

Programme de recherche de l'Équipe FRQSC

Éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté

Nous présentons d'abord la thématique de l'*Éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté*, mettant en évidence son envergure. Ensuite pour chaque axe, nous présentons l'état des connaissances (voir également 2.2.1) et les principaux éléments de l'appareillage théorique et conceptuel.

1, Présentation et envergure de la thématique

Cette programmation s'intéresse au rôle de l'éducation au sein de notre société contemporaine caractérisée par de multiples ruptures entre d'une part, les choix de gouvernance et les modes de vie dominants et d'autre part, l'intégrité des systèmes de support à la vie et l'équité socio-écologique (Bookchin, 2010; Bowers, 2001; Deneault, 2013; Duchemin et coll., 2009; Kempf, 2011). La montée de nombreux mouvements sociaux au Québec (en particulier sur des questions d'énergie et de ressources naturelles) comme dans les autres régions du monde, témoigne d'un appel grandissant à la justice écologique (Shiva, 2008; Bullard, 2005) et à l'avènement d'autres modes de « développement » (Bourg et Whiteside, 2010; Latouche, 2004). Ce qui caractérise ces mouvements, c'est la mise en évidence du caractère structurel des problèmes et, en conséquence, la revendication d'une démocratie participative et l'appel à l'engagement citoyen (Joldersma et Deakin, 2010; Sauvé et Batellier, 2011). Par ailleurs, comme formes de résistance positive, émergent une pluralité et une diversité d'initiatives innovantes visant à transformer le rapport aux autres et à l'environnement (Aubenas et Benasayag, 2002; Manier, 2012; Nussbaumer et Moulaert, 2007). Or, l'éducation peut être (doit être, selon nous) un levier majeur d'une telle dynamique de changement. En particulier, l'éducation relative à l'environnement (ERE) peut stimuler et appuyer le développement d'une écocitoyenneté compétente et engagée, capable et désireuse de participer aux débats publics, à la recherche de solutions et à l'innovation écosociale (Foley, 1999, Sauvé et Orellana, 2014; Wals et coll., 2008). Le but de notre programmation est donc de poursuivre le développement de cette dimension fondamentale de l'éducation contemporaine. Plus spécifiquement, répondant à des besoins ressentis dans les milieux de pratique, notre Équipe privilégiera quatre AXES de recherche (explicités en 2.1.2) où nous croiserons en interdisciplinarité et intersectorialité les apports spécifiques et collectifs des membres :

AXE 1. Les liens entre l'identité écologique et l'engagement: être, savoir, vouloir et pouvoir (suite du programme 2012-2016);

AXE 2 : La contribution de l'éducation à l'innovation écosociale (à portée écologique et sociale) participant à l'émergence de nouveaux champs interprétatifs et pratiques du rapport à l'environnement;

AXE 3 : L'éducation aux sciences citoyennes : l'engagement dans la transition énergétique ;

AXE 4 : La consolidation d'une « société éducative », engagée en matière d'environnement et d'écocitoyenneté.

Nous verrons que ces quatre Axes recouvrent un ensemble de préoccupations majeures dans le domaine de l'éducation formelle, désormais soucieuse de la pertinence sociale de la formation de base et de l'intégration des questions socio-écologiques aux curriculums (Apple, 2010; Freire, 2008; González Gaudiano, 2006; Hart, 2003; Kincheloe, 2007; Ovelar Pereyra, 2005; Stevenson, 2007). Les résultats permettront d'enrichir la formation des enseignants, éducateurs et formateurs en vue d'interventions plus appropriées.

2. État des connaissances, avenues de recherche et appareillage théorique et conceptuel

Précisons d'abord que l'éducation relative l'environnement a pour objet propre le rapport personnel et social à l'environnement, vu comme un ensemble de réalités et d'enjeux socio-écologiques au sein de nos milieux de vie (Hart, 2003; Sauvé, 2009b). Plus récemment, nos travaux ont porté sur un aspect particulier de ce champ éducatif, soit l'écocitoyenneté (Brière, 2014; Bader et Sauvé, 2011; Smith, 2005), qui met en évidence la dimension collective, éthique et politique de notre identité écologique et ajoute à l'idée de citoyenneté la dimension écologique de la « cité » partagée. Nous créons aussi des liens (convergences et divergences) avec le champ de l'éducation au développement durable (UNESCO, 2014 ; Diemer, 2013).

AXE 1. Les liens entre l'identité écologique et l'engagement citoyen : être, savoir, vouloir et pouvoir. Ces liens se retrouveraient aux fondements de l'écocitoyenneté : ils restent à vérifier, à clarifier, à documenter et à mieux comprendre en vue d'enrichir l'action éducative. Nous nous intéressons particulièrement aux défis éducatifs que posent d'une part, la prise de conscience/contrôle de son propre rapport au monde – ou identité écologique (Berryman, 2007, 2011; Galvani, 2011; Thomashow, 1996) et d'autre part, les ruptures si fréquemment observées entre cette dimension de l'identité et l'agir (par exemple, Marleau, 2009; Scott, 2002). *Comment se forge l'identité écologique, à la fois creuset de l'engagement et résultat de celui-ci? Comment se tissent les relations entre l'être, le savoir, le vouloir et le pouvoir au creux du « couple de force » que constituent identité et engagement?* De 2016 à 2020, nous poserons plus spécifiquement trois questions: *Comment intervient le rapport au territoire et à la culture dans la construction de nos identités et comment interpelle-t-il l'engagement ? Quelle est l'influence du paradigme politico-économique dominant sur l'identité et l'engagement socio-écologique? Enfin, comment les mouvements sociaux et l'action collective mobilisent-ils et influencent-ils le rapport entre identité et engagement?* Parmi les auteurs qui offrent des pistes intéressantes sur ces questions : Bobineau, 2010; Cefai, 2007; Castells, 1999; Comeau, 2010; Girault, 2008; Gudynas, 2009; Lafitte, 2015; Laforêt et Orsini, 2003, Mari Saez, 2005; Neveu, 2002; Novo et Murga, 2010; Seoane, 2004; Valencia Sáiz, 2003; Walter, 2007.

AXE 2 : La contribution de l'éducation à l'innovation écosociale. En complémentarité avec les manifestations de résistance à l'égard de projets à risques socio-écologiques (Orellana, 2012; Sauvé 2009a), on observe un foisonnement d'initiatives innovantes qui permettent de réinventer au quotidien le rapport individuel et collectif à l'environnement, dans les domaines de l'habitation, de l'alimentation, du transport ou de l'usage des

ressources par exemple (Alloun et Alexander, 2014; Sauvé et coll., 2013). Ces initiatives peuvent être qualifiées d'écosociales parce qu'elles ont à la fois une composante écologique et une dimension sociale, impliquant des formes de relation aux autres et au monde qui se démarquent des pratiques courantes. De telles initiatives sont ancrées dans des réalités locales ou régionales et apportent des réponses pragmatiques aux besoins du milieu (Chamberlin, 2009; Manier 2012). Par exemple, les « banques d'outils » ou les écomarchés de solidarité. Elles participent en même temps à un changement sociétal majeur, tant sur le plan culturel, éthique et politique qu'économique. Cet Axe se penche sur un aspect très porteurs et pourtant encore peu explorés du phénomène d'innovation écosociale, soit l'apprentissage (incluant l'appropriation, la construction, le partage et le transfert du savoir) et plus globalement, le développement de compétences. *Qu'apprend-on au cœur de telles initiatives transformatrices, qui se déploient le plus souvent en contextes informels? Quel(s) savoir(s) y construit-on, quelles compétences y développe-t-on? Comment? Quelle est la signification culturelle, éthique et politique de ces apprentissages? Quels enjeux et défis y sont associés? Comment l'éducation (formelle ou non) peut-elle contribuer à stimuler ces dynamiques et comment peut-elle s'en inspirer pour enrichir ses curriculums ou ses programmes, ses approches et stratégies?*

AXE 3 : L'« éducation à l'énergie » : l'engagement dans la transition écologique. Le contexte actuel d'accélération des changements climatiques stimule l'intérêt pour la transition énergétique, dans le cadre plus global d'une transition écologique (Cooke, 2012; Hopkins, 2010). Cela fait appel à la mobilisation citoyenne sur les questions énergétiques et à l'engagement dans l'innovation. Tant en contexte d'éducation formelle que non formelle ou d'apprentissage informel, l'éducation scientifique et technologique est ici particulièrement sollicitée, dans une perspective de « sciences citoyennes » (Bader, 2005; González Gaudiano, 2010). Entre autres, l'alphabétisation scientifique et technologique (Fourez, 1994; Piron, 2010) est désormais reconnue comme une condition essentielle de la participation citoyenne aux consultations publiques et à l'innovation écosociale. À cet effet, l'éducation scientifique et l'éducation relative à l'environnement trouvent des points de convergence importants, mais qui demeurent problématiques (Charland, 2008, Littleddyke, 2006) en raison de la prégnance de visions étroites de l'une comme de l'autre (Chavez, 2005). Cet axe invite à se pencher sur ces questions: *Quelles approches et stratégies éducatives sont de nature à favoriser l'engagement dans l'apprentissage des sciences et technologies ayant trait aux questions environnementales? Quelles compétences particulières devraient être développées pour susciter et soutenir l'engagement dans la transition énergétique? Quels sont les obstacles et les possibilités relatifs à l'intégration d'une éducation aux sciences (éco)citoyennes en contexte formel, non formel et informel?*

AXE 4 : L'intégration des questions socio-écologiques au sein de l'éducation formelle au Québec : la consolidation d'une « société éducative » (selon l'appellation de Faure, 1972).

D'une part, on reconnaît de plus en plus la pertinence d'ancrer l'éducation dans les situations de vie et de valoriser le rôle de l'école comme acteur social (Benzce et Aslop, 2014; Hayward, 2012), en vue de réaliser le potentiel transformateur de l'apprentissage (Mezirow, 2009). On observe à cet effet l'importance de stimuler les liens de

collaboration entre les milieux d'éducation formelle (contexte scolaire) et les acteurs et organisations des milieux non formels, comme les ONG, les regroupements d'intérêts, les institutions muséales, les parcs (Eshach, 2006; Falk, 2006). D'autre part, il apparaît que les dynamiques d'apprentissage en contexte informel (projets de quartier, coopératives, initiatives culturelles, petites entreprises, etc.), où l'apprentissage au cœur de l'expérience est de nature incidente (non planifiée), peuvent offrir des pistes fécondes pour enrichir les situations éducatives en milieu formel et non formel (Papen, 2005; Orellana, 2012; Sauvé, 2007). En somme, au sein d'une « société éducative » - qui interpelle les divers secteurs et acteurs de l'organisation sociale à collaborer à l'effort éducatif global (Faure, 1972; Ranson, 1994) -, il y aurait avantage à estomper les frontières entre l'éducation formelle, non formelle et informelle (Wals, 2010). L'idée de société éducative conduit à celle de « société apprenante » (Chaparro, 2001) qui souligne le caractère dynamique d'une société créative engagée dans la construction collective d'un savoir en mouvement (OCDE, 2000, 2001). Dans une perspective de complémentarité, de mobilisation et de transférabilité (de l'un des trois milieux à l'autre), se pose donc un quatrième ensemble de questions: *Comment l'éducation formelle peut-elle mieux ancrer l'apprentissage dans les questions vives qui préoccupent la société? Comment peut-elle stimuler la construction d'une identité écologique menant à l'engagement écocitoyen? Quels rôles peuvent également jouer à cet effet les organisations des milieux non formels (autres que scolaires)? Comment les politiques publiques peuvent-elles soutenir les initiatives et favoriser les passerelles entre les divers milieux d'apprentissage pour favoriser l'émergence d'une écocitoyenneté critique, créative, engagée?*

2.2 Complémentarité des axes et apports inédits

Les 4 AXES de cette programmation s'enchaînent dans la **logique de complémentarité** suivante, de façon à contribuer au développement du champ de l'éducation relative à l'environnement: *mieux comprendre les liens entre identité et engagement* (AXE 1) *permettrait d'identifier des pistes éducatives plus adéquates pour accompagner l'engagement personnel et collectif dans la transformation du rapport à l'environnement, en particulier via le soutien aux initiatives d'innovation écosociale* (AXE 2), *incluant celles que nécessite la transition énergétique de nos sociétés* (AXE 3); *à cet effet, tous les acteurs de la « société éducative » devraient être conviés* (AXE 4). Par ailleurs, deux **principaux fils conducteurs** relient de façon innovante les axes de recherche entre eux : 1) Les quatre AXES s'intéressent au **développement de compétences écocitoyennes**, d'ordre critique, éthique et politique (Sauvé 2014; Sauvé et Orellana, 2008), mais aussi d'ordre économique, technologique, stratégique, de l'ordre du design créatif, etc. (Breiting et coll. 2010; Pruneau et coll., 2014). Le champ théorique et pratique de l'éducation à l'écocitoyenneté reste encore peu développé, d'où l'importance de l'apport de cette programmation; 2) Une même **vision de la recherche** traverse l'ensemble de celle-ci: il s'agit d'une recherche en partenariat, ancrée dans les réalités socio-écologiques, menée de façon participative avec et pour les acteurs des milieux concernés (Anadon, 2007; Desgagné, 2005; Heron, 1996; Lammerink et Wolfers, 1998), soucieuse de mettre en œuvre un dialogue des savoirs et de faire émerger la signification des réalités par les participants, en vue d'enrichir les dynamiques éducatives et de favoriser la transformation des réalités (Carr et Kemmis, 1996; Habermas, 1987; Sauvé, 2005). Un

récent bilan global des acquis, des tendances lourdes et des besoins dans le domaine de la recherche en éducation relative à l'environnement (Stevenson et coll., 2013; Wals et coll., 2013) confirme la pertinence d'une telle approche encore trop peu expérimentée et documentée.

Également, **chacun des axes présente un caractère inédit**. Si l'**Axe 1** poursuit des travaux déjà engagés depuis 2012, une recension d'écrits montre que les trois angles spécifiques auxquels nous nous attarderons (* le rapport au territoire et à la culture, * l'influence du paradigme politico-économique dominant, * le rôle des mouvements sociaux et de l'action collective) n'ont pas encore été étudiés dans la perspective du lien rétroactif entre identité et engagement. Quant à l'**Axe 2**, nous observons que si le champ de la recherche sur l'innovation sociale a été et reste largement investi par des travaux de grande pertinence et signification (dont Lévesque et coll., 2014; Klein et coll., 2014), la recherche dans ce domaine n'a pas encore abordé spécifiquement l'innovation de type écosocial. Également, si l'angle de la mobilisation des connaissances a fait l'objet d'attention (RQIS, 2009), la valeur ajoutée de l'apprentissage (processus et résultats; développement de compétences) au cœur des projets d'innovation reste à mettre en lumière et à valoriser. Par ailleurs, bien que certaines recherches aient été réalisées en vue d'explorer l'apprentissage social dans l'action collective en matière d'environnement et de « développement » (dont Biddix et coll., 2009; Schusler et coll., 2003; Wals, 2009), nous souhaitons aller plus loin que l'approche descriptive généralement adoptée, pour approfondir les processus de mobilisation des savoirs, incluant leurs champs de signification et les enjeux soulevés. Nous souhaitons enrichir le champ théorique et pratique de l'ERE en braquant le projecteur sur le rapport créateur à l'environnement (Pruneau et coll., 2009, 2013) et sur la dimension proactive de l'écocitoyenneté (Martinez et Poydenot, 2010; Boutet et coll., 2009). Quant à l'**Axe 3**, il aborde l'éducation scientifique et technologique dans la perspective du courant de la transition énergétique et plus globalement, de la transition écologique. Une recension d'écrits montre que cet angle d'étude n'a pas encore été spécifiquement développé en recherche. Par ailleurs, les travaux seront ancrés dans une problématique énergétique actuellement très vive au Québec. Enfin, avec l'**Axe 4**, cette programmation de recherche permettra de se pencher sur la dynamique d'interaction entre les différents contextes d'apprentissage (informels, formels, non formels) de la société éducative, encore très peu étudiée dans une perspective « écologique » (systémique) et qui n'a pas été abordée spécifiquement sous l'angle de sa contribution aux transformations écosociales qu'imposent les problématiques environnementales et sociales actuelles.

Comme principaux résultats attendus de cette programmation en 4 axes, mentionnons les suivants :

- 1) un ensemble d'éléments contemporains d'une théorie formelle (fondements), axiologique (visées, objectifs, principes), praxéologique (approches, stratégies, moyens) et explicative (facteurs, enjeux, défis, etc.) d'une éducation relative à l'environnement axée sur le développement d'une écocitoyenneté;
- 2) des intrants essentiels pour alimenter la formation initiale et continue des enseignants et autres éducateurs en ce domaine – une telle formation étant actuellement très lacunaire (Powers, 2004);

3) des recommandations concernant l'appui politique à l'action éducative concertée en matière d'environnement et d'écocitoyenneté.