

Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement : éléments de design pédagogique*. Montréal / Paris : Guérin / Eska.

Michel Coron

Volume 21, Number 3, 1995

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/031829ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/031829ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this review

Coron, M. (1995). Review of [Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement : éléments de design pédagogique*. Montréal / Paris : Guérin / Eska.] *Revue des sciences de l'éducation*, 21(3), 629–631.
<https://doi.org/10.7202/031829ar>

Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement: éléments de design pédagogique*. Montréal/Paris: Guérin/Eska.

Cet ouvrage a pour objet de clarifier le concept d'éducation relative à l'environnement (ERE). Il vise à répondre à une double interrogation: «Qu'est-ce que l'éducation relative à l'environnement?» et «Comment éduquer à l'environnement?» La réflexion de l'auteur vise à préciser le cadre conceptuel de l'ERE (chapitres 1 à 4), à élaborer un design pédagogique (chapitres 5 et 6), à répertorier les modèles pédagogiques déjà existants (chapitre 7) et, enfin, à proposer un modèle cadre susceptible de générer de la recherche action (chapitres 8 et 9). Ce résumé du contenu indique

clairement le caractère théorique de l'ouvrage qui, selon les dires de l'autrice en avant-propos, devrait se présenter comme un «guide de formation autodidacte dans le but de contribuer à répondre à un besoin de développement professionnel manifesté par de nombreux agents d'éducation». Précisons immédiatement que ceux-ci risquent d'être quelque peu rebutés par la terminologie extrêmement complexe de l'autrice. Afin d'en rendre plus facilement accessible le contenu, celle-ci a prévu à la fin de chaque chapitre diverses activités de réflexion.

La tâche de L. Sauvé consistait dans une première partie à «débroussailler» un domaine qui peut sembler évident à d'aucuns mais qui, dans les faits, s'avère extrêmement polysémique. D'où l'importance qu'elle accorde à la recherche d'une définition cohérente pour les termes «environnement», «éducation» et «éducation relative à l'environnement». En page 53, l'autrice donne une définition de l'ERE qui va bien au-delà des connaissances acquises dans les diverses branches des sciences de la nature ou des sciences humaines en éducation formelle; elle vise à développer des savoir-faire utiles associés à des pouvoir-faire réels. Elle n'hésite pas à affirmer que l'ERE est perçue comme un cheval de Troie en milieu d'éducation formelle (p. 25) et elle précise, à l'instar de Robottom, que l'ERE fait appel à l'innovation et qu'elle est un facteur de changement dans le domaine de l'éducation (p. 24). Les valeurs fondamentales à privilégier sont intimement liées au paradigme symbiosynergique qui, s'il est qualifié d'utopiste par les tenants d'une approche technosystémique, n'en devient pas moins de plus en plus émergent au fur et à mesure que s'accumulent les effets négatifs d'une gestion environnementale incontrôlée, sinon incontrôlable. Il s'ensuit que les mesures à adopter pour sauver la planète ne peuvent se limiter à des réformes plus ou moins heureuses sur le plan sociopolitique et qu'il importe, de toute urgence, de développer chez les individus un agir responsable à travers une qualité d'être. Sur le plan éducatif, cet agir s'identifie à un mode d'éducation totale, pour reprendre les termes de R. Legendre, impliquant une stratégie fondée sur l'interdisciplinarité pédagogique (p. 114).

Compte tenu des finalités éducatives inhérentes à l'ERE, il s'avérait essentiel de préciser ensuite la nature d'un design pédagogique fondé sur les caractéristiques de l'éducation relative à l'environnement et qui, rappelons-le, consiste à fournir des enjeux pour l'élève au lieu de l'inciter à répondre à des questions qu'il ne se pose pas. Pour ce faire, l'autrice établit une nomenclature des approches et des stratégies pédagogiques qu'elle tentera de retracer à travers une analyse de 37 modèles (ou exemples pédagogiques) et dont les caractéristiques essentielles seront autant d'aspects à introduire à l'intérieur d'un modèle cadre, sorte de «métamodèle qui propose une structure et des balises théoriques pour le développement de nouveaux modèles pédagogiques en ERE» (p. 259).

Je limiterai la critique à un aspect que l'autrice a passablement négligé et qui, à la lumière des recherches actuelles en didactique, risque de limiter les conclusions de l'ouvrage. Il faut reconnaître que cet ouvrage possède une valeur et une originalité indéniables; il permet, et ceci n'est pas le moindre de ses mérites, de présenter de

façon fort habile les éléments fondamentaux présidant à l'élaboration d'un design pédagogique. Comme l'explique Legendre dans *L'éducation totale*, c'est l'harmonisation des diverses composantes de la situation pédagogique (sujet, objet, agent et milieu) qui permet de développer une stratégie pédagogique cohérente. On comprendra dès lors qu'un manque de précision dans la définition de ces éléments risque d'entraîner des conséquences néfastes sur le plan pratique. Or, c'est justement l'explicitation d'un de ces éléments qui fait problème.

Lors de l'élaboration du modèle-cadre (chapitre 8), l'autrice affirme que «l'objet d'apprentissage n'est autre que l'harmonisation du réseau des relations personne-société-environnement» et que cet objet «doit toujours être appréhendé en fonction d'une approche holistique, interdisciplinaire, systémique, contextuelle et résolutive» (p. 268). Mais l'élève peut-il trouver une réponse à des questionnements sans un passage obligé par les savoirs déclaratifs et procéduraux spécifiques aux disciplines à enseigner? L'environnement est le même objet d'étude pour toutes les sciences, qu'elles soient «humaines» ou «naturelles» mais la biologie se distingue de la géographie ou de l'économie par les concepts spécifiques à chaque discipline et sans lesquels il serait impossible de développer une méthode d'appropriation du réel. Il existe une spécificité relative aux divers champs du savoir qui est de nature épistémologique et sans laquelle il devient très difficile de préciser une situation pédagogique cohérente. Le diagnostic établi par Astolfi dans *L'école pour apprendre* s'avère très juste: «[...] les élèves traversent leur scolarité en conservant des représentations inchangées, malgré l'avalanche des informations académiques auxquelles ils sont soumis» (p. 76). De ce point de vue, l'ouvrage de L. Sauvé s'avère un document essentiel pour rendre l'environnement plus significatif pour les élèves. Mais ceci ne doit pas exclure une réflexion approfondie sur la nature et l'articulation des objets du savoir sur le plan éducatif sans quoi le constat d'Astolfi risque fort de s'appliquer au modèle de l'ERE qui se veut un remède à la «magistralité» par une démarche plus significative pour l'élève. Le risque est grand, en effet, que l'interdisciplinarité dont il est fait mention dans cet ouvrage devienne une mosaïque de concepts vides à moins que ceux-ci ne soient articulés préalablement en réseaux caractéristiques des disciplines contributives.

Michel Coron
Université de Montréal

* * *