La réflexivité en éducation environnementale : l'émergence d'une nouvelle orientation ?

Louise Guilbert et Benoît Gauthier

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ere/7358>

DOI : 10.4000/ere.7358

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Référence électronique

Louise Guilbert et Benoît Gauthier, « La réflexivité en éducation environnementale : l'émergence d'une nouvelle orientation ? », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 1 | 1999, mis en ligne le 15 septembre 1999, consulté le 28 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ere/7358> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ere.7358>

La réflexivité en éducation environnementale : l'émergence d'une nouvelle orientation ?

Louise Guilbert et Benoît Gauthier

- 1 À l'heure actuelle, il existe plusieurs orientations en éducation relative à l'environnement (ERE). Malgré un certain consensus concernant les objectifs généraux de l'ERE, il semble que les postulats de base sur lesquels reposent les discours et les actions diffèrent parfois grandement. Il devient donc primordial de clarifier les croyances sous-jacentes à ces diverses orientations. Nous tenterons donc, dans ce très court article, de caractériser les principales orientations en ERE ainsi que certaines de leurs lacunes et d'illustrer comment une nouvelle orientation, celle de la réflexivité, pourrait répondre, en partie, à certaines de ces lacunes.
- 2 Mais avant, il serait opportun de faire un bref rappel de quelques taxonomies illustrant diverses orientations en ERE. D'autres chercheurs (Fien, 1993 ; Robottom et Hart, 1993) ont tenté de les définir en s'inspirant des courants de pensée existant en sciences sociales : courant positiviste-béhavioriste, interprétatif-constructiviste et critique sociale. Un chercheur allemand, Eulefeld (1995) a, quant à lui, décrit ces orientations sous le vocable de modèle : (1) le modèle cognitif : une façon d'éclairer la population au sujet des problèmes environnementaux ; (2) le modèle émotif : théorie éducative en relation avec la nature ; (3) le modèle cognitif expérientiel : méthode d'apprentissage basée sur la résolution de problèmes et l'action écologique et (4) le modèle écopédagogique où il y a une critique du système socioéconomique. Un autre, McLaren (1997) s'inspire davantage de courants pédagogiques pour caractériser les orientations : béhavioriste, non béhavioriste, synthétique et écozoïque. Ces taxonomies semblent provenir de recherches théoriques, basées sur l'analyse de discours et de documents en éducation environnementale, et ce, à partir de catégories *a priori*. À notre connaissance, une seule recherche empirique systématique semble avoir caractérisé *a posteriori* les orientations à partir d'une sélection systématique des discours de praticiens et de chercheurs reconnus actifs en ERE, c'est celle de la chercheure sud-africaine Janse van

Rensburg (1994, 1995). Elle a fait 38 entrevues semi-structurées et des ateliers avec 150 participants. Cette dernière a ainsi décrit, dans des catégories non déterminées *a priori*, quatre grandes orientations : behavioriste (gestion), humaniste (résolution de problèmes), critique sociale et réflexivité. À cause de l'approche empirique systématique utilisée, nous retiendrons donc sa classification pour comparer les trois premières orientations entre elles et ensuite tenter de caractériser l'orientation de la réflexivité qui semble en émergence.

- 3 Avant de tenter de faire notre démonstration théorique, nous aimerions cependant souligner les diverses contraintes et les limites qui concourent à rendre cette tâche des plus ardues : (1) les expressions utilisées, sous le couvert d'une apparente similitude, sont porteuses de significations fort différentes selon les diverses orientations¹ ; (2) la mise au jour des postulats de base des diverses orientations ne peut se faire que par des inférences à partir des écrits et des actions pédagogiques, et ce, malgré le fait que les dires ne sont souvent pas conformes aux actions réelles sur le terrain ; (3) les positions théoriques et les actions des tenants d'une même orientation sont parfois assez diversifiées ; (4) la possibilité qu'une orientation n'en remplace pas une autre radicalement, mais procède par des emprunts de certains présupposés à l'une et à l'autre des orientations et ce, sur une assez longue période de temps (Janse van Rensburg, 1995) et (5) que l'acte de reconnaissance d'une nouvelle orientation ou d'un nouveau paradigme soit davantage teinté par les valeurs que par un acte strictement intellectuel (Guba et Lincoln, 1994).
- 4 Une brève analyse de trois premières orientations (behavioriste, humaniste, critique sociale) laisse deviner certaines lacunes quant à la concordance entre les valeurs prônées, les postulats théoriques et les actions éducatives.
- 5 En effet, l'éducation environnementale avec une orientation behavioriste viserait principalement à changer les comportements des citoyens dans le but de pallier à certaines urgences environnementales, réelles ou perçues comme telles. Les citoyens perdent ainsi en partie leur pouvoir de décision puisqu'il y a inculcation de valeurs, sous l'emprise des experts qui « eux » savent ce qu'il faut faire pour « sauver la planète ».
- 6 Dans l'éducation environnementale humaniste (telle que la conçoit Janse van Rensburg, 1995), l'expertise du savoir issu de la pratique et l'agir local prédomineraient, les experts n'occupant que peu de place et n'ayant pas un grand rôle à jouer. Avec cette orientation, la principale difficulté résiderait dans le fait que les citoyens, malgré leur bonne volonté et leur savoir pratique, ne peuvent pas toujours chercher, analyser et comprendre les informations pertinentes pour solutionner leurs problèmes locaux.
- 7 Dans l'éducation environnementale socialement critique, les « leaders » inciteraient les citoyens à contester l'ordre social et la culture dominante perçus comme la cause des problèmes. La difficulté principale de cette orientation prendrait sa source dans le rôle joué par les « leaders » idéologiques ; malgré qu'ils semblent remettre le pouvoir entre les mains des citoyens pour qu'ils trouvent eux-mêmes leurs solutions, certains de leurs écrits laissent supposer qu'ils détiennent déjà les solutions. Par exemple, Fien suggère d'aider les élèves à participer au transfert de pouvoir dans la société de façon à les émanciper (*empowerment*) : « Les causes profondes des problèmes environnementaux se trouvent dans les processus et les institutions des systèmes économiques dominants et dans les idéologies et les processus hégémoniques des superstructures utilisées pour les maintenir » (Fien, 1993, p. 60, traduction libre)². Dans ce contexte, l'*empowerment* ne

signifie pas une meilleure autonomie intellectuelle, mais plutôt une lutte politique entre les groupes sociaux.

- 8 Une quatrième orientation, celle de la réflexivité pourrait apporter un renouveau quant aux fondements de l'ERE. C'est donc à la caractérisation de cette dernière orientation que nous nous attarderons maintenant en essayant de clarifier les postulats sous-jacents, le rôle joué par l'expert ainsi que les solutions et les moyens suggérés pour promouvoir une éducation environnementale.
- 9 Selon Janse van Rensburg (1995, p. 167), les caractéristiques de l'orientation dite de la réflexivité seraient : (1) le peu de référence à la direction du changement attendu ; (2) le changement est vu comme inscrit dans des processus visant des actions productives et ce, autour d'un projet commun ; (3) la co-construction des significations ; (4) la réflexion historique et socialement critique ; (5) pas d'*a priori* de rationalité ; (6) pas de séparation entre action et recherche ; (7) la reconnaissance de la possibilité d'obtenir des résultats non prévisibles ; (8) l'insistance sur le processus plutôt que sur le produit ; (9) les projets du milieu (*organique*) sont valorisés plutôt que les projets institutionnalisés ; (10) le style de recherche est plus important que les thèmes à l'étude ; (11) la théorie sous-jacente doit être justement de ne pas promouvoir sa propre école de pensée, mais bien de promouvoir la réflexion critique sur les fondements de nos conventions et de nos pratiques.
- 10 Il est évident que l'orientation de la réflexivité met, au cœur de ses préoccupations, la réflexivité du citoyen. Cela ne signifie pas que cette dernière soit absente des autres orientations ; c'est plutôt son importance qui diffère. En effet, les distinctions sont plus souvent affaire de nuance. Il semble que l'orientation de la critique sociale et celle de la réflexivité demeure plus difficile à distinguer l'une de l'autre, car elles partagent encore plusieurs points communs même s'il se dessine un clivage de plus en plus évident. Dans l'orientation socialement critique, les valeurs sociales dominantes sont perçues comme la cause des problèmes menant à la nécessité de renverser les structures sociopolitiques d'oppression, et ce, en changeant l'école qui ne servirait qu'à reproduire les inégalités sociales. Dans l'orientation de la réflexivité, les interactions sociales sont un agent causal de première importance, il faut donc viser le développement des capacités intellectuelles des personnes dans un groupe plutôt que la transformation des relations de pouvoir entre les groupes.
- 11 Les deux orientations différencieraient aussi par les moyens mis en œuvre : l'orientation de la critique sociale favoriserait la praxis, la conscientisation et l'émancipation tandis que celui de la réflexivité favoriserait l'analyse critique et contextuelle suivie de l'action (Janse Van Rensburg, 1995, p. 1). Mais en quoi la praxis diffère-t-elle de la réflexivité ? Selon Van der Maren (1995, p. 48), « la praxis réfléchit la pratique, permet sa transmission et les ajustements nécessaires aux conditions particulières de son exercice. Mais elle ne révolutionne pas la pratique, elle ne la met pas en doute [...] la praxis est aussi conservatrice des traditions de la pratique ». La praxis, grâce aux prises de conscience des actions et des raisons sous-jacentes permet l'élaboration de principes d'action et donc une théorisation du savoir pratique. Les compétences réflexives, quant à elles, recouvriraient : « un champ conceptuel où se trouve associée la métacognition, mais aussi l'argumentation, étroitement mobilisée dans ce que par exemple Lipman a désigné sous l'expression « pensée complexe », pensée à la fois critique et créative » (Rémigny, 1997, p. 436). Quant à elle, Kitchener (1983) développe en plus l'idée d'épistémologie, c'est-à-dire de l'appropriation par le sujet réflexif des processus de

construction du savoir, des critères d'acceptation et des rapports du sujet connaissant aux experts et au savoir savant. Ainsi la praxis, même si elle est une des formes de réflexion, diffère de la réflexivité par son objet d'étude et les finalités visées.

- 12 Quel serait l'apport d'une quatrième orientation en ERE, celle de la réflexivité, afin de combler certaines lacunes perçues dans les trois premières orientations ? Cette orientation de la réflexivité semble en émergence et s'appuierait sur des présupposés différents et extérieurs aux présupposés modernistes :

[L'orientation de la] réflexivité révèle les mythes d'une recherche, à la remorque des experts, de l'instrumentation et des institutions, séparée de l'éducation environnementale et basée sur une interprétation rationaliste de la science. La réflexivité ouvre des possibilités pour un savoir transformateur » émergeant d'une éducation basée sur la recherche (*re-search*) en tant qu'un processus de changement social plutôt qu'un moyen. (Janse van Rensburg, 1995, p. 1, traduction libre)

- 13 Selon Elliott (1993, p. 21), dans une culture de la complexité (Gauthier et coll., 1997), les valeurs sont une partie intégrante d'un problème ; le plus grand défi en ERE est d'éduquer à comparer les valeurs et les points de vue différents d'un problème. C'est aussi ce que suggère Paul (1990) avec ses problèmes multilogiques (plusieurs points de vue ou aspects). L'appropriation des savoirs par les citoyens et la prise de conscience des valeurs dans leur construction devient la base des changements en profondeur. Ainsi, cette orientation réhabiliterait le rôle de l'expert ; ce dernier deviendrait un guide dans les prises de conscience des valeurs et des biais, dans la recherche et l'analyse de l'information et finalement dans la recherche des significations personnelles.

- 14 Il est fort intéressant de constater que le projet ENSI³ sans partir de principes appartenant à une orientation donnée ou d'une définition *a priori* d'une « bonne éducation environnementale » en arrive à la fin d'un projet de type « recherche et éducation sur le terrain », comme le souhaitait plus haut Janse van Rensburg, à faire émerger des principes des plus compatibles avec l'orientation de la réflexivité. La conclusion d'un enseignant italien représente bien l'émancipation intellectuelle visée et non seulement l'émancipation politique par rapport à la classe sociale dominante :

Si les élèves apprennent à évaluer la complexité des thèmes d'environnement, s'ils acquièrent une méthode pour analyser les positions dans ce domaine, ils seront alors réellement libres et capables de déterminer leur propre position, à la fois pour comprendre et « révéler les raisons inexprimées » (politiques, économiques, etc.) sur lesquelles s'appuie le choix des divers acteurs impliqués dans le problème. (Rodolfo Vezzosi, école Cerreto Guidi, cité dans CERI, 1995, p. 11)

- 15 Stevenson (1997, p. 47, traduction libre) abonde aussi en ce sens :

L'étude exhaustive et approfondie [d'enjeux environnementaux] est davantage susceptible de susciter chez les élèves une pensée analytique et critique, de les rendre capables de développer une compréhension sophistiquée, incluant la compréhension des positions entachées de valeurs propres à ces enjeux et à développer des habitudes de réflexivité environnementale.

- 16 Pour rester cohérents avec l'orientation de la réflexivité, nous nous devons d'être critiques envers cette dernière. Nous ne prétendons pas qu'elle offre enfin « LA solution » à l'ERE. En effet, elle comporte aussi des lacunes comme par exemple, une propension à inhiber l'agir à cause justement de la complexité des thèmes traités, et des compétences environnementales et épistémiques (Kitchener, 1983) nécessaires chez les citoyens pour évaluer les enjeux. Ce questionnaire sur les orientations en ERE ne vise pas simplement à déterminer laquelle est la « bonne », mais laquelle peut apporter une

façon renouvelée de voir l'ERE. De plus, il serait inopportun de croire qu'on peut emprunter inconsciemment à l'une et à l'autre des orientations sous prétexte d'une certaine diversité et du respect des différences. Tant que les discours restent stérilement accrochés à la recherche de « LA vérité », il y a un certain danger de stagnation.

BIBLIOGRAPHIE

- CERI (1995). *L'éducation à l'environnement pour le XXI^e siècle*. Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement. Paris : OCDE.
- Elliott, J. (1993). *Handling values in environmental education. Values in environmental education*. Rapport de conférence. Stirling, Écosse. Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- Eulefeld, G. (1995). Environmental education in the Federal Republic of Germany. *History of European ideas*, 21(1), 17-29.
- Fien, J. (1993). *Education for the environment. Critical curriculum theorizing and environmental education*. Geelong, Australie : Deakin University Press.
- Gauthier, B., Guilbert, L. et Pelletier, M. (1997). Soft system methodology and problem framing : Development of an environmental problem solving model respecting a new emergent reflexive paradigm. *Canadian Journal of Environmental Education*, 2, 163-182.
- Guba, E.G. et Lincoln, Y.S. (1994). Competiting paradigms in qualitative research. Dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA : SAGE. p. 105-117.
- Janse van Rensburg, E. (1995). *Environmental education and research in Southern Africa. A landscape of shifting priorities*. Thèse de doctorat, Chair of Environmental Education, Rhodes University.
- Janse van Rensburg, E. (1994). Social transformation in response to the environmental crisis : The role of education and research. *Australian Journal of Environmental Education*, 10, 1-20.
- Kitchener, K.S. (1983). Cognition, metacognition and epistemic cognition. A three-level model of cognitive processing. *Human Development*, 26, 222-232.
- McLaren, M. (1997). Reflections on « Alternatives to national standards in environmental education : Process-based quality assessment ». *Canadian Journal of Environmental Education*, 2, 35-46.
- Paul, R. (1990). *Critical thinking*. Rohnert Park, CA : Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma University.
- Rémigny, M.-J. (1997). Métacognition, argumentation et compétences réflexives en éducation. Dans L. Lafortune, P. Mongeau, R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*. Montréal : Éditions Logiques, p. 431-448.
- Robottom, I. et Hart, P. (1993). *Research in environmental education. Engaging the debate*. Geelong, Australia : Deakin University Press.

Sauvé, L. (1997). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origine théorique et application à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (1), 169-187.

Stevenson, R.B. (1997). Developing habits of environmental thoughtfulness through the in-depth study of select environmental issues. *Canadian Journal of Environmental Education*, 2, 183-201.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

NOTES

1. Par exemple, l'« agir responsable », si souvent cité, semble sous-entendre pour les tenants de l'orientation behavioriste un agir en conformité avec les comportements, jugés adéquats par les experts, pour sauver l'environnement des désastres écologiques imminents. À l'opposé, dans l'orientation de la réflexivité, un agir responsable signifierait davantage un agir réfléchi dans le sens d'une analyse minutieuse et documentée d'une situation prise dans sa globalité et sa complexité et un agir réflexif dans le sens d'une prise de conscience des valeurs sous-jacentes à une situation donnée et de la concordance « actions et valeurs ».

2. Voir aussi Sauvé (1997) pour d'autres exemples.

3. ENSI : Étude sur l'action de l'école en faveur de l'environnement faite entre 1990 et 1994 par le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement. Paris : OCDE.

AUTEURS

LOUISE GUILBERT

Louise Guilbert est professeure agrégée en didactique des sciences au secondaire à l'Université Laval (Québec). Biochimiste de formation, son champ de recherche s'inspire du courant de la pensée critique, de l'apprentissage par problèmes et du socioconstructivisme. En plus de diriger des étudiants aux 2e et 3e cycles en éducation environnementale, elle a collaboré à la formation d'animateurs et d'interprètes en ERE en milieu non formel.

BENOÎT GAUTHIER

Benoît Gauthier est biologiste de formation, sa recherche doctorale (Université Laval, Québec) concerne le développement de compétences de résolution de problèmes environnementaux chez de futurs enseignants. Sa recherche-action, effectuée pendant cinq mois au Botswana (Afrique australe), concerne la mise en œuvre d'un modèle pédagogique inspiré des postulats de l'orientation de la réflexivité en ERE et du respect des différences culturelles.