Leonardo, 2004).

Comme courant de pensée qui a traversé le vingtième siècle et l'axe occidental Allemagne, Suisse et États-Unis, la théorie critique est la fille légitime du contexte historique, socio-économique, politique et culturel qui l'a vu naître (Giroux, 1983). Elle constitue une opposition à la théorie traditionnelle en même temps qu'une réponse critique aux dérives totalitaires du 19<sup>e</sup> siècle (Dagorn, 2002). La posture critique viendrait de Kant avec sa *Critique de la raison pure* (Leonardo, 2004). Le principe fondamental de la théorie critique est la critique de la Raison qui s'est voulue libératrice et émancipatrice durant les Lumières mais s'est révélée par la suite complice de la domination utilitaire de la nature (par la maîtrise technologique), des

personnes (par la société administrée), de la pensée (par le rationalisme instrumental) et des savoirs (par le positivisme). Pourtant, « la Raison représente la plus haute potentialité de l'existence de l'humain [...] c'est la dérive positiviste qui est responsable de la perte de la faculté critique et a provoqué la crise de la raison » (Marcuse cité par Giroux, 1983, p. 12). À la fois critique de la raison identitaire et critique de la raison instrumentale, la théorie critique propose une interrogation fondamentale, comprendre le pourquoi, c'est-à-dire les sources de la domination des personnes, des collectivités et de la nature dans la sphère culturelle et celle du quotidien. Selon Lucie Sauvé (1997), elle vise ainsi l'émancipation des collectivités par la libération des aliénations sociales (influence de Marx) et l'émancipation des individus par la libération des aliénations personnelles (influence de Freud).

Bien qu'elle soit déclinée au singulier, cette théorie de la connaissance se révèle multiple selon les périodes, les espaces traversés ou les penseurs qui l'ont fondée. Il y a lieu alors de parler *des* théories critiques pour rendre compte de cette hétérogénéité. La mutation la plus importante de la théorie critique a été provoquée plus récemment, dans les années quatre-vingts, par Jürgen Habermas qui en propose un élargissement, et même plus, une seconde génération. Tout en reprenant le thème fondateur de la critique de la raison identitaire, Habermas développe le champ théorique de l'agir communicationnel qui revisite le rapport entre la théorie et le réel, entre la théorie et l'agir. Si cette théorie matérialiste de la connaissance, inspirée de Marx, a permis aux sciences sociales de témoigner contre le rationalisme instrumental, le positivisme en sciences et le totalitarisme hérités du dix-neuvième siècle européen, elle n'en est pas moins issue du contexte socioculturel de cette même époque et de ces mêmes lieux (Dagorn, 2002).

La théorie critique a contribué au développement des sciences sociales critiques qui « associent la réflexion et l'action dans une praxis critique qui implique l'engagement politique pour la transformation des réalités et des pratiques sociales » (Sauvé, 1997, p. 171). Elle a imprégné une portion du champ de l'éducation, notamment via la posture sociocritique (Wilfred Carr et Stephen Kemmis, 1986) ; l'épistémologie critique (Jürgen Habermas, 1984) ; le paradigme de recherche critique (Ian Robottom, 1990 ; Lucie Sauvé, 1997) ; la perspective critique de changement socio-environnemental en ERE (Ian Robottom, 1990 ; Lucie Sauvé, 1997) ; la pédagogie critique (Paulo Freire, 1970 ; Peter McLaren, 2007). Rappelons cependant, à l'instar de Kincheloe (2007), que malgré un travail important de déconstruction théorique des réalités sociales, le discours critique, toujours contextuel et en constante évolution, a peu pénétré les problématiques socio-éducatives et environnementales des peuples néo-colonisés et/ou racisés.

## **2. Le paradigme critique en éducation relative à l'environnement**

Le paradigme critique a été proposé comme une alternative aux paradigmes positiviste et interprétatif dans la recherche en éducation relative à l'environnement. Tel que synthétisé par Lucie Sauvé (2005, p. 34), contrairement au réalisme positiviste dont le projet est la recherche de liens causaux généralisables aux objets étudiés par une méthodologie expérimentale, et contrairement au relativisme interprétatif dont le projet est la recherche de significations obtenues par une méthodologie herméneutique du sujet, la théorie critique s'appuie sur un réalisme critique pour faire interagir les différents sujets d'une réalité sociale donnée dans un rapport dialogique et dialectique d'où émergent les savoirs qui catalysent les transformations sociales. Les orientations de la théorie critique et de l'éducation relative à l'environnement convergent lorsque cette dernière dénonce la rationalité instrumentale qui promeut une conception positiviste des sciences et privilégie une approche techniciste des solutions aux problèmes environnementaux.

Selon Lucie Sauvé (1997), la triple problématique environnementale, éducative et pédagogique de l'éducation relative à l'environnement a recours à trois perspectives critiques pour mieux engager les acteurs sociaux dans une démarche de transformation des réalités sociales. La perspective critique environnementale situe l'ERE dans la résolution globale de problèmes environnementaux liés au rapport des humains à leur milieu de vie, en vue de la préservation des milieux naturels et d'une meilleure qualité de vie. La perspective critique éducative situe l'ERE dans le développement optimal des personnes et des collectivités en lien avec leur environnement, en misant sur le développement de compétences cognitives, affectives, pragmatiques, éthiques, politiques et esthétiques. La perspective critique pédagogique situe l'ERE dans la réalisation d'une situation pédagogique rénovée au sein de laquelle l'accent est mis sur : a) le sujet multidimensionnel ; b) l'objet-savoir complexe et socialement construit ; c) l'agent dont le rôle s'actualise entre théorie, praxis et agir ; d) le milieu présenté comme un réseau étroit de relations entre personnes, sociétés et environnement. Plusieurs modèles d'enseignement-apprentissage découlent de ces perspectives critiques ; leur intérêt réside dans le fait qu'ils adoptent un panorama d'approches : expérientielle, holistique, systémique, interdisciplinaire, coopérative, résolutive. Ces modèles sont cependant mis en déroute par le non-modèle proposé par Robottom (cité par Sauvé, 1997), un non-modèle moins contraignant, moins prescriptif et moins limitatif, qui repose essentiellement sur des principes pour une intervention éducative socialement critique.

Selon Ian Robottom (1990), ces principes sont en rupture avec la rationalité technocratique qui imprègne la didactique et pose l'écologie en savoir

prédéfini, organisé, transmis et appris, tout à fait disjoint du personnel, du politique et du social. À l'instar de Robottom (1990), ajoutons qu'une posture socialement critique est difficilement compatible avec l'excès de didactisme qui caractérise généralement les enseignants et la formation à l'enseignement. De plus, la posture socialement critique est certainement peu compatible avec le positivisme dilué ou la rationalité technocratique qui caractérisent généralement encore l'enseignement des sciences et la formation à l'enseignement des sciences. Or, jusqu'à présent, malgré le renouveau du curriculum, l'éducation relative à l'environnement, lorsqu'elle existe, est abordée de façon privilégiée dans les domaines disciplinaires des sciences et technologies ou encore dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté scientifique (Urgelli, 2007). Il faut dire qu'au Québec, le domaine « Environnement et consommation », tout comme les quatre autres domaines généraux de formation du curriculum, n'exprime qu'une intention éducative, et le mandat de le mettre en œuvre n'est dévolu à personne et n'est prévu à aucun moment spécifique. C'est le projet éducatif de l'école ou encore les initiatives des équipes-écoles qui détermineront comment l'environnement sera abordé et comment l'éducation relative à l'environnement sera assurée. Plus important encore, comment comprendre le libellé qui associe dans une commune appellation l'environnement et la consommation ? Dans le programme officiel de l'enseignement secondaire du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2003, p. 25), ce domaine est ainsi décrit : « Amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement ». Compte tenu du contexte de la situation pédagogique scolaire, il est fort peu probable que la distance critique dont il est question donne lieu à un réel développement de l'éducation relative à l'environnement à l'école, encore moins à une transformation des rapports à l'environnement. De plus, il est précisé que « dans le domaine de l'environnement, l'école doit amener les jeunes à appréhender les rapports de l'homme à l'univers dans une perspective de développement durable en prenant davantage conscience de l'interdépendance des systèmes à l'échelle planétaire » (MEQ, 2003, p. 25). Selon cette approche, l'environnement est abordé pour le développement durable et l'éducation relative à l'environnement sert de prétexte à l'éducation au développement durable.

### **3. De nouveaux enjeux et défis pour le courant critique en éducation relative à l'environnement**

Ainsi, avec cette intégration de l'environnement et de la consommation dans un domaine de formation, la perspective économique s'infuse dans l'éducation de manière explicite via la notion de développement durable telle qu'elle est déployée par les pays membres de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) et sous l'égide de celle-ci. Se

faisant de plus en plus le creuset des finalités économiques globalisées, l'éducation se laisse aisément instrumentaliser. Nous sommes entrés, sans un débat critique, dans la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014). On parle désormais d'éducation à l'environnement *pour* ou *vers* un développement durable.

L'éducation au développement durable devient de plus en plus associée à l'éducation à la démocratie et à la citoyenneté. Selon Lucie Sauvé (2007) :

Le développement durable apparaît comme une habile stratégie séductrice pour les acteurs de la sphère politico-économique qu'il importe de convaincre de la nécessité de considérer les réalités socio-environnementales ; d'autre part, le développement durable est un moule à penser trop étroit pour en faire un projet de société et, encore moins, un projet éducatif. (p. 18)

Le but, socialement accepté, est de faire des « clientèles » scolaires des apprenants, bons citoyens, prenant part aux valeurs dominantes de leur société. Or, de quelle démocratie et de quelle citoyenneté parle-t-on ? Et surtout, pour quelle société ? Qu'arrive-t-il à celles et ceux dont les droits sont niés et qui n'ont pas accès aux privilèges ? Qu'advient-il de celles et ceux qui se butent aux obstacles des discriminations systémiques, de l'injustice sociale, de l'injustice environnementale et de l'iniquité ? Cette formulation de l'éducation au développement durable efface la dimension critique pour achever une meilleure concordance avec la mise en œuvre du néolibéralisme en éducation, ce qui discrédite toute discussion au sujet des rapports de savoir et de pouvoir inéquitables.

Par ailleurs, influencées par des relents behavioristes, les nouvelles orientations empruntent des méthodes semblables à celle de l'endoctrinement et évaluent l'impact de l'éducation au développement durable d'après les changements de comportement observés chez les individus (Slingsby et Barker, 2003 ; Fortin-Debart et Girault, 2007). Cela est vrai notamment lorsqu'il s'agit d'incitation au recyclage, d'achats de produits « bio », du choix d'un mode de vie ou du choix d'un moyen de transport. Dans ce dernier cas, un courant moralisateur devenu envahissant cherche à culpabiliser et à diaboliser certains groupes de personnes, comme par exemple les résidents des banlieues qui feraient un usage abusif de leur voiture. Un autre manque de l'éducation au développement durable réside dans l'absence d'une analyse des impacts environnementaux des interventions militaires des pays dominants dans les pays colonisés, envahis ou sous contrôle comme par exemple l'Iraq, le Liban, l'Angola, l'Afghanistan, le Vietnam, etc. (Carr, 2007).

L'éducation au développement durable s'inscrit-elle dans le cadre de la citoyenneté scientifique, ce projet de société qui s'articule autour de nouvelles

formes appropriatives, participatives et délibératives en matière de sciences et technologies ? Dans cette perspective socio-scientifique, la notion de culture scientifique est repensée en vue d'« un élargissement de la recherche et de l'innovation » (Joly et Neubauer, 2004, p. 11). Citant le Commissaire européen de la recherche, Philippe Busquin, les auteurs précisent que « dans une société de la connaissance, une gouvernance démocratique doit assurer aux citoyens les moyens de participer, en toute connaissance de cause, aux choix des options offertes par un progrès scientifique et technologique responsable » (Joly et Neubauer, 2004, p. 10). Toute posture de critique radicale des réalités socio-économiques globalisantes du système néolibéral semble évacuée au profit d'une légitimation du développement par le progrès scientifique, par l'innovation technique et par la participation démocratique en matière de sciences et technologies. Loin de promouvoir la distance critique nécessaire aux acteurs de la société civile face aux situations complexes de risque et d'incertitude, ce projet de citoyenneté scientifique semble, *a contrario*, poursuivre le but d'incorporer ces acteurs sociaux dans un nouvel espace de « légitimité politique » des prises de décision en matière de sciences et technologies. De la triade science – technologie – société (STS), nous sommes passés à la triade science – technologie – démocratie (STD) et aussi à celle de science – technologie – économie (STE). Avec cette dernière en arrière-plan, le concept de développement durable constitue un instrument de la globalisation qui universalise une vision du monde développementaliste et ressourciste (Sauvé, 2007). Ces glissements, quoique bien intentionnés, opèrent une divergence accrue par rapport à la perspective critique qui aurait pu faire une percée en éducation via l'éducation relative à l'environnement. Ils indiquent à tout le moins que le discours critique doit maintenir son rôle tout en s'ouvrant à d'autres publics et à d'autres réalités sociales où se conjuguent l'injustice sociale et l'injustice environnementale.

#### **4. Deux limites du courant critique**

En jetant un certain regard sur la théorie critique dans les paragraphes qui précèdent, nous avons insisté sur son ancrage dans le contexte socio-historique, politique et culturel de l'Europe des dix-neuvième et vingtième siècles. Ce rappel de sa spécificité culturelle nous sert à identifier une première limite : sa tendance à l'universalité. La seconde limite concerne le mutisme sur les problématiques de domination, d'exploitation et d'exclusion. Nous explorons ces limites dans les paragraphes qui suivent.

##### **4.1 Première limite : une certaine tendance à l'universalité**

La participation et la contribution des intellectuels du Sud aux différents mouvements de résistance ont été fortement influencées par la pensée révolutionnaire marxiste et ont été façonnées dans le cadre des discours d'opposition, de libération et d'émancipation de la tradition critique. Ces



intellectuels, incluant les écrivains, artistes, poètes, professeurs ou chercheurs, ont pu ainsi s'atteler à la tâche de se réapproprier, réhabiliter et reconstruire de larges pans de leurs cultures d'origine. Certains soutiennent même que les nouvelles épistémologies basées sur les histoires socioculturelles du Sud, comme par exemple la théorie critique raciale ou encore la théorie anti-raciste, dérivent de la tradition critique (Gordon *et al.*, 1990 cités par Scheurich et Young, 2002, p. 63). Le cadre de la tradition critique a donc permis l'articulation d'un discours de résistance émergeant des préoccupations sociopolitiques du Sud.

Cependant, il ne faut pas perdre de vue que la tradition critique, bien que favorable aux mouvements d'affirmation des groupes marginalisés ou dominés en général, est malgré tout la création d'un paradigme occidental. En ce sens, l'ontologie, l'épistémologie, l'axiologie et la méthodologie critiques sont toutes tributaires du rapport au monde des intellectuels occidentaux en réponse à un contexte social particulier. L'importance en Occident des notions de réflexion critique, de libération et d'émancipation peut masquer le fait qu'elles n'ont ni la même portée, ni la même signification, ni le même sens dans d'autres contextes culturels. En conséquence, la dépendance des intellectuels du Sud envers la tradition critique peut se révéler aliénante pour ces derniers si la démarche cathartique qu'elle leur permet les empêche en même temps de développer une prise de conscience aigüe plus spécifique, plus ancrée (West, 1993 cité par Scheurich et Young, 2002, p. 63). Notons par exemple que différentes approches de la tradition critique, notamment le féminisme, ont été dénoncées pour les nombreux biais raciaux qu'elles recèlent (Hooks, 1990 et Stanfield, 1994 cités par Scheurich et Young, 2002, p. 63). Les questions relatives à la classe, à la race, au genre et à la religion sont de cette manière mises en forme sans égard aux dynamiques coloniales et néocoloniales sous-jacentes (Bowers, 2004). C'est ce qui fait dire à ces auteurs que la tradition critique n'est pas nécessairement le cadre épistémologique approprié pour tout le travail d'émancipation anti-coloniale et/ou raciale qui doit être fait (Scheurich et Young, 2002). Les tenants de la tradition critique doivent donc souhaiter l'émergence et l'acceptation d'épistémologies *alter-natives*, nées dans d'autres contextes sociaux ou raciaux. Pas plus que d'autres théories sociales, la théorie critique ne saurait être interprétée, comprise et appliquée telle qu'elle à tous les contextes socioculturels. Autrement dit, elle n'est pas universelle et ne doit pas être universalisée. Lucie Sauvé (2005, p. 37) nous rappelle que la théorie critique reconnaît le caractère contextuel de tout phénomène social : « elle considère ces situations ou phénomènes comme des réalités singulières, idiosyncrasiques qui ne peuvent être saisies que dans le contexte spécifique où elles émergent et se situent ». L'éducation est l'un des espaces sociaux où s'entrechoquent avec le plus d'acuité ces questions fondamentales.

## **4.2 Deuxième limite : le mutisme sur les dynamiques coloniales et néo-coloniales**

Cette seconde limite découle de la première ; la tendance à l'universalité donne lieu à la mise en périphérie d'enjeux fondamentaux qui sont au centre des préoccupations d'autres groupes. Prendre position contre les dynamiques coloniales et, plus important encore, contre des formes insidieuses actualisées dans le néo-colonialisme, est une démarche d'engagement social centrale pour les universitaires issus de communautés colonisées ou néo-colonisées. Il y a nécessité pour eux de réfléchir collectivement au martèlement continu qui sculpte les relations vécues à l'école, au collège et à l'université, dans les familles, le monde du travail et les politiques institutionnelles (Dei, 2006). Ils doivent jeter un regard vigilant sur le contexte historique, social, politique et épistémologique du colonialisme mais à partir de diverses perspectives, y compris leurs propres histoires individuelles et collectives. « La bourgeoisie colonialiste, par l'intermédiaire des universitaires, avait profondément ancré dans l'esprit du colonisé que les essences (les essences occidentales s'entend) demeurent éternelles en dépit de toutes les erreurs imputables aux hommes » (Fanon, 1968, p. 14-15). Par ailleurs, Franz Fanon (1968) soutient que l'enjeu ici n'est pas seulement de connaître le monde mais bien de le changer. Cet enjeu trouve son plein écho dans les principes fondamentaux de la pédagogie critique telle que l'ont élaborée des penseurs importants du vingtième siècle notamment Paulo et Nita Freire, Peter McLaren, Henry Giroux, Joe Kincheloe ainsi que Shirley Steinberg. La praxis invite à cet aller-retour dynamique et continu entre la réflexion critique et l'action engagée. Mais, plus encore, le but même de la pédagogie critique est d'amener les acteurs sociaux à devenir des auteurs (plutôt que des agents) dans la transformation des réalités sociales.

La relation historique colonisateur/colonisé continue de donner sens aux formations identitaires contemporaines ainsi qu'aux diverses formes de rapport au savoir. Du point de vue du colonisé, le terme « recherche » est suspect : les ontologies, axiologies, épistémologies et méthodologies portent avec ostentation l'empreinte impérialiste et colonialiste de l'Europe. Le rapport suspicieux des peuples colonisés à la recherche émerge des liens inextricables que celle-ci a entretenus et continue à entretenir avec l'entreprise coloniale ou post-coloniale (Tuhiwai-Smith, 2006). Or, dans toutes les disciplines, la recherche et la théorie forment une dyade soudée : la recherche émerge et crée à la fois l'échafaudage théorique. Tuhiwai-Smith (2006) souligne également combien les communautés indigènes se sentent opprimées par la théorie, considérant celle-ci comme antipathique et non-éthique à leur endroit. Collectés, disséqués, observés, mesurés, analysés, catégorisés et toujours invalidés par le projet anthropologique et ethnologique, les peuples indigènes se perçoivent devant la science, au mieux,

comme des cobayes sous l'objectif du microscope d'un entomologiste. Tuhiwai-Smith (2006) propose un champ d'étude formé d'une contre-histoire et de contre-pratiques de recherche pour mieux démystifier la poursuite du savoir selon la perspective occidentale. Pour ce faire, elle invite à décoloniser les méthodologies de recherche extractives, racistes et impérialistes.

Le projet académique anti-colonial élabore un cadre théorique et conceptuel dans lequel recherche, réflexion et actions peuvent être conjuguées pour résister aux projets de théorisation euro-centrique dominants. Le défi le plus important de la théorie anti-coloniale est de saisir les continuités et discontinuités des dynamiques coloniales et néo-coloniales de façon à donner du sens aux expériences individuelles et collectives de ces vies de colonisés (Rabaka, 2003 cité par Dei, 2006). Il s'agit d'une entreprise de décolonisation de l'esprit (Nandy, 1998). La puissance de cette théorie réside dans le fait qu'elle offre une nouvelle posture philosophique qui questionne le discours euro-centrique et ouvre la voie à l'émancipation intellectuelle et politique des personnes qui ne sont pas européennes ou d'ascendance européenne. Au centre du discours anti-colonial, se trouve l'idée de la puissance épistémologique détenue par les sujets colonisés (Dei, 2006). Comme le soulignent Hooks et West (1991), de tels savoirs situés mettent en évidence l'importance de la subjectivité, de la posture, de la place occupée et de l'histoire particulière dans la réappropriation du pouvoir épistémologique des personnes et collectivités colonisées.

Transformer notre compréhension du monde et créer un nouveau savoir qui puisse permettre de faire face au défi des rapports de pouvoir dominant/dominé requiert plus que l'analyse critique ; cela requiert une transformation au niveau du cœur. (Traduction libre, Matthews, 2006, p. 97)

## **5. La théorie critique en éducation relative à l'environnement face aux épistémologies « alter-natives »**

La logique progressiviste et économique sur laquelle s'est construite la modernité occidentale a atteint son point limite : les menaces environnementales qui en découlent peuvent faire basculer les habitants de la planète, à moyenne échéance, dans un *printemps silencieux*, tel que souligné par Rachel Carson (1962). Ironiquement, c'est cette même logique globalisée qui dicte les orientations en matière d'environnement en présentant un agenda adapté aux nouvelles sensibilités de la rectitude politique et intitulé « développement durable ». Enrique Leff (2006) souligne :

La nécessité se fait jour de reterritorialiser la problématique (environnementale) en l'envisageant à partir des communautés qui

subissent les effets de la dégradation socio-environnementale, et de permettre ainsi une réappropriation sociale de la nature et des processus productifs. Marqués par des temporalités, des cadres culturels et identitaires différenciés, ces lieux et territoires pourraient être le berceau de nouvelles politiques de la nature, plus à même d'apporter de véritables solutions au problème de la « durabilité » environnementale. (p. 185)

Comme souligné par Enrique Leff (2005), « la complexité environnementale est l'espace où convergent différentes épistémologies, rationalités et imaginaires ». Selon cet auteur, l'épistémologie environnementale est une politique du savoir qui questionne les disciplines-sœurs, sciences et technologies, avec lesquelles la nature a été dominée et asservie, en vue de donner des bases écologiques à la vie et à l'économie. Sans nier l'importance de cette remise en question des savoirs scientifiques et technologiques, force est d'admettre que, trop peu ou trop tard, elle se révèle insuffisante face aux menaces environnementales qui planent et intensifient déjà les multiples vulnérabilités des populations dominées et dépourvues.

Racismes, guerres de conquête, mains basses sur le patrimoine vivant et non-vivant, crises écologiques et menaces environnementales offrent un panorama d'images désolantes résultant en partie d'un même événement : l'hégémonie techniciste occidentale qui en balayant les modes de penser, de dire, de faire et de vivre emporte les spécificités culturelles et érode les identités. Ce rapport de pouvoir hégémonique maintenu depuis plusieurs siècles est étroitement associé au rapport des savoirs validés/marginalisés/exclus. Selon l'analyse discursive de Foucault (1971), on ne peut dissocier savoir et pouvoir ; le savoir est une forme de pouvoir et c'est le pouvoir qui décide de la validité du savoir. Dans sa micro-physique du pouvoir, Foucault démontre, en utilisant la métaphore de la capillarité, comment les relations de pouvoir donnent lieu à de fines formations discursives de pouvoir/savoir de haut en bas de l'échelle sociale (Hall, 1997). Au-delà d'une simple politique économique, ce qui est exprimé, c'est un esprit de conquête et de sentiment de supériorité absolue sur le non-humain et ceux qui sont considérés comme des sous-humains. L'esprit colonial a mis au point des mythes qui légitiment l'oppression moderne et poursuivent la colonisation des esprits. En ce sens, l'Occident est partout, en Occident et ailleurs aussi, dans les structures et, surtout, dans les esprits (Nandy, 1998). De ce point de vue, l'Occident ne désigne plus seulement un espace géographique étendu mais bien plus encore : c'est l'espace de l'imaginaire qui recouvre les champs du social (les Autres), de l'épistémologique (les savoirs) et du psychologique (soi).

L'*épistémé* environnemental, même critique, peine à reconnaître toute l'importance que méritent ces rapports de pouvoir et de savoirs de même que

leurs incidences sur la production des savoirs, la validation de certains et l'exclusion des autres. Le discours ou l'*épistémé* de la recherche imprègne les pratiques, oriente et régule les représentations, les rituels, les règles de conduites, les manières de dire et d'écrire, tout en procédant à l'opération validation/invalidation des savoirs.

Les relations de pouvoir inhérentes aux rapports de savoirs se trouvent au cœur même des problématiques socio-écologiques (Shiva, 1997 ; Ainley, 2006 ; Matthews, 2006). Les perspectives épistémologiques éco-féministes illustrent bien cette collusion entre pouvoir et savoir dans le rapport aux sciences et dans le rapport à l'environnement. Dans les deux champs, le rôle des femmes a été ignoré, ou minimisé, et la présence des femmes a été évacuée de l'histoire des sciences. De nouveaux programmes académiques posent ensemble les questions liées à l'environnement, aux rapports des femmes à l'environnement et aux rapports de pouvoir inéquitables (Matthews, 2006). Cette lentille critique féministe permet d'analyser et de comprendre les relations de pouvoir et de savoir sous-jacentes dans les entreprises de guerre, l'expansion coloniale occidentale, la dégradation de l'environnement, l'asservissement de la nature et l'asservissement des femmes (Ainley, 2006). En ce sens, Vandana Shiva (1997) nous rappelle que pour Francis Bacon, considéré comme le père de la science moderne, la nature n'est plus la Mère-nature mais une nature femelle qui doit être conquise par la volonté et la rationalité de l'esprit masculin. La nature vivante et nourricière est devenue inerte, morte et matière manipulable à souhait pour les besoins de la société scientifique. Selon Vandana Shiva (1997), scientifique et activiste indienne, le passage de la représentation de la Terre-Mère en Terre-femelle, associé au rapport de pouvoir et de conquête que cela introduit, a contribué à l'assujettissement des femmes ainsi que des peuples non-européens. Cette auteure remonte au chimiste Robert Boyle pour dénoncer le projet des sciences dans la prétention des hommes blancs à la domination de la nature, des femmes et des peuples colonisés. Elle propose qu'à partir de ces marginalités émergent des épistémologies qui, d'une part, scrutent les mécanismes politiques, économiques et culturels qui ont pavé la voie à cette domination et, d'autre part, osent un nouveau savoir véritablement humaniste et inclusif.

Le renouvellement des divers rapports à l'environnement constitue une dimension importante de ce nouveau savoir. Paradoxalement, ce sont les dérives du sur-développement du Nord qui permettent d'entrevoir aujourd'hui une certaine sagesse dans les façons de ressentir, de penser, de dire et de faire des cultures du Sud. Or, le renouveau environnemental puise à même ces savoirs environnementaux invalidés des groupes marginalisés ou dominés. Ancrés dans le contexte socio-historique et géopolitique des différentes cultures et des divers sous-groupes qui les constituent, divers

rapports à l'environnement se sont dessinés et redessinés. Quatre facteurs majeurs ont contribué à façonner ces rapports à l'environnement. Ce sont le rapport au temps (la temporalité), le rapport aux causes (la causalité), le rapport à l'Autre (l'altérité) et le rapport à une transcendance (la spiritualité). Ces élans fondamentaux, intrinsèquement liés, confèrent chacun une dimension particulière au rapport à l'environnement. Le plus important, selon nous, est le rapport au temps. La temporalité insuffle un sentiment de pouvoir couplé au sentiment d'urgence de l'exercer. Le lien entre le rapport au temps et le rapport au savoir a déjà fait l'objet d'une réflexion de notre part (Thésée, 2003). Nous poursuivons la réflexion en analysant cette fois le lien entre le rapport au temps et le rapport à l'environnement. Le rapport au temps des sociétés occidentales s'est inscrit dans une logique économique pure, le temps économique, qui s'est détourné du temps écologique. Cela a dégénéré en un rapport névrotique au temps ; le temps est devenu une névrose. Nous sommes en accord avec Patrick Viveret (2007) lorsqu'il déclare :

Nos civilisations vivent un fossé majeur entre le temps écologique, le temps économique et le temps politique. Pourquoi une telle obsession de l'urgence et de la vitesse dans les temps politique et économique ? Pourquoi [cette] contradiction avec le temps écologique ? Les maux que nous vivons aujourd'hui viennent d'un dérèglement du rapport au temps. Nos sociétés ne vivent pas dans l'attention ; elles vivent dans la tension. Cela engendre un rapport déréglé à nos écosystèmes, à autrui et à nous-mêmes [...] Il nous faut travailler sur le cœur du rapport au temps. Autrement dit réorienter nos modes de développement actuels.

L'altérité façonne les représentations de l'Autre de même que les relations de pouvoir qui s'ensuivent. La causalité façonne les empreintes écologiques du pouvoir sur le monde. La spiritualité façonne la représentation du pouvoir transcendant. Selon Patrick Viveret (2006), le sur-développement matériel s'accompagne d'un sous-développement éthique, affectif donc relationnel et spirituel qui peut être associé à une sorte de guerre, la guerre écologique. La posture de guerre écologique renvoie à une vision de l'Autre et de la nature comme ennemis à combattre dans la compétition féroce ou la domination totale. L'essence de cette guerre écologique réside dans la phrase terrible du philosophe Francis Bacon : « La nature est une femme publique, il nous faut la mater, en pénétrer les secrets et la plier à nos désirs » (cité par Villeret, 2006). L'injonction guerrière de celui qui est considéré comme le père de la recherche scientifique constitue un creuset de machisme et d'anti-écologisme. Comme le dit Petitjean (2002), dans la course à la croissance des savoirs, des biens, des marchés et des profits, la nature est toujours perdante, mais on se rend compte que même dans la course à la décroissance et à la protection de l'environnement, la nature reste perdante (pensons par exemple à l'éthanol produit à partir du maïs, aux organismes génétiquement modifiés

pour éviter les pesticides, ou encore aux dérivations de cours d'eau pour produire de l'énergie électrique « propre »). Par ailleurs, comme conséquences de la guerre écologique, de nombreux pans des populations humaines vivent un mal-être général dû à l'injustice, aux iniquités, à la maltraitance interhumaine ainsi qu'aux raretés (eau, nourriture, logement, soins, éducation) artificiellement provoquées par des logiques de captation de pouvoir et de richesses (Villeret, 2006). Plus la logique économiste a du succès en répandant ses artefacts produits pour satisfaire le désir d'avoir qu'elle a elle-même fabriqué, et plus nous nous trouvons enfermés dans une spirale économiste qui débouche sur le capitalisme « managinaire ». Un exercice de décolonisation de l'imaginaire est nécessaire pour découdre ce paradoxe.

Les groupes marginalisés, ostracisés ou dominés ont justement, et heureusement, entrepris cet exercice de décolonisation de l'imaginaire en exerçant une certaine vigilance ainsi qu'un certain devoir de résistance. Dans la mouvance des sociétés et des économies dites du savoir, la vigilance et la résistance appropriées doivent aussi être de nature épistémologique. De l'analyse des formes de vigilance et de résistance qu'ont adoptées divers représentants des groupes jusque là muselés, se dégagent quatre types d'épistémologies : les épistémologies féministes, indigénistes, afro-centristes et décolonisatrices. La grande diversité de ces formes rend pertinent l'emploi du pluriel.

- Les épistémologies féministes

On peut supposer que les épistémologies féministes sont nées du mouvement international de libération des femmes. Cela est en partie vrai en ce sens que ce mouvement a fait bourgeonner, a porté et a fait retentir partout au monde les revendications des femmes de par le monde. En ce qui concerne le rapport au savoir des femmes, le mouvement a contribué à faire basculer le paradigme naturaliste (être inapte à la construction du savoir scientifique) vers le paradigme culturaliste (être traditionnellement exclu par des barrières culturelles et sociales – Solar, 1996). Cependant, les épistémologies féministes ne relèvent pas toutes du courant occidental de revendications des femmes. Des femmes d'Afrique, d'Amérique, d'Asie et d'Océanie ont redécouvert d'autres valeurs et ont tenu à souligner leurs singularités dans les dimensions culturelles de leurs revendications, face au courant occidental qui tend à s'investir d'universalité. Malgré ces divergences culturellement compréhensibles, en ce qui concerne le rapport à l'environnement, les épistémologies féministes procèdent d'une remise en question profonde de la pulsion masculine de dominer la nature au souci féminin de prendre soin de la nature (Petitjean, 2002). Cet auteur (2002, p. 39) nous rappelle ce que certains pionniers de la cosmologie soutiennent, à savoir qu'« à la croisée de la nature et de la culture,

il y a la conscience ». Dans cette conscience, il voit la responsabilité remise à l'être humain de sa propre évolution, et y place des valeurs féminines d'écologisme, de solidarité et d'éveil intérieur. Wane (2002), dont les sujets de recherche académique portent sur la spiritualité et l'éducation, soutient que la spiritualité des femmes africaines est intimement liée à la nature et aux activités du quotidien qui y sont reliées. Leur lien privilégié avec la nature s'exprime dans la pensée, les mots et les activités. L'auteure déplore que l'éducation occidentale ne cultive pas cet aspect fondamental de l'éducation. Elle fait remarquer que « la perte du lien spirituel entre l'humain et la nature a donné lieu à l'exploitation brutale et à la destruction des ressources naturelles » (O'Sullivan cité par Wane, 2002, p. 148).

- Les épistémologies indigénistes

Les épistémologies indigénistes désignent « les manières de penser, de créer, de formuler et re-formuler, de théoriser à propos du savoir via les discours et les médias de communication traditionnels ancrant ainsi la vérité du discours dans la culture d'un groupe donné » (traduction libre, Gegeo et Watson-Gegeo, 2002, p. 381). Elles réclament non seulement la revalorisation des savoirs traditionnels des cultures marginalisées, mais aussi le développement de nouveaux savoirs à partir de ces mêmes savoirs (Gegeo et Watson-Gegeo, 2002 ; Tuhiwai-Smith, 2006). Dans les cultures indigènes, le savoir environnemental est encodé dans les actions et interactions du quotidien. Par ailleurs, les notions de spiritualité que la chrétienté a cherché à détruire puis à s'approprier sont des sites de résistance importants pour les peuples indigènes (Tuhiwai-Smith, 2006). Les savoirs indigènes qui ont su résister aux effets d'érosion du colonialisme se révèlent essentiellement des savoirs écologiques traditionnels (Battiste et Henderson, 2000). C'est ce qu'expliquent les auteurs en citant Emery (1997) :

Les savoirs traditionnels en environnement regroupent un ensemble de savoirs et de croyances transmis par la tradition orale et des expériences [...] Les aspects écologiques sont fortement reliés aux aspects sociaux et spirituels du système de savoirs [...] Étant ancré dans le passé, les savoirs traditionnels en environnement sont à la fois cumulatifs et dynamiques, s'appuyant sur l'expérience des générations antérieures et s'adaptant aux changements technologiques et socioéconomiques actuels. (Traduction libre, p. 44)

- Les épistémologies afro-centristes

Selon le penseur Molefi Kete Asante (2003) les épistémologies afro-centristes désignent un cadre de référence ou encore un mode de pensée et d'action dans lequel les intérêts, les valeurs et les perspectives de l'Afrique et de sa diaspora prédominent. Les théories afro-centristes placent les Africains,



continentaux et diaspora, au centre de l'étude d'un phénomène donné. L'éthique sous-jacente vise la prise de conscience de soi, la conscience d'être Noir, pour démasquer toutes formes d'oppression quelle soit raciale, de genre, de classe ou autre. Les concepts de *Blackness* ou *Africaness* en anglais, et de « négritude » d'Aimé Césaire, en français, réfèrent à cette afro-centricité qui catalyse le renouvellement du rapport à soi et du rapport à l'Autre, mais qui constitue aussi, selon Asante (2003), une science, en ce sens que c'est une étude qui cherche le savoir dans l'héritage historique. La pensée afro-centrique admet l'unité de l'humain et de la nature, et considère le désir de défier et de conquérir la nature comme un antagonisme. Dans sa quête effrénée du progrès, la science occidentale ne conduit pas vers la connaissance, qui est sagesse, mais plutôt vers davantage de techniques, le « comment faire » plus, plus vite, plus grand, plus loin, etc. Il n'y a pas d'âme, pas de sentiments, pas d'émotions, il n'y a que la technique pour elle-même (Asante, 2003). Dans la perspective afro-centriste, le rapport à l'environnement se teinte d'une éthique et d'une esthétique qui personnifient la nature ; celle-ci a donc une essence qui trouve un écho émotionnel, intellectuel et spirituel en chaque être.

- Les épistémologies décolonisatrices

Les épistémologies décolonisatrices visent la déconstruction de la théorisation euro-centrique qui est à l'origine des diverses entreprises coloniales qui ont eu cours durant les cinq derniers siècles, et ont encore cours aujourd'hui sous de nouvelles formes (néocoloniales). Le discours anticolonial pose un défi à la norme de référence, la conscience euro-centrique acceptée tacitement par chacun (Kincheloe et Steinberg cités par Dei, 2006). Ce prisme anticolonial offre une perspective philosophique qui permet de dénoncer le discours euro-centrique et pave la voie à l'émancipation intellectuelle et politique du Sud (Dei, 2006). Ce prisme scrute les épistémologies dominantes et met en évidence les relations de domination qu'elles justifient et entretiennent. Ashis Nandy (1998) analyse ce qu'il appelle « la colonisation de l'esprit » (traduction libre de *colonization of the mind*) en explorant les mythes, fantaisies et stéréotypes qui ont façonné la théorie du progrès en Occident au détriment des populations du Sud. Des polarités hiérarchisées s'en dégagent : le rationnel versus l'irrationnel, le moderne versus le traditionnel, le scientifique versus le spirituel, l'historique versus l'anhistorique, la période coloniale versus la période anté-coloniale (Nandy, 1998). La colonisation de l'esprit se poursuit, via la puissance du langage, en altérant implacablement les cultures. L'Occident ne réfère plus à une catégorie géographique mais bien à une catégorie culturelle et psychanalytique : l'Occident est partout, dans les structures et, surtout, dans les esprits (Nandy, 1998). L'érosion des cultures indigènes qui en résulte se traduit aussi par l'érosion massive de la nature : dépossession des populations locales, déforestation, monoculture, pesticide,

élevage intensif, extraction, dérivation, commercialisation surpêche, main basse sur le patrimoine mondial génétique, organismes génétiquement modifiés, rejets toxiques, effets environnementaux des conflits militaires, surconsommation énergétique, effet de serre, menaces climatiques, marchandisation des crédits d'émission de gaz à effet de serre, etc. (Thésée, 2006). Bachram (2006, p. 163) soutient que « la crise écologique, créée par les anciens colonisateurs, est réinventée en tant que nouvelle opportunité commerciale [...] ce qui tend à exacerber l'injustice sociale et environnementale ». Le rapport à l'environnement des peuples du Sud se trouve ainsi étroitement conditionné par le contexte néocolonial qu'ils vivent face au Nord. Les épistémologies décolonisatrices, en déconstruisant les discours néo-colonisateurs, visent aussi d'une certaine manière à transformer les rapports à l'environnement.

## **6. Racisme environnemental et vulnérabilités**

Les événements survenus en 2005 lors du passage de l'ouragan Katrina à New Orleans, aux États-Unis sont éloquents dans l'articulation des différentes formes d'expression du racisme. Bien avant cela, des problématiques de déversement de déchets et de déchets toxiques dans des pays ou des territoires occupés par des Noirs avaient mis en relation « déchets toxiques et races » (Bullard, 2007 cité par Crié-Wiesner, 2007). Au Canada, les revendications territoriales et environnementales des Premières Nations témoignent de la répression et du terrorisme d'état dont elles sont victimes (Westra, 1999). Quand l'injustice sociale et l'injustice environnementale sont conjuguées, l'indicateur racial esquissé ne laisse place à aucun doute : il n'est ni invisible ni incolore. Le racisme environnemental est « défini comme une forme de discrimination contre les groupes minoritaires et contre les pays du Tiers-monde, à travers l'environnement » (Westra, 1999, p. 1). Selon le glossaire de la Fondation canadienne des relations raciales (FCRR, 2005), le racisme environnemental se définit ainsi :

Forme systémique de racisme résultant du dépôt des déchets toxiques près des communautés où vivent les groupes marginalisés. Les minorités visibles, les Autochtones, la classe ouvrière et les personnes à faible revenu souffrent de façon exagérée des risques et dangers que pose l'environnement lorsqu'on y introduit des toxines industrielles, que l'eau et l'air sont pollués, que les conditions de travail sont néfastes pour la santé et que l'emplacement des incinérateurs et des entrepôts de déchets toxiques constituent un risque. En plus des effets négatifs sur le style de vie, la pollution des terres, de l'air et de l'eau est souvent la cause de maladies chroniques affectant les populations. (FCRR, 2005)

Les effets socio-écologiques des changements climatiques se font sentir avec acuité sur les populations et les communautés les plus opprimées et les plus

démunies. Le concept de vulnérabilité, différent de celui de pauvreté, a été développé pour mieux rendre compte de la situation des communautés qui font déjà face aux effets catastrophiques des changements climatiques. Il a pour but de pallier les conceptions dominantes du développement qui ont toujours négligé la notion de vulnérabilité. La vulnérabilité se définit comme : « l'absence de défense, l'insécurité et l'exposition aux risques, aux traumatismes et aux stress » (Chambers, 1989 cité par Yahmin *et al.*, 2006, p. 119). La vulnérabilité est aussi un ensemble de facteurs qui poussent les personnes dans la pauvreté et les y maintiennent par la présence d'obstacles systémiques, systématiques et chroniques. La vulnérabilité peut être abordée par l'approche sociale (risques et phénomènes sociaux, économiques), par l'approche environnementale (risques et désastres naturels) ou par des approches intégratives issues des recherches sur les changements climatiques. Selon ces approches intégratives, la vulnérabilité est définie comme « les conditions déterminées par des facteurs ou des processus physiques, sociaux, économiques et environnementaux qui accroissent la sensibilité d'une communauté aux effets des risques » (ONU, 2005 cité par Yahmin *et al.*, 2006, p. 121).

Dans la plupart des pays du Sud, les politiques financières, économiques et commerciales sont prises en charge par des mécanismes internationaux notamment la Banque mondiale (BM), le Fonds monétaire international (FMI), l'Organisation mondiale du commerce (OMC) et de nombreuses multinationales. Ces politiques sont donc incapables de modifier les rapports de pouvoir en faveur de la justice socio-économique et de la justice environnementale (Yahmin *et al.*, 2006). D'après cette thèse, « ces acteurs institutionnels internationaux génèrent des richesses mais incrustent également des vulnérabilités structurelles dans l'ordre social et économique » (p. 124). Étant donné l'extrême dépendance de ces populations quant aux ressources naturelles et parce qu'elles vivent dans des habitats fortement exposés aux risques naturels, l'équation établie entre les vulnérabilités politiques, sociales, économiques et environnementales est de première importance. En ce qui concerne les rapports de pouvoir/savoir inéquitables qui sont à l'œuvre dans le champ environnemental, un réseau d'acteurs sociaux est nécessaire pour répondre aux questions soulevées ; les universitaires seraient des acteurs importants en ce sens. Or, les universitaires, encore timides dans cette démarche, ou trop bien campés dans l'étroit de leur cadre théorique et conceptuel, accusent du retard compte tenu de l'évolution socio-écologique de la situation. Par exemple, Cooper et Packard (1997) cités par Yahmin *et al.* (2006) déplorent que dans certains cercles, « suite aux tendances postmodernistes et post-structuralistes dans la recherche en sciences sociales, la critique est devenue un but en soi » (p. 123). Quoi qu'il en soit, un champ de réflexion et de recherche émerge à partir de la convergence des questions relatives à l'environnement, à la menace que représentent les pays

surdéveloppés, à l'histoire coloniale et néo-coloniale, aux racismes, à l'iniquité ainsi qu'à leurs impacts sur les réalités sociales et éducatives.

## **7. La posture de résistance éco-épistémologique en éducation relative à l'environnement**

Si résister, c'est créer, comme l'approuve Lucie Sauvé (2005), pour les populations ou les communautés opprimées, résister, c'est surtout survivre, c'est aussi espérer devenir. À l'instar de Enrique Leff (2005), nous pensons que la crise socio-environnementale à laquelle nous faisons face aujourd'hui est surtout une crise de la connaissance, une crise épistémologique : « La connaissance ne sauve plus, si tant est qu'elle a déjà sauvé. La connaissance n'offre plus aucune sécurité à l'ère du risque et de la terreur » (p. 50). Les menaces socio-écologiques résultent en grande partie du rapport au savoir cartésien construit en Occident depuis quatre siècles, et dans le reste du monde par le mimétisme colonial. Le cartésianisme a imprégné le rapport au savoir dans sa dimension identitaire (rapport à soi), dans sa dimension sociale (rapport à l'Autre) et dans sa dimension écologique (rapport au monde).

La crise de la connaissance dont parle Enrique Leff (2006) s'inscrit dans une société du savoir qui, en remplacement de la société industrielle du dix-neuvième siècle, émerge de façon tripolaire : 1) le pôle technologique qui rend possible les convergences médiatiques ; 2) le pôle économique qui met en œuvre la mondialisation des acteurs ; 3) le pôle sociétal qui étudie comment apprivoiser et fidéliser les clientèles de citoyens et de consommateurs ayant de nouveaux comportements en vue de créer de nouveaux marchés (Cartier, 2003). Les trois pôles concourent, selon Cartier (2003), à l'emprise totale des *mégamajors* sur l'imaginaire et la culture. Pour sa part, l'OCDE, en prônant une économie du savoir, compte sur l'éducation comme moteur des transformations à opérer :

L'éducation revêt aujourd'hui, dans tous les pays membres de l'OCDE, une importance majeure. La quête incessante de l'avantage concurrentiel dans une économie du savoir mondialisée a conduit les responsables de l'action gouvernementale à en faire un facteur clé du renforcement de la compétitivité, de l'emploi et de la cohésion sociale [...] Cette transformation a pour corollaire la transformation de l'éducation en un bien marchand. (Dempsey, 2004)

Société du savoir ou économie du savoir, une chose semble se dégager : à la crise épistémologique qui s'amplifie, il y a lieu d'opposer une réponse épistémologique aux reflets pluriels. L'éducation, comme on le voit, est directement interpellée par les acteurs de la nouvelle économie. L'éducation relative à l'environnement a déjà été cooptée par la notion de développement durable. De nouveaux enjeux apparaissent qui ne sont pas uniquement

éducatifs ou écologiques mais aussi sociaux, économiques, politiques, culturels et éthiques. La dimension socio-critique en éducation relative à l'environnement fait face à un nouveau défi : élargir son cadre de réflexion, de recherche et d'actions en se déplaçant dans des épistémologies *alter-natives*, c'est-à-dire celles qui sont nées dans d'autres contextes culturels, d'autres philosophies. Elle se voit confier la mission de participer explicitement et concrètement au travail de décolonisation du rapport au savoir, d'une part, et du rapport à l'environnement, d'autre part. Cela ne peut se faire qu'en admettant en son sein les discours des Autres. L'intérêt pour les savoirs indigènes pointe à l'horizon de l'académie ; il revêt une signification de résistance face aux pratiques néo-coloniales qui ont cours dans l'académie notamment dans les politiques, l'enseignement, la recherche ainsi que dans la dissémination des savoirs (Shahjahan, 2005). « Les épistémologies indigènes désignent les visions du monde, les manières de penser, de créer, de reformuler et de théoriser au sujet des savoirs via les discours et les médias de communication traditionnels en ancrant la vérité du discours dans la culture » (Gegeo et Watson-Gegeo, 2002, p. 381).

Les diverses postures de résistance plongent leurs racines dans la théorie critique qui a fortement influencé des chercheurEs indigènes d'Amérique, d'Asie, d'Afrique et de la diaspora africaine. Chez ces penseurEs, le discours anti-colonial et le discours de résistance s'entremêlent : les deux tendances convergent vers un travail épistémologique majeur qui consiste à remettre en question les ontologies, les axiologies et les méthodologies héritées de l'entreprise coloniale et néo-coloniale. L'argument pour des épistémologies indigènes s'appuie sur la distinction à établir entre les « savoirs indigénisés » par l'entreprise coloniale et la dynamique de construction des savoirs telle qu'elle s'est déroulée dans le temps et se poursuit encore chez les populations indigènes elles-mêmes (Gegeo et Watson-Gegeo, 2002). Ces épistémologies indigènes sont inextricablement liées au rapport à l'environnement développé par les personnes et les collectivités à travers leur rapport au monde, à l'Autre et à soi. Et, comme toutes les épistémologies, celles-ci sont culturellement situées.

La collision de l'épistémologie occidentale avec les épistémologies *alter-natives* provoque inévitablement la cécité intellectuelle ; la première éblouit, empêchant de regarder et de voir l'existence et la pertinence des secondes (Gegeo et Watson-Gegeo, 2002). Elle provoque également une certaine forme de surdité intellectuelle puisqu'elle empêche d'écouter et d'entendre la voix de l'Autre. Dans une perspective épistémologique *alter-native*, la parole n'a pas à être donnée à l'Autre ; la résistance exige de s'en approprier pour se dire et dire son monde. L'enjeu est d'aller de la résistance à la résilience puis à l'appartenance. Être unE guerrierE épistémologique suppose de prendre la parole en quatre « Re » pour joindre sa voix à quatre échos : 1) Refuser ; 2) Re-

questionner ; 3) Re-définir ; 4) Ré-affirmer (Thésée, 2006). 1) Refuser, signifie d'identifier les savoirs toxiques infusés en continu dans l'éducation formelle et informelle et qui contribuent à aliéner l'être, à le démanteler et à inhiber son action ; il s'agit de leur dire Non ! 2) Re-questionner a pour but de questionner autrement pour mieux déconstruire les savoirs reçus et mettre en évidence leurs faces cachées, paradoxes, contradictions, incohérences et, surtout, leurs effets dévastateurs. 3) Re-définir constitue une responsabilité cruciale : il s'agit de ré-interpréter et de ré-écrire le savoir afin de remettre en lumière des éléments évacués, niés ou invalidés, et de les faire participer aux nouvelles définitions. 4) Ré-affirmer le soi est nécessaire suite à l'infusion d'images négatives issues du discours de l'Occident sur l'Autre et à propos de l'Autre mais sans l'Autre (Wane, 2002). Selon Solar (1998), il s'agit ici d'une démarche de ré-appropriation de soi par la prise de parole (pour briser le silence), par la mémoire (pour effacer l'oubli), par la participation active (pour secouer la passivité) et par la prise de pouvoir sur soi (pour combattre les sentiments d'impuissance).

Pour illustrer brièvement et simplement une démarche de résistance éco-épistémologique, nous prendrons l'exemple des représentations médiatiques des ressources naturelles des divers pays d'Afrique. On a coutume d'entendre l'expression lapidaire « l'Afrique est pauvre » ou encore « les Africains sont pauvres ». Or, il faudrait, en premier lieu, *refuser* ces phrases galvaudées et relayées par les médias qui distillent un savoir toxique présenté comme une évidence incontestable. En second lieu, il faudrait *re-questionner* et, surtout, le faire autrement, même en prenant le risque du ridicule. De quelle Afrique et de quelle pauvreté parle-t-on ? Est-ce que l'Afrique est pauvre ? Pourquoi les Africains sont pauvres ? Et s'ils sont pauvres, comment le sont-ils devenus, et par qui, et depuis quand ? Et si les Africains sont pauvres alors que l'Afrique ne l'est pas, où vont les richesses de l'Afrique ? Quelles sont les richesses de l'Afrique ? À qui profitent-elles ? Et pourquoi ? Quelles en sont les conséquences ? Et comment pourrait-il en être autrement ? En troisième lieu, *re-définir* exige des propositions alternatives qui peuvent paraître subversives à certains telles que : l'Afrique n'est pas pauvre, elle est riche, très riche même ; les Africains ne sont pas pauvres, ils ont été dépossédés, érodés culturellement, appauvris économiquement. En dernier lieu, *ré-affirmer* invite à prendre la parole, à trouver les mots pour dire le refus, pour oser le re-questionnement et pour expliquer la re-définition. Ré-affirmer équivaut à prendre position sur l'échiquier des savoirs, à afficher sa posture épistémopolitique et à oser le soi professionnel. La résistance éco-épistémologique est à la fois un acte de foi, un exercice rigoureux et un engagement social qui imprègnent toutes les dimensions de notre action académique critique.

Considérant l'ampleur et la persistance des situations d'aliénation et de dénigrement, les problématiques éducatives, sociales, économiques,

écologiques et politiques qui jalonnent l'existence des personnes et des collectivités racisées, traduisent le syndrome d'effet post-traumatique qui a été associé aux survivants des situations de guerres ou d'autres événements graves (Dei *et al.*, 2004). Dans ces situations, la résilience n'est possible que grâce à un ensemble de facteurs conjugués, en particulier, le soutien d'un milieu compréhensif. Le devoir de résistance éco-épistémologique a pour but de contribuer à la résilience des personnes et collectivités aux prises avec les effets dévastateurs des dynamiques d'oppression systémiques (partout), systématiques (en tout) et chroniques (tout le temps) (Thésée, 2006).

## **Conclusion**

En élaborant cet article, notre but était de montrer certaines hésitations ou limites particulières de la dimension critique en éducation relative à l'environnement et proposer son élargissement avec le champ émergent des résistances épistémologiques. Pour ce faire, nous avons revisité l'historique de la théorie critique et nous avons souligné certaines de ses limites à partir de la perspective des personnes et collectivités colonisées ou néo-colonisées. Ces limites s'expriment particulièrement face aux épistémologies *alter-natives*, c'est-à-dire celles qui sont nées dans des contextes culturels autres, des philosophies autres. En rappelant la crise environnementale ainsi que les menaces qu'elle fait planer sur la planète entière, mais surtout sur les populations les plus vulnérables, nous avons voulu montrer la pertinence de créer un espace d'intersection de l'éducation relative à l'environnement avec la justice sociale et la justice environnementale. Ce travail théorique et conceptuel a permis de mettre en lumière des concepts encore périphériques, notamment : épistémologies *alter-natives*, vulnérabilités multiples, racisme épistémologique, racisme environnemental, épistémologies indigènes, résistance éco-épistémologique. Ces concepts constituent chacun une porte ouverte sur des épistémologies *alter-natives* et pourraient amener l'éducation relative à l'environnement à assumer sa dimension critique tout en abordant les problématiques socio-écologiques telles qu'elles sont vécues par les populations néo-colonisées avec les mots pour le dire, c'est-à-dire les mots de l'Autre. C'est le cas par exemple en ce qui concerne le néo-colonialisme qui prend les traits de la commercialisation des gaz à effet de serre ; l'injustice fondamentale des changements climatiques envers le Sud ; la dépossession du Sud de son patrimoine génétique par les industries agro-alimentaires et pharmaceutiques ; la vision technocratique du développement, pour ne nommer que cela. Ainsi, une nouvelle alliance peut être envisagée, une alliance épistémologique entre le Sud et le Nord. En ce sens, le concept de résistance éco-épistémologique pave la voie à des sujets de recherche fertiles dont le cadre théorique a été à peine esquissé dans cet article. On peut envisager également l'élaboration de modèles, ou de contremodèles, d'éducation à la résistance éco-épistémologique (EREE). ☼

## Notes biographiques

**Gina Thésée** est professeure au département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. Elle dirige le programme de baccalauréat en enseignement secondaire. Elle est membre de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, de la Chaire de recherche du Canada en pédagogie critique et de l'Association internationale de recherche interculturelle (ARIC). Elle intervient dans l'enseignement de la didactique générale et de la didactique des sciences. Ses intérêts de recherche portent globalement sur la didactique et l'épistémologie des sciences selon les perspectives sociale, culturelle, anti-coloniale et anti-raciste.

**Paul R. Carr** est professeur à la Youngstown State University dans l'état d'Ohio aux États-Unis. Il enseigne les fondements de l'éducation, particulièrement de l'éducation multiculturelle, et l'élaboration des politiques en éducation. Il conduit des projets de recherche dans le domaine de la justice sociale en éducation, notamment sur les notions de pouvoir et de privilège, de citoyenneté et de démocratie en éducation ainsi que d'exclusion socio-éducative des communautés noires. Il a récemment co-édité (avec D.E. Lund) l'ouvrage *The Great White North ? Exploring whiteness, privilege and identity in education* (Sense Publishers).

## Références

- Ainley, M.G. (2006). Science, environment and women's lives : integrating teaching and research. In Tripp, P. et Muzzin, L. (dir.), *Teaching as activism. Equity meets environmentalism* (p. 109-119). Montréal et Kingston : McGill-Queen's University Press.
- Asante, M. (2003). *Afrocentricity : The theory of social change*. Chicago : African-American Images.
- Bachram, H. (2006). Fraude et colonialisme : Le nouveau commerce des gaz à effet de serre. *Alternatives Sud*, 13(2), 163-183.
- Battiste, M. et Henderson, J.Y. (2000). *Protecting indigenous knowledge and heritage. A global challenge*. Saskatoon : Purich Publishing.
- Bowers, C.A. (2004). Comments on David Gruenewald's « A Foucauldian analysis of environmental education ». *Curriculum Inquiry*, 34(2), 223-232.
- Carr, P.R. (2007). 'Shock and Awe' and the environment. *Peace Review : A Journal of Social Justice*, 19(3), 335-343.
- Carr, W. et Kemmis, S. (1986). *Becoming critical : Education, knowledge and action research*. Londres : Falmer Press.
- Carson, R. (1962). *Silent Spring*. Boston, Massachusetts : Houghton Mifflin Company.
- Cartier, M. (2003). *Aider à bâtir la société du savoir*. Consulté le 20 octobre 2007 sur : <http://www.michelcartier.com>.
- Crié-Wiesner, H. (2007). *Environnement et discrimination raciale, frictions aux États-Unis*. Consulté le 18 octobre 2007 sur : <http://www.rue89.com/2007/10/02/environnement-et-discrimination-raciale-frictions-aux-etats-unis>.
- Dagorn, R.E. (2002). *Critique de la théorie critique*. Consulté le 19 octobre 2007 sur : <http://espacetemps.net/document621.html>.
- Dei, G.J.S. (2006). Introduction : Mapping the terrain – Towards a new politics of resistance. In Dei, G.J.S. et Kempf, A. (dir.), *Anti-colonialism and education : The politics of resistance* (p. 1-23). Rotterdam : Sense Publishers.
- Dei, G.J.S., Karumanchery, L.L. et Karumanchery-Luik, N. (2004). *Playing the race card : Exposing white power and privilege*. New York : Peter Lang Publishing.
- Dempsey, N. (2004). Construire la société du savoir. *L'Observateur de l'OCDE*, no. 242. Consulté le 20 octobre 2007 sur : [http://www.observeurocde.org/news/fullstory.php/aid/916/Construire\\_la\\_soci%E9t%E9\\_du\\_savoir.html](http://www.observeurocde.org/news/fullstory.php/aid/916/Construire_la_soci%E9t%E9_du_savoir.html).



- Fanon, F. (1968). *Les damnés de la terre*. Paris : François Maspero.
- FCRR (2005). *Glossaire de la Fondation canadienne des relations raciales*. Consulté le 18 septembre 2007 sur : <http://www.crr.ca/>.
- Fortin-Debart, C. et Girault, Y. (2007). Pour une approche coopérative de l'environnement à l'école primaire – Recherche exploratoire auprès d'enseignants du primaire. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 6, 97-117.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York : Herder and Herder.
- Gegeo, D.W. et Watson-Gegeo, K.A. (2002). Whose knowledge ? Epistemological collision in Solomon islands community development. *The Contemporary Pacific*, 14(2), 377-409.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education : A pedagogy for the opposition*. South Hadley, Mass. : Bergin and Garvey Publishers.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action. Volume One : Reason and the Rationalization of Society*. Boston : Beacon Press.
- Hall, S. (1997). Introduction and the work of representation. In Hall, S. (dir.), *Representation : cultural representations and signifying practices* (p. 1-7). Londres : Sage Publications.
- Hooks, B. et West, C. (1991). *Breaking bread : insurgent black intellectual life*. Cambridge : South End Press.
- Joly, P.-B. et Neubauer, C. (2004). *De la culture scientifique à la citoyenneté scientifique* (Un rapport de la Fondation Sciences Citoyennes). Consulté le 19 septembre 2007 sur : <http://sciencescitoyennes.org/spip.php?article776>.
- Kincheloe, J. (2007). Critical pedagogy in the twenty-first century : Evolution for survival. In McLaren, P. et Kincheloe, J. (dir.), *Critical Pedagogy : Where Are We Now ?* (p. 1-60). New York : Peter Lang.
- Leff, E. (2005). Savoir environnemental : épistémologie, rationalité et dialogue de savoirs – Enjeux et défis pour l'éducation. In Sauvé, L., Orellana, I. et van Steenberghe, É. (dir.), *Éducation et environnement : un croisement de savoirs* (p. 49-65). Montréal : Les cahiers scientifiques de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir) no. 104.
- Leff, E. (2006). Géopolitique de la biodiversité et développement durable. *Alternatives Sud*, 13(2), 185-196.
- Leonardo, Z. (2004). Critical social theory and transformative knowledge : the functions of criticism in quality education. *Educational Researcher*, 33(6), 11-18.
- Maila, M.W. et Loubser, C.P. (2003). Emancipatory Indigenous Knowledge Systems : Implications for environmental education in South Africa. *South African Journal of Education*, 23(4), 276-280.
- Matthews, A. (2006). Mainstreaming Transformative Teaching. In Tripp, P. et Muzzin, L. (dir.), *Teaching as activism* (p. 95-107). Montréal et Kingston : McGill - Queen's University Press.
- McLaren, P. (2007). *Life in schools : An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Boston : Pearson Education.
- MEQ. (2003). *Programme de formation à l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nandy, A. (1998). Colonization of the mind. In Rahmena, M. et Bawtree, V. (dir.), *The post-development reader* (p. 168-178). Halifax : Fernwood Publishing.
- Petitjean, A. (2002). Parier sur la conscience. *Transversales Science Culture*, 1, 36-39.
- Robottom, I. (1990). Reconstructing the curriculum for environmental responsibility. *New Education*, 12(1), 61-71.
- Sauvé, L. (1997). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 169-187.

- Sauvé, L. (2005). Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement. In Sauvé, L., Orellana, I. et van Steenberghe, É. (dir.), *Éducation et environnement : un croisement de savoirs* (p. 27-47). Montréal : Les cahiers scientifiques de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir) no. 104.
- Sauvé, L. (2007). L'éducation relative à l'environnement et la globalisation : enjeux curriculaires et pédagogiques. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 6, 13-28.
- Scheurich, J.J. et Young, M. (1997). Coloring epistemologies : Are our research epistemologies racially biased ? *Educational Researcher*, 26(4), 4-16.
- Shahjahan, R.A. (2005). Mapping the field of anti-colonialism discourse to understand issues of indigenous knowledge : decolonizing praxis. *McGill Journal of Education*, 40(2), 213-240.
- Shiva, V. (1997). Western science and its destruction of local knowledge. In Rahnama, M. et Bawtree, V. (dir.), *The Post-development reader* (p. 147-167). Halifax : Fernwood Publishing.
- Slingsby, D. et Barker, S. (2003). Making connections : biology, environmental education and education for sustainable development. *Journal of Biological Education*, 38(1), 4-6.
- Solar, C. (1996). L'enseignement des sciences a-t-il un genre ? In Dumais, L. et Boudreau, V. (dir.), *Femmes et sciences. Au cœur des débats institutionnels et épistémologiques* (p. 77- 96). Ottawa : ACFAS-Outaouais.
- Solar, C. (1998). Peindre la pédagogie sur une toile d'équité. In Solar, C. (dir.), *Pédagogie et équité* (p. 25-65). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Thésée, G. (2003). *Le rapport au savoir scientifique en contexte d'acculturation : application à l'étude de l'expérience scolaire en sciences d'élèves du secondaire d'origine haïtienne*. Thèse inédite de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Thésée, G. (2006). A tool of massive erosion : scientific knowledge in the neo-colonial enterprise. In Dei, G.S. et Kemp, A. (dir.), *Anti-colonialism and education. The politics of resistance* (p. 25-42). Rotterdam : Sense Publishers.
- Tuhiwai-Smith, L. (2006). *Decolonizing methodologies : Research and indigenous peoples*. New York : Zed Books.
- Urgelli, B. (2007). La question du changement climatique dans le programme français d'éducation à l'environnement pour un développement durable. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 6, 77-96.
- Viveret, P. (2006). *Entrevue vidéo réalisée par Clément Guimond pour la Caisse d'économie solidaire Desjardins*. Consulté le 16 février 2008 sur : [http://www.cecosol.coop/agora/avenue\\_fureteurs/bulletins/2006/bulletin\\_0029.html](http://www.cecosol.coop/agora/avenue_fureteurs/bulletins/2006/bulletin_0029.html).
- Viveret, P. (2007). *L'humanité a rendez-vous avec elle-même ; un rendez-vous personnel*. Discours prononcé au colloque « Développement durable à la croisée des temps ? », organisé par le CHEE&DD, le 20 septembre 2007. Consulté le 16 février 2008 sur : <http://www.pro-environnement.com/articles/lhumanit-a-rendez-vous-avec-elle-mme-un-rendez-vous-personnel-,dn1yeru9ehn6f.html>.
- Wane, N. (2002). African women and spirituality : Connection between thought and education. In O'Sullivan, E., Morrell, A., et O'Connor, M. (dir.), *Expanding the boundaries of transformative learning. Essays on theory and praxis* (p. 135-150). New-York : St. Martin's Press.
- Westra, L. (1999). Environmental racism and the first nations of Canada : terrorism at Oka. *Journal of Social Philosophy*, 30(1), 103-124.
- Yahmin, F., Rahman, A. et Huq S. (2006). Vulnérabilité, adaptation et catastrophes climatiques. *Alternatives Sud*, 13(2), 113-137.