

Bertrand, Y., Valois, P. et Jutras, F. (1997). *L'écologie à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.

Lucie Sauvé

Volume 24, numéro 2, 1998

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/502019ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/502019ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Sauvé, L. (1998). Compte rendu de [Bertrand, Y., Valois, P. et Jutras, F. (1997). *L'écologie à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.] *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 408–410. <https://doi.org/10.7202/502019ar>

Bertrand, Y., Valois, P. et Jutras, F. (1997) *L'écologie à l'école*. Paris: Presses universitaires de France.

Selon les auteurs, il ne s'agit pas d'un traité sur la didactique de l'écologie, programme scolaire de sciences biologiques, mais d'une proposition éducative globale visant à transformer la culture de l'école de façon à contribuer, «à ouvrir des voies d'avenir pour notre Planète gravement menacée». C'est donc plutôt d'écologisme qu'il s'agit.

Les auteurs esquissent d'abord un diagnostic du «macroproblème écologique» contemporain, à la fois d'ordre biophysique et social, amplifié par l'«organisation industrielle et l'ensemble de croyances et de valeurs régulant l'imaginaire social». Les auteurs exploitent ici la grille d'analyse des paradigmes socioculturels et éducationnels explicitée dans *École et sociétés* (Bertrand et Valois, 1992). Puis, développant le paradigme socioculturel symbiosynergique, associé au paradigme éducationnel de l'inventivité écosociale, ils proposent une écophilosophie de l'éducation s'articulant autour de trois «perspectives écologiques» complémentaires, qui correspondent à trois modes de connaissance: la perspective des sciences de la nature (en référence à l'«écologie scientifique»), celle de l'analyse socioculturelle (où l'«écologie sociocul-

turelle» s'intéresse à la genèse culturelle des «phénomènes écologiques») et la perspective holistique (proposant une «écologie holistique», de type spirituel, qui invite à une approche non rationnelle des réalités, réalisant l'union vitale entre tout ce qui existe, dont celle du Sujet à l'Univers). Afin de mettre en œuvre une pédagogie de l'inventivité écosociale, les auteurs proposent enfin des approches et des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. En particulier, ils préconisent la pédagogie par projets coopératifs, dans une démarche de recherche-action.

Les intentions éducatives manifestées dans cet ouvrage sont sans doute d'une très grande importance: il s'agit de développer des «compétences écosociales», c'est-à-dire de «former des personnes à penser, à agir et à œuvrer ensemble dans la résolution des problèmes écologiques de leur milieu de vie». Ces préoccupations fondamentales ont été jusqu'ici fort négligées à l'école. Les auteurs ajoutent leur réflexion et leurs propositions à celle d'un nombre grandissant d'auteurs et de praticiens préoccupés de la pertinence de l'apprentissage scolaire et de la responsabilité de l'école en regard de la prise en compte des problématiques sociales et environnementales. En particulier, ils offrent des pistes stratégiques concrètes dont plusieurs apparaissent fort judicieuses et pourront être d'utilité pratique pour les enseignants et pour les autres éducateurs. L'ensemble de l'ouvrage présente une structure rigoureuse et témoigne d'une riche documentation.

Une faiblesse majeure doit être malheureusement signalée, en ce qui concerne le réseau notionnel de la thèse développée par les auteurs. Malgré les définitions fournies – ou à travers celles-ci –, on note un flou conceptuel ou certaines méprises relatives aux termes écologie, écosystème, problème écologique, «problématiques environnementalistes», éducation écologique, «éducation de, à l'écologie», méthode qualitative, etc. Il y a entre autres une confusion manifeste entre écologie et environnement, enseignement et éducation, éducation relative à l'environnement et enseignement de l'écologie. Par ailleurs, certains aspects de la description des problèmes environnementaux d'ordre biophysique mériteraient une révision scientifique.

Un problème se pose également relativement à l'approche critique des perspectives écologiques. Bien que les auteurs visent «la formation critique à, par et pour la diversité des philosophies de l'éducation écologique», leur propre questionnement critique est quasi absent de l'ouvrage. Une telle lacune est particulièrement préoccupante en ce qui concerne la perspective dite holistique, où les auteurs proposent une approche intuitive, spirituelle, de la Planète et de l'Univers, de façon à prendre conscience que chaque être participe au Tout comme le Tout participe à chaque être, dans un réseau d'«unités de conscience»; le Soi se situe dans le Nous, qui participe au Tout (appelé chez d'autres Réalité sublime, Dieu, Allah, etc.), l'Éternel, l'Esprit; il s'agit de promouvoir une participation mystique aux principes de l'Univers, à l'unité fondamentale de la VIE. Les auteurs frayent avec l'animisme, le créationnisme, la réincarnation, l'ubiquité, l'illumination, le nouvel âge, le fondamentalisme écologique, la croissance, le paradis terrestre, etc. Comme pratique d'«éducation écologique», ils suggèrent entre autres le yoga, la prière, la méditation, le jeûne, la privation senso-

rielle, etc. Or, à l'exception d'un seul paragraphe vers la fin de l'ouvrage, qui exhorte à éviter le laisser-aller, le nombrilisme ou l'individualisme, il n'y a pas de regard critique sur ces propositions ni sur leur mise en contexte à l'école. La culture scolaire dominante actuelle est-elle prête à accueillir de façon critique de telles propositions? Pourrait-on faire la part des choses entre la pertinence des voies dites holistiques de la connaissance – que certains auront tendance à rejeter d'emblée si la proposition est trop «radicale» et insistante – et les dérives ésotériques et religieuses?

Au cours des dernières années, l'éducation relative à l'environnement s'est péniblement frayé un chemin dans les curriculums scolaires, à l'encontre de la résistance du milieu à l'engagement social et à l'innovation pédagogique. Il importe d'éviter de prêter flanc au discrédit de cette dimension fondamentale de l'éducation. Les allusions relatives à l'émergence d'un «nouvel Ordre écologique» – de nature mystique ici – seraient tentantes, s'ajoutant aux critiques dénonçant le romantisme naturaliste, l'écocivisme instrumental ou le *problem solving* rationaliste et technologique, qui ont déjà été portées à l'égard d'une éducation relative à l'environnement trop souvent improvisée et non pertinente et qui, de toutes façons, dérange. Malgré l'intérêt indéniable que présentent les approches alternatives de la connaissance, n'aurait-il pas été prudent – certains diront responsable – que les auteurs adoptent une position critique à l'égard de l'approche dite holistique des réalités dites écologiques, qui prend somme toute une très grande importance dans leur ouvrage? L'ensemble de leur thèse, fort intéressante par ailleurs, n'en serait que plus crédible. Car en dehors des problèmes signalés, les auteurs apportent certes de riches éléments de réflexion et des propositions de nature à «faire avancer l'école».

Lucie Sauvé  
Université du Québec à Montréal

\* \* \*