

# Éducation relative à l'environnement, composante d'une éducation populaire et citoyenne

CLAUDE BOURQUARD,

coprésident du GRAINE<sup>20</sup> Île-de-France, le réseau des acteurs franciliens de l'éducation à l'environnement et au développement durable

---

## Un besoin éducatif ancien

Ce sont, en premier, les philosophes grecs et romains qui vont s'intéresser à la nature d'un côté, à l'éducation d'un autre. Mais ils ne feront pas réellement le lien entre ces deux domaines, bien que l'épicurisme en présente toutes les potentialités. Ce n'est qu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, quand l'éducation populaire devient un réel outil d'émancipation des citoyens, que l'éducation relative à l'environnement sera évoquée en tant que telle par des géographes (Patrick Geddes<sup>21</sup>, Élisée Reclus, Charles Perron), même s'ils n'utilisent pas ces termes. Ils défendent également les pédagogies libertaires, préfigurant les futures pédagogies nouvelles.

La caractéristique de cette période est d'affirmer la nécessité d'un nouveau rapport de l'homme à la nature et à l'environnement qu'il est nécessaire de construire par la conjonction des pédagogies non directives, des approches sensibles et des approches scientifiques.

Élisée Reclus conditionnera même le progrès des sociétés humaines à la nécessité d'une éducation relative aux relations entre l'homme et son environnement<sup>22</sup>. Il publiera aussi le premier ouvrage ayant une véritable vocation d'éducation populaire relative à l'environnement : *Histoire d'un ruisseau*<sup>23</sup>.

20. Groupement régional d'animation et d'information sur la nature et l'environnement.

21. GEDDES P., « Nature study and geographical education », *Scottish Geographical Magazine*, n° 18, 1902, p. 525-536.

22. RECLUS É., « Du sentiment de la nature dans les sociétés modernes », *La Revue des Deux Mondes*, n° 63, p. 352-381.

23. RECLUS É., *Histoire d'un ruisseau. Bibliothèque d'éducation et de récréation*, Hetzel et Cie, Paris, 1869.

## La concrétisation dans les années 1960-1980

Dans cette période, trois groupes d'acteurs vont prendre en compte la nécessité environnementale pour créer l'éducation relative à l'environnement: l'éducation scientifique, la protection de l'environnement et l'éducation nouvelle, en particulier les enseignants pratiquant les techniques Freinet<sup>24</sup>. Les acteurs de chacun de ces champs vont apporter leurs approches et savoir-faire et partager une finalité commune: la relation de l'homme à son environnement.

Cette convergence se traduit aussi dans les institutions internationales par l'affirmation de la nécessité éducative lors de la Conférence des Nations unies sur l'environnement de Stockholm<sup>25</sup> en 1972, suivie du Colloque international de l'éducation relative à l'environnement de Belgrade<sup>26</sup> en 1975.

C'est lors de cette période que vont apparaître les premières « maisons de la nature » constituées par des associations ou des collectivités territoriales et dont la vocation est avant tout plus éducative que préservatrice. Leur dénomination évoluera dans les années 1990 pour devenir « maisons de l'environnement ».

## De la posture militante à la posture éducative

La confrontation éducative a principalement eu lieu entre les acteurs des pédagogies nouvelles et ceux de la protection de l'environnement. Les premiers prônant une éducation non directive alors que les seconds étaient plus orientés sur les bonnes attitudes à acquérir pour protéger l'environnement.

Progressivement se construit une finalité totalement intégrée dans celles de l'éducation populaire: faire en sorte que le citoyen acquière les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui lui permettront tant individuellement que collectivement de se construire un avis sur les questions d'environnement et d'agir en conformité avec ces avis. L'éducation relative à l'environnement est donc bien une éducation populaire à vocation émancipatrice.

Mais la posture militante n'a pas complètement disparu. Elle reste très présente dans la mesure où cette volonté d'émancipation du citoyen vise clairement, dans les années 1980, à la suite de la conceptualisation en 1979 du « principe responsabilité » par Hans Jonas<sup>27</sup>, à faire évoluer le modèle sociétal rendu responsable des problèmes environnementaux.

## Les pédagogies mises en œuvre

L'important travail mené par le réseau national École et Nature et par les réseaux régionaux tels le GRAINE Île-de-France et ses équivalents dans les autres régions, en organisant des échanges sur les pratiques pédagogiques entre les acteurs éducatifs – école, associations, collectivités territoriales – va petit à petit imposer des démarches pédagogiques centrées autour de la pédagogie de projet, dans la mesure où l'enfance reste la cible principale des actions éducatives.

24. FREINET C., « Les techniques Freinet de l'École moderne », *Carnets de pédagogie pratique*, n° 326, Armand Colin, coll. « Bourrelier », Paris, 1964.

25. *Déclaration de la Conférence des Nations unies sur l'environnement*, rapport de la Conférence des Nations unies sur l'environnement, déclaration de Stockholm, A/CONF.48/14, 2 et Corr.1, 1972.

26. *La charte de Belgrade, un cadre mondial pour l'éducation relative à l'environnement*, Colloque international sur l'éducation relative à l'environnement, Belgrade, 13 au 22 octobre 1975, centre de documentation de l'UNESCO.

27. JONAS H., *Le principe responsabilité, une éthique pour la civilisation technologique*, Cerf, Paris, 1979.

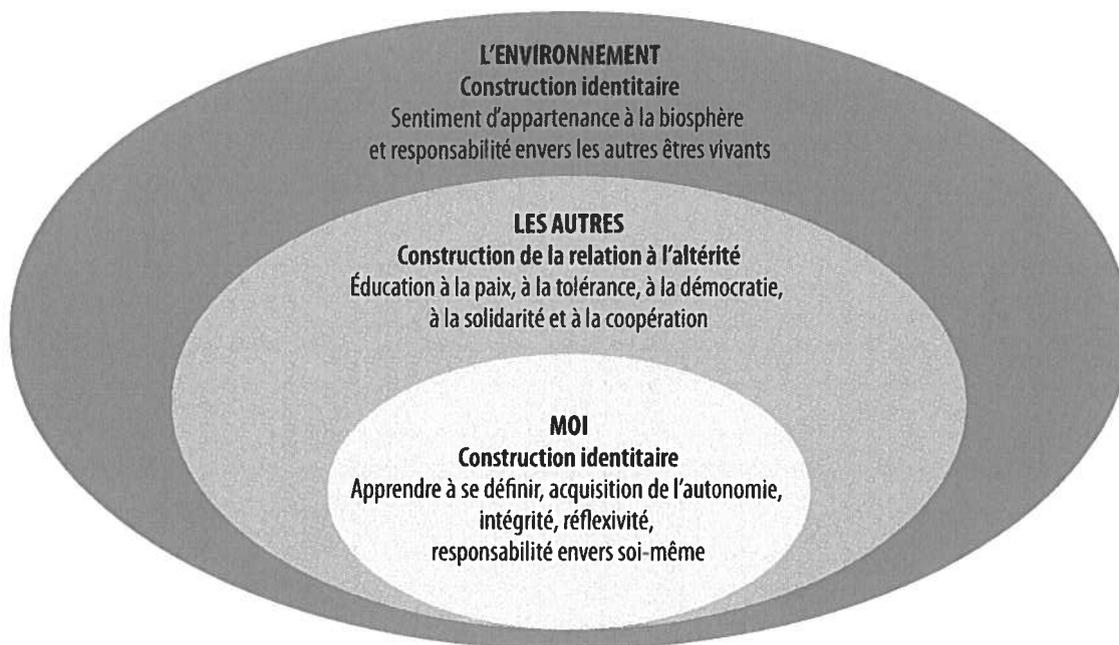
Toutefois, la très grande diversité des situations éducatives nécessite différentes postures éducatives faisant aussi appel à la pédagogie expérientielle, la pédagogie du détour, la pédagogie du lieu (*place pedagogy*). La posture béhavioriste qui vise à inculquer des savoirs et des comportements sans les soumettre à une mise en débat construite et critique est rapidement abandonnée.

Toutefois, l'éducation relative à l'environnement reste très souvent cantonnée à un public captif: enfants en milieu scolaire ou périscolaire, adultes en formation, ou à un public spécialiste tels les naturalistes.

Ce n'est qu'à partir des années 2010 que l'éducation à l'environnement, qui, entre-temps, s'est ajoutée le qualificatif « et au développement durable » (EEDD), va se poser la question de prendre en compte, dans ses finalités, l'émergence des initiatives citoyennes qui partagent avec elle un projet de société plus respectueux de l'environnement: association pour le maintien d'une agriculture paysanne (AMAP), mouvement Colibris, initiatives citoyennes de quartier, contestation des grands projets inutiles, démocratie directe...

## Construire la transition

C'est à partir de 2005 que la notion de développement durable va être fortement remise en cause par le champ de l'éducation relative à l'environnement, en particulier par Lucie Sauvé et ses collègues de l'université du Québec à Montréal<sup>28</sup>. Ils dénonceront la dilution des objectifs sociétaux dans une notion de moins en moins transformatrice culturellement et sur le plan environnemental. Introduisant dans l'éducation populaire la finalité d'une écocitoyenneté critique, Lucie Sauvé caractérise les trois sphères interreliées du développement personnel et social qui définissent l'éducation relative à l'environnement.



Cet élément conceptuel permet de relier l'éducation relative à l'environnement aux mouvements qui animent une véritable transformation de la pensée dans les sociétés mondialisées. L'éducation relative à l'environnement se doit maintenant de se questionner sur sa

28. BADER B., SAUVÉ L., *Éducation, environnement et développement durable, vers une écocitoyenneté critique*, Presses de l'Université Laval, coll. « L'espace public », Laval, Québec (Canada), 2011.

capacité à susciter et accompagner les initiatives citoyennes, dans la mesure où il ne suffit plus de sensibiliser (changement culturel), mais d'agir concrètement dans la transformation sociale et écologique de la société. Ce qui pose la question de l'élargissement des pédagogies qu'elle met en œuvre.

Dans la logique des pédagogues dont s'est revendiquée l'éducation relative à l'environnement – Rousseau, Dewey, Freinet, Decroly, Ferrer –, il apparaît naturel qu'elle s'empare des concepts portés par la pédagogie institutionnelle, telle que l'a formulée Fernand Oury<sup>29</sup>, en la transposant de la classe au groupe de citoyens en démarche active. Des citoyens qui prennent une initiative dans la cité relativement à leur environnement sont un groupe en pédagogie institutionnelle.

Ce groupe de citoyens passe du monde objet au monde projet, selon l'expression de Philippe Meirieu<sup>30</sup>. Il entre en transition. Les acteurs de l'éducation à l'environnement ont une mission : celle de construire les environnements sociopédagogiques permettant à des groupes de citoyens, tant enfants qu'adultes, d'entrer dans une posture d'analyse critique de leur environnement avec une volonté d'y agir/interagir concrètement.

Il n'y a donc pas opposition entre acteurs de l'éducation relative à l'environnement et acteurs des initiatives citoyennes, mais une convergence au même titre que celle qui s'est réalisée entre la protection de l'environnement et les pédagogies nouvelles. Il serait dangereux que l'une ou l'autre se positionne en différenciation, au pire en rupture, pour se sentir exister alors que l'enrichissement mutuel est un fondement pédagogique des deux champs d'acteurs. Ce serait se priver d'un potentiel de transformation sociale et écologique important.

29. VASQUEZ A., OURY F., *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspero, Paris, 1967.

30. MEIRIEU P., *Éduquer à l'environnement : pourquoi ? Comment ? Du monde-objet au monde-projet*, conférence de Philippe Meirieu, UNESCO, France, novembre 2001.