

# ÉDITORIAL

## La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement – Un certain vertige



En liens avec la dimension critique de l'éducation relative à l'environnement (ERE) explorée dans le Volume 7 de cette revue (2008) et avec sa dimension éthique qui a fait l'objet du Volume 8 (2009), cet ouvrage

collectif aborde la dimension politique de l'ERE. Certes, la très grande complexité de chacune de ces trois dimensions et plus encore, celle du maillage des relations entre celles-ci, sont de nature à induire un certain vertige : une telle hypercomplexité fait appel à des tâches cognitives et d'interaction sociale formidablement exigeantes, et sollicite l'engagement tant en ce qui concerne l'action éducative que l'action sociale, où celle-ci prend souvent forme. Il s'agit aussi de dimensions à risque : risque pédagogique et risque social – risques à prendre et à baliser, afin de ne pas enliser la dynamique éducative dans les lieux communs de la reproduction sociale.

Outre l'étude des croisements et des synergies avec les dimensions éthique et critique, aborder la dimension politique de l'éducation relative à l'environnement nous amène à deux grands chantiers de réflexion et d'intervention, également reliés entre eux : celui des politiques publiques en soutien à l'ERE (d'ordre structurel) et celui de la contribution de l'ERE au développement d'une écocitoyenneté, soit d'une forme de rapport au monde axée sur le « vivre ici ensemble », qui implique la responsabilité collective à l'égard du vivant, des systèmes de vie, dont l'humain est partie intégrante.

Il importe de signaler que le terme « éducation relative à l'environnement » correspond dans ce texte à toute forme

*Lucie Sauvé*

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

d'éducation ayant trait au rapport à l'environnement (soit à l'ensemble des réalités socioécologiques avec lesquelles nous interagissons), ce qui inclut entre autres – selon le choix des fondements adoptés et sans restreindre l'une à l'autre – l'éducation relative à l'écocitoyenneté et l'éducation relative à l'idée de viabilité ou « soutenabilité »<sup>1</sup> (dont l'éducation pour le développement durable).

Quant au terme *politique* – associé aux idées d'organisation collective et de dynamique de pouvoir au sein de la cité –, il est utilisé à la fois dans un sens spécifique et dans un sens large, chacun menant à un niveau particulier d'engagement et de responsabilité. Au sens spécifique, et en lien avec l'analyse des mouvements sociaux, Erik Neveu (2005, p. 12) le définit ainsi :

Prend une charge politique un mouvement qui fait appel aux autorités politiques (gouvernement, collectivités locales, administrations) pour apporter par une réponse publique, la réponse à une revendication, qui impute aux autorités publiques la responsabilité des problèmes qui sont à l'origine de la mobilisation.

À titre d'exemple : la mise au point d'une réglementation sur l'usage des ressources collectives ou, dans la sphère éducative, l'orientation d'un curriculum et l'octroi de conditions favorables au changement de pratiques. Mais au sens large, l'idée de politique s'étend à la mise au jour des « rapports de pouvoir et de sens qui s'investissent dans les actes les plus banals du quotidien » et fait référence à « la possibilité de les changer par la mobilisation » (*ibid.*, p. 12). Citons comme exemple le lien entre l'écojustice et le commerce équitable. « Le » politique (au-delà de « la » politique) se réalise dans l'agir quotidien : ainsi, « acheter c'est voter ». Ce qui concerne le collectif devient politique. L'éducation relative à l'environnement peut contribuer à mettre au jour les rapports de pouvoir et de sens, tant en ce qui concerne l'action éducative que les réalités socioécologiques que celle-ci aborde.

Yvan Comeau (2010, p. 3) distingue lui aussi deux niveaux d'engagement politique. 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 à risque 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, débattre 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. Mais pour cela, il importe de favoriser les infrastructures collectives qui permettent et soutiennent une telle action éducative. C'est de cette double entrée « politique » de l'ERE que traiteront les paragraphes suivants, de façon à y situer ensuite les textes des auteurs de ce volume.

### **Les politiques publiques : nécessité et enjeux d'un support formel**

L'éducation et l'environnement sont des objets de gestion collective, de l'ordre des « choses publiques ». Ils correspondent à des sphères d'interaction sociale balisées par des politiques publiques. Ainsi, à la confluence de ces deux sphères, l'éducation relative à l'environnement peut être soutenue, laissée pour compte ou restreinte par des choix politiques qui favorisent ou non son intégration aux curriculums formels, qui interpellent ou non le développement d'une culture environnementale au sein des sociétés, et qui stimulent ou non la participation citoyenne aux affaires de la « cité écologique ». D'une part – et il vaut mieux en être conscients –, l'éducation est une « praxis politique », nous rappelle Gutiérrez (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, p. 149). Par exemple, le seul fait d'exclure le rapport à l'environnement d'un projet éducatif porterait déjà un message implicite, 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.

D'où la nécessité de développer un argumentaire pour favoriser la prise en compte de l'éducation relative à l'environnement dans l'élaboration des politiques publiques (en éducation et en environnement certes, mais aussi, de façon transversale, en santé, en agriculture, en aménagement du territoire, etc.). Il importe de s'assurer également que de telles dispositions favoriseront le plein déploiement de l'ERE, sans entraves, dans toutes les dimensions de sa mission.

Certes, dans le cadre des réformes éducatives qui ont eu lieu ou qui ont été consolidées au cours de la dernière décennie, l'éducation relative à l'environnement – sous une forme ou une autre – a été intégrée dans les curriculums de nombreux pays (Sauvé et coll., 2007), mais de façon encore limitée et le plus souvent étroitement associée à une éducation pour le développement durable. Par ailleurs, la formation des enseignants n'a pas suivi – ou fort peu – ces initiatives formelles (Berryman, 2006, p. 25). Différents enjeux peuvent être ici signalés. D'abord, la complexité et l'incertitude « scientifique » qui caractérisent les réalités et problématiques environnementales, de même que leur ancrage culturel, sont peu compatibles avec le découpage et la « codification » des savoirs en disciplines, dans un contexte où le virage vers l'interdisciplinarité et la transversalité restent trop souvent à l'étape des intentions. Se pose encore davantage le problème de laisser place aux savoirs habituellement marginalisés dans l'éducation formelle (qui relèvent de la culture autochtone, de l'écoféminisme ou de l'éthique de la justice écologique, par exemple), qui ouvrent la voie à un enseignement engagé (comme dans l'ouvrage *Teaching as activism* de Peggy Tripp et Linda Muzzin, 2005).

Anders Schinkel (2009) ajoute que le souci de « neutralité » de l'État à l'égard des tensions sociales rend difficile la prise en compte par l'institution scolaire de questions « socialement vives » où les terrains de débats ne sont pas neutres et où les prises de décisions sont chargées de valeurs. Cet auteur souligne également le risque que l'institutionnalisation de l'ERE donne lieu à une prescription éducative idéologiquement orientée (en résonance avec l'économisation du monde) et délocalisée, alors qu'il importe de laisser à chaque école la possibilité de définir son propre curriculum en fonction de son contexte socioécologique et éducatif, et de s'ouvrir aux réalités du milieu malgré les défis et les risques que cela comporte. Enfin, il soulève le problème éthique de faire porter par l'éducation et par les enfants des responsabilités que les autres instances et acteurs sociaux refusent de prendre en charge. Plus fondamentalement, Manon des Ruisseaux (2006) dénonce le leurre d'une éducation (entendue comme instruction) qui s'annonce comme un préalable à la participation citoyenne, à la dynamique démocratique, dans des contextes sociaux oppressifs soumis aux forces du pouvoir politico-économique. Enfin, Edgar Gonzalez-Gaudio (2007) observe que la mouvance du champ de l'ERE (en particulier, le récent virage vers la « soutenabilité ») et son hybridation avec diverses autres dimensions de l'éducation (comme l'éducation à la citoyenneté ou à la consommation) – bien qu'elles soient de nature à enrichir l'action éducative – complexifient la tâche d'institutionnalisation. Voilà donc autant de défis relatifs à l'ancrage politique de l'ERE en milieu scolaire, qui font appel à la recherche, à la pratique réflexive et à de nouvelles initiatives.

Mais outre le secteur de l'éducation formelle, il importe également de stimuler le développement de politiques publiques favorisant l'action éducative des organisations de la société civile : ONG et OSBL. Malgré le rôle majeur que jouent encore et toujours ces organisations en matière d'éducation relative à l'environnement pour suppléer aux vides institutionnels (Crohn et Birnbaum, 2010), l'appui des instances de gouvernance à leurs activités reste nettement insuffisant, voire ne cesse de diminuer avec, entre autres, l'exigence de construire des « partenariats » pour favoriser leur « soutenabilité » ou « durabilité » économique. L'état de précarité de ces organisations et leur assujettissement à des programmes de financement (orientés vers des objectifs qui leur sont souvent exogènes) limitent leur action éducative.

Plus globalement, il importe que « l'État se donne une véritable politique d'éducation citoyenne prolongeant les initiatives des acteurs de la société civile » (Gagnon et l'Heureux, 2006). Les dynamiques de participation citoyenne aux projets et débats socioécologiques (souvent à l'échelle locale ou régionale) sont des créneaux d'éducation populaire et communautaire que les dispositifs politiques doivent favoriser. Callon, Lascoumes et Barthes (2001, p. 50) mettent en lumière le fait que les controverses « constituent de puissants dispositifs d'exploration et d'apprentissage des mondes possibles ». Dans de tels contextes non formels ou informels, l'éducation relative à l'environnement prend un sens particulier : il s'agit d'apprendre ensemble au cours d'une tâche cognitive ou au cœur d'un projet d'action sociale; apprendre à construire et à mobiliser les savoirs pour transformer les réalités socioécologiques en même temps qu'à se transformer soi-même, individuellement et collectivement.

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)

Nous sommes arrivés à un point où les décisions ne passent plus si elles ne sont pas largement partagées. Il nous faut une citoyenneté dynamique et efficace et une représentation plus engagée dans la construction partagée de la chose publique. (Sékpona-Médjago, 2010, p. 205)

## Une éducation au politique : vers une écocitoyenneté

Explorer la dimension politique de l'éducation relative à l'environnement nous amène ainsi à reconnaître l'importance de sa contribution au développement de ce qu'on peut appeler une « compétence politique », essentielle à l'exercice d'une écocitoyenneté. Il importe que les politiques publiques ne contraignent pas l'ERE dans un projet de reproduction des forces sociales actuelles, mais favorisent le développement d'une éducation qui associe environnement, démocratie, justice et solidarité.

La notion de « compétence politique » mériterait de faire l'objet d'une recherche à part entière. Pour l'instant, on peut toutefois considérer que celle-ci intègre les apprentissages suivants : un ensemble de savoirs (concernant entre autres les structures et dynamiques sociopolitiques – celles de proximité en premier lieu : les lois et règlements, les acteurs et jeux de pouvoir, les possibilités de propositions politiques alternatives, etc.), des savoir-faire (dont l'analyse des situations, l'argumentation, le débat, la mise en oeuvre de stratégies d'action, etc.) et un savoir-être (axé sur le sentiment de pouvoir-faire, sur un vouloir-faire, sur un sens de la citoyenneté, de l'engagement personnel et collectif, etc.). La compétence se manifeste alors dans un savoir-agir : savoir dénoncer, résister, choisir, proposer, créer ... De la consommation d'idées et de produits, la compétence politique mène à l'exercice du rôle d'acteur dans la cité, ce qui suppose la prise de conscience de cette 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 vision 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? D'où venons-nous? Que faisons-nous ici ensemble? Que voulons-nous faire? 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 lien avec le développement d'une compétence politique – où la construction d'une identité politique contribue au savoir-être – l'éducation écopolitique fait référence à un ensemble d'apprentissages dont il importe de souligner les suivants.

### *Apprendre ensemble, au cœur de l'action sociale*

L'un des apprentissages majeurs liés à la dimension politique de l'ERE est celui de la valorisation du collectif dans l'apprentissage et l'action, et cela, tant en milieu formel que non formel, et en contexte informel. 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 (2005, 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).

Apprendre ensemble implique aussi le fait de s'engager ensemble. Le savoir et l'action ne sont pas deux moments distincts, l'un précédant l'autre. L'action devient 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, il faut s'assurer de croiser les dimensions critique et politique de l'éducation relative à l'environnement.

### ***Construire collectivement un savoir de type critique***

« Critique » fait référence bien sûr à l'exercice de la pensée critique – du domaine de la rationalité. Mais cela implique aussi le repérage des dysfonctions socioécologiques et l'analyse des relations de pouvoir qui ont causé ou entretiennent ces problèmes d'aliénation sociale ou de détérioration du milieu de vie – ces derniers étant souvent reliés entre eux (Sauvé et Orellana, 2008). C'est à travers cette dynamique de mise au jour et de déconstruction de rapports de pouvoir – qui dépasse la seule rationalité critique – que les dimensions critique et politique de l'éducation relative à l'environnement se rejoignent le plus étroitement. En lien avec les droits et devoirs, on ne peut esquiver la question critique du pouvoir : qui décide quoi? au nom de qui? et pourquoi? À cet effet, Marcia Mc Kenzie (2006) met en lumière cette fonction particulière de l'ERE : favoriser la réflexivité sur notre rapport aux réalités socioécologiques, de façon à stimuler la prise de conscience de notre insertion dans les discours dominants, à développer la capacité de les déconstruire et de s'y situer.

L'exercice de la « criticité » n'est certes pas facile. En milieu d'éducation formelle, l'exercice du raisonnement critique reste encore en marge du courant dominant de la transmission du savoir; mais surtout, la pédagogie critique (émancipatoire) a du mal à se déployer dans la culture institutionnelle ambiante. En milieu communautaire ou au sein des organisations citoyennes, la situation est tout aussi difficile : la rigueur critique doit s'installer à travers le bouillonnement des attitudes bien légitimes de colère, d'inquiétude ou d'impatience en situation de risque ou d'atteinte environnementale. Il faut garder en laisse ces puissantes forces de résistance et d'action pour mieux fonder, orienter, renforcer ou modifier, coordonner et justifier l'action collective. La tâche de construire ensemble un argumentaire rigoureux est très exigeante, surtout que bien souvent, cela se déroule dans l'urgence et le manque de moyens. L'apprentissage de la co-gestion de l'information, de la production du savoir et de la communication devient essentiel : il faut apprendre à construire progressivement et



collectivement des « flots de rationalité » (selon l'expression de Gérard Fourez) dans l'immense complexité des questions abordées, et à rassembler peu à peu ces morceaux de savoir, à dégager des liens et du sens, à valider les résultats et à les communiquer de façon stratégique, avec clarté et justesse, exerçant une vigile collective pour éviter les dérapages et ne pas perdre la crédibilité : les tenants du pouvoir dominant n'attendent que cela. Dans les luttes socioécologiques, les liens entre savoir et pouvoir prennent une importance majeure, surtout en ce qui a trait aux savoirs de types technoscientifique, économique et légal.

### *S'inscrire dans une démarche éthique*

Éthique et politique sont indissociables. Les choix politiques – en appui aux projets de « développement » économique et à la gestion des ressources, par exemple – sont fondés sur des systèmes de valeurs trop souvent non clarifiées et enfermées dans une langue de bois. Si l'analyse critique permet de débusquer les non-dits, les faux-semblants et les incohérences entre les valeurs annoncées (comme la « transparence » ou le « bien commun ») et les décisions ou actions (en faveur des actionnaires d'un projet, par exemple), la démarche éthique est plus exigeante encore parce qu'au-delà de l'analyse des valeurs elle nous confronte au choix de nos propres valeurs et aux défis de l'affirmation et de la cohérence entre le savoir, le dire et l'agir. Le politique confronte l'idée de neutralité.

Bien souvent, dans les cas de résistance à des projets à risque et invasifs sur un territoire, les débats citoyens sont orientés par les promoteurs (du milieu politico-économique) vers une argumentation de type technoscientifique et économique, et se cantonnent aux règles de ce jeu qui associe savoir et pouvoir. Il n'est pas facile en effet d'argumenter rigoureusement à propos des systèmes éthiques qui s'affrontent : généralement, la « compétence éthique » n'y est pas et le temps manque. On craint de s'engager dans un dialogue de sourds, de s'enliser dans les faux-fuyants ou de braquer les protagonistes dans leur camp respectif. Or, l'éducation politique ne peut faire l'économie de pénétrer l'univers complexe des valeurs, malgré l'immense vertige que cela suppose. Pour le moins, alors que le consensus éthique s'avère souvent improbable, il importe de clarifier les valeurs des différents protagonistes, d'insister sur le développement d'un argumentaire éthique de la part de chacun et de favoriser la reconnaissance mutuelle des valeurs ainsi affirmées. Quelle philosophie politique sous-tendent les positions des uns et des autres? Un tel exercice – essentiellement exigeant – favorise l'efficacité des débats : au moins, on sait sur quel terrain chacun se situe. La dyade savoir et pouvoir éclate : la dimension du sens, de la signification, peut prendre toute l'importance qui lui revient. La question critique du « Pourquoi » apparaît

essentielle dans la démarche éthique visant à comprendre et à résoudre un problème politique d'ordre socioécologique.

Mais plus fondamentalement encore – au-delà de la résolution de problèmes –, Michel Thomashow (1995, p. 139) souligne la dimension ontogénique de la démarche éthique liée à la construction d'une identité politique :

L'identité politique est un processus de délibération moral qui guide l'action personnelle et collective. C'est un processus d'introspection profonde, un moyen de découverte de soi à travers son identification avec un ensemble plus vaste : le domaine partagé de notre humanité.

### *Valoriser l'engagement citoyen*

La notion d'engagement comme charnière entre l'éthique et le politique a déjà été explorée dans un article du Volume 8 de cette revue (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) établit un lien entre 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 au déterminant, 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 Dorothée Benoit Browaeys (2005, p. 365) soulignent également l'import-

tance 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 partie 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 mis sur le dos 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, en lien ou non avec l'innovation technologique.

### **Regards, Recherches et Réflexions**

Se pencher sur la dimension politique de l'ERE permet donc de tracer quelques contours d'un paysage éducatif fort riche et complexe, très exigeant, que les 23 auteurs de ce volume de la revue *Éducation relative à l'environnement* explorent à leur façon. Chacun d'eux contribue aux travaux de l'un et l'autre des deux grands chantiers de réflexion et d'intervention qui

viennent d'être esquissés : celui des politiques publiques en support à l'ERE et celui de la contribution de l'ERE au développement d'une écocitoyenneté.

La section *Recherches et Réflexions* présente d'abord un article de Mohammed Taleb, qui pose des questions philosophiques de nature à stimuler une articulation féconde entre l'éducation relative à l'environnement et la politique, en cette époque caractérisée par la mondialisation capitaliste. En lien avec la nécessité d'une rupture à l'égard des modèles dominants, l'article de Maritza Torres présente les grandes lignes de la politique nationale d'éducation relative à l'environnement en Colombie; l'auteure met en lumière le processus participatif qui a mené à la définition de cette politique et souligne l'un des principes clés de cette dernière, soit l'importance d'ancrer les situations éducatives dans les contextes particuliers des milieux de vie. Les textes d'Olivier Sigaut et de Caroline Leininger-Frézal abordent ensuite, chacun sous un angle particulier, certains enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation pour le développement durable en France. Dans ce même contexte, la recherche de Virginie Albe montre l'intérêt de promouvoir au secondaire une éducation sociopolitique aux sciences et à l'environnement et met en lumière un certain potentiel curriculaire à cet effet. Puis, la question des politiques publiques scolaires est mise à distance critique par Thierry Pardo, qui explore des voies alternatives à l'éducation relative à l'environnement, en dehors des prescriptions formelles. Du côté de l'éducation non formelle et informelle, l'article d'Alice Canabate traite du rapprochement entre certaines associations non gouvernementales et l'État français, entraînant une nouvelle configuration du monde associatif. Ces organisations ont acquis une légitimité parapolitique, de sorte qu'elles peuvent exercer une influence tant sur les instances politiques que sur le rapport social à l'environnement.

Cette section s'enrichit également d'un ensemble de textes qui se penchent sur diverses avenues d'éducation écocitoyenne. À travers l'étude de situations socioécologiques au Proche-Orient, Nayla Naoufal explore un champ d'études encore récent, celui de la consolidation environnementale de la paix, et met en évidence ses liens avec l'éducation relative à l'environnement, dont elle souligne la dimension politique. Les deux articles qui suivent traitent de la contribution de l'ERE au rapport à l'alimentation – plus spécifiquement à la production alimentaire –, faisant ressortir son caractère politique. Anne-Marie Legault analyse des initiatives d'éducation relative à l'écoalimentation au sein des jardins collectifs urbains : ces projets participent à la reconstruction des relations individu-communauté-environnement au cœur des quartiers où ils sont localisés. Véronique Bouchard met en évidence la dynamique d'apprentissage dans le contexte de projets d'action sociale en agriculture qui peuvent contribuer à accroître le pouvoir et la volonté d'agir des individus et des groupes sociaux. Enfin, dans le domaine de

l’alphabétisation populaire en milieu urbain, Eva Auzou, Diane Pruneau et coll. abordent la question de l’adaptation aux changements climatiques, et montrent que les adultes citoyens – même peu scolarisés – peuvent contribuer à mieux comprendre et résoudre une problématique collective.

La section *Regards* s’ouvre sur la présentation par Laurence Brière, Lucie Sauvé et Bob Jickling de certains résultats de la recherche sur la dimension politique de l’ERE, menée dans le cadre du 5<sup>e</sup> Congrès mondial d’éducation relative à l’environnement, plus spécifiquement sur l’institutionnalisation de l’ERE au sein du système scolaire, la formation des enseignants et la préparation des citoyens à l’action politique. L’ERE y a été confirmée à nouveau comme une composante cruciale de la formation de citoyens sensibles et conscients, confiants en leurs moyens et prêts à participer aux « choses publiques ». À cet effet, Frédérique Chlous-Ducharme présente une expérience réflexive de mise en œuvre d’un jeu de rôles sur l’aménagement d’un territoire insulaire en France auprès de jeunes lycéens; il apparaît que cette stratégie pédagogique favorise l’exercice du débat et peut contribuer à la construction et à l’appropriation collective d’un projet de société. Deux textes portent ensuite un regard sur la dimension politique de l’ERE en milieu non formel. À partir d’un récit réflexif de son vécu professionnel, Henri Labbe examine les liens entre l’État français et le milieu associatif en matière d’éducation populaire, et souligne l’importance d’y introduire une dimension d’éducation relative à l’environnement. En se référant à l’expérience du Réseau IDée en Belgique francophone, Joëlle van den Berg, Christophe Dubois et Céline Teret apportent des éléments d’analyse sur le rapport qu’ont les acteurs de l’ErE au politique : « le champ du politique semble faire peur à certains acteurs de l’ErE et les dynamiques collectives et communautaires ne semblent pas faire partie de la culture dominante en Belgique »; les auteurs présentent des pistes d’action pour combler cette lacune.

Enfin, deux textes nous transportent en Amérique latine. Rolando Labraña illustre la dimension politique de l’ERE à travers la présentation d’une étude de cas d’une pratique de gestion locale de l’eau en Amazonie bolivienne : l’activité politique y est perçue comme un processus à travers lequel les gens apprennent à résoudre un problème collectif en tenant compte d’intérêts sociaux divers, notamment en se positionnant au regard de la réalité sociale pour dénoncer l’injustice, la violation des libertés et des droits humains, et l’exploitation de travailleurs. À partir d’un cas de résistance d’une communauté à un projet minier au Honduras, David Aubé met en évidence que si « des changements politiques, économiques et sociaux peuvent résulter de pressions collectives exercées par des groupes d’influence ou des masses populaires », il faut aussi reconnaître et renforcer la dimension éducative de ces mouvements auprès des populations et des acteurs concernés.

L'ensemble de ces articles constitue un riche kaléidoscope présentant plusieurs aspects de la dimension politique de l'éducation relative à l'environnement. Ils sont de nature à inspirer diverses avenues de recherche et d'intervention. On observe entre autres qu'une majorité d'entre eux concernent le milieu non formel ou les contextes informels, témoignant ainsi d'un certain malaise à introduire une dimension politique, associée à une dimension critique, à l'éducation scolaire. Le partenariat entre les acteurs de la communauté éducative ou, plus largement, de la société éducative serait certes de nature à mettre à profit l'expérience de ceux-ci pour favoriser l'ouverture de l'école aux réalités du milieu socioécologique dans lequel elle s'insère, et à stimuler l'engagement collectif dans l'apprentissage et l'action pour un mieux « vivre ici ensemble ».

Bonne lecture. ☼

### Note

<sup>1</sup> Ce néologisme « soutenabilité » (caractère de ce qui est supportable, soutenable) rejoint les mots « *sustainability* » en langue anglaise et « *sostenibilidad* » ou « *sustentabilidad* » en espagnol, qui permettent de ne garder du développement durable (*sustainable development*, *desarrollo sostenible*) que l'idée de viabilité socioécologique.

### Références

- Aubenas, F. et Benasayag, M. (2002). *Résister, c'est créer*. Paris : La Découverte.
- 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.
- Callon, M., Lascoumes, P. et Barthes, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain – Essai sur la démocratie technique*. Paris : Seuil.
- Cicolella, 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.
- Crohn, K. et Birnbaum, M. (2010). Environmental education evaluation : Time to reflect, time for change. *Evaluation and Program planning*, 33, 155-158.
- Des Ruisseaux, M. (2006). L'éducation au service du savoir et de la participation citoyenne : réalité et mythes. « L'éducation au-delà de la réforme ». *Possibles*, 30(1-2), 110-123.
- Dugas, S. (2006). *Le pouvoir citoyen – La société civile canadienne face à la mondialisation*. Montréal : Fides.
- Gagnon, G. et L'Heureux, M.-N. (2006). L'éducation à la citoyenneté tout au long de la vie. « L'éducation au-delà de la réforme ». *Possibles*, 30(1-2), 66-75.
- Gonzalez-Gaudiano, E. (2007). Schooling and environment in Latin America in the third millennium. *Environmental Education Research*, 13(2), 155-169.
- 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. In Réseau École et Nature, *Comment habiter ensemble la Terre au-delà des frontières? Vers une éthique et des pratiques pédagogiques partagées*. 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, p. 23-48. <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.
- Heller, C. (2002). *Désir, nature et société. L'écologie sociale au quotidien*. Montréal : Éditions Écosociété.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Mc Kenzie, M. (2006). Three portraits of resistance : The (un)making of Canadian students. *Canadian Journal of Education*, 29(1), 199-122.
- Neveu, E. (2005). *Sociologie des mouvements sociaux* (4<sup>e</sup> édition). Paris : Le Découverte.
- Orr, D. (1992). *Ecological literacy education and the transition to a postmodern world*. Albany, N.Y. State : University of New York Press.
- Perrenoud, P. (1999). *Transférer ou mobiliser ses connaissances? D'une métaphore à l'autre : implications sociologiques et pédagogiques*. Texte d'une communication au colloque Raisons éducatives, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. Consulté le 20 décembre 2010 sur [http://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).
- 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., Berryman, T. et Brunelle, R. (2007). Three Decades of International Guidelines for Environment Related Education : A Critical Hermeneutic of the UN Discourse. *The Canadian Journal of Environmental Education*, 12, 33-54.
- Schinkel, A. (2009). Justifying Compulsory Environmental Education in Liberal Democracies. *Journal of Philosophy of Education*, 43(4), 507-526.
- Sékpona-Medjago, T.T. (2010). *Défis technologiques, principe de précaution et démocratie technique*. Montréal : Liber.
- Thomashow, M. (1995). *Ecological Identity – Becoming a reflexive environmentalist*. Cambridge : The MIT Press.
- Tripp, P. et Muzzin, L. (2005). *Teaching as activism – Equity meets Environmentalism*. Montréal et Kingston : McGill-Queen University Press.