

LES ASSISES ÉPISTÉMOLOGIQUES DE L'ÉCOPÉDAGOGIE CHEZ LUCIE SAUVÉ : AUBAINE OU TALON D'ACHILLE ?

JACQUES CHATUÉ¹, WILLIE STÈVE SIGNE²

¹(Philosophie-Psychologie-Sociologie, Professeur-Université de Dschang, Cameroun)

²(Philosophie-Psychologie-Sociologie, Doctorante-Université de Dschang, Cameroun)

RÉSUMÉ : La conférence de Tbilissi plus 35, tenue en 2012, marque un tournant dans la dynamique de la sensibilisation à l'éthique environnementale. Il y fut question, en effet, d'inscrire décisivement l'écopédagogie dans la chaîne des valeurs éco-éthiques. Dans cette perspective, l'originalité de la philosophe canadienne Lucie Sauvé est alors de systématiser cette approche en y adjoignant la nécessité d'un détour par l'épistémologie. Dans les lignes qui suivent, notre objectif est d'articuler et d'évaluer le mode d'implication de l'épistémologie dans l'argumentaire écopédagogique chez cette auteure. Il s'agira d'en questionner les influences intellectualistes, qui affaiblissent, selon nous, l'allégation militante de l'interculturalité. Nous montrons que ce pilier interculturel est à redéfinir et à fortifier, à la lumière d'une acception différente de la notion même de culture, qui prend en compte le ressort culturel du culturel, ainsi que ses dimensions herméneutique et stratégique. C'est sous cette condition que pourra s'envisager ce que nous considérons comme une véritable bipédie épistémologique et culturelle de l'écopédagogie, indispensable pour une meilleure extension transculturelle.

Mots clés-Épistémologie, Écopédagogie, Éclectisme, Occidentalocentrisme, Intellectualisme, Culture.

ABSTRACT: The Tbilissi conference plus 35, held in 2012, marks the turning point in the dynamics of environmental ethics awareness. It was in fact, the question of decisively inscribing eco-pedagogy in the chain of eco-ethical values. From this perspective, the originality of the Canadian philosopher Lucie Sauvé is then to systematize this approach by adding the need for a detour through epistemology. In the subsequent lines, our objective is to articulate and assess the mode of involvement of epistemology in the eco-pedagogical argument of this author. It will be a task of questioning the intellectualist influences, which weakens, in our opinion, the militant chain of interculturality. We show that this intercultural pillar needs to be redefined and strengthened, in the light of a different meaning of the very notion of culture, which takes into account the cultural role of culture, as well as its hermeneutic and strategic dimensions. It is under this condition that what we consider to be a true epistemological and cultural bipedalism of eco-pedagogy, indispensable for a better transcultural extension, could be considered.

Key words-Epistemology, Ecopedagogy, Eclecticism, Western-centricism, Intellectualism, Culture.

I. INTRODUCTION

Sous l'impulsion reçue de Tbilissi plus 35, de nombreuses propositions foisonnent au sujet de la définition de l'Écopédagogie. En effet, depuis Francisco Gutierrez jusqu'à la création de l'Institut d'Écopédagogie, l'on ne cesse de s'interroger sur la véritable intention de cette discipline et sur les courants de pensée auxquels elle se rattache. Littéralement, on y voit l'expression d'un syncrétisme tissé entre l'écologie et la pédagogie, traduisant le désir de mettre sur pied une théorie totalisante ayant pour enjeu l'éthique de l'environnement. En d'autres mots, c'est l'idée d'une réflexion qui appelle à une pédagogie de la terre pour une prise de conscience à l'échelle planétaire. Il ne s'agit donc pas d'un champ réflexif cantonné au seul volet éducatif, mais d'une métadiscipline qui étudie et milite en faveur de la tempérance des modes de vie afin de sortir la nature du statut de proie à elle accordée par les contempteurs de l'écoéthique. Le constat est clair, l'écopédagogie a pour but d'amener les hommes à repenser et à panser leur rapport à la nature.

C'est dans le sillage d'une telle thérapie que s'inscrit Lucie Sauvé lorsqu'elle se propose de revisiter le réseau de relation personne-nature-société. Son projet intellectuel est de fonder, à partir de l'épistémologie, une écopédagogie consensuelle et planétaire. Elle écrit en réaction, à titre principal, à la crise environnementale et souscrit à la conception des macroécologues qui considèrent que l'écologie doit s'exercer à un niveau suprarégional et même mondial. La réalisation de ce projet passe alors, selon elle, par l'optimisation des

ressources conjointes et conjuguées de l'épistémologie et de la didactique, démarche qui permettrait d'éviter que l'excellente résolution de scolariser l'écologie n'aboutisse à un simple formalisme. Car, souligne-t-elle, « un tel cadre ne doit pas toutefois être perçu comme un carcan mais comme une proposition pour la recherche de signification, de cohérence et de pertinence basée sur une réflexion épistémologique et éthique » (SAUVÉ; 1998:179).

Ce projet d'inscrire l'éducation à l'environnement entre les exigences de l'épistémologie et les approches proprement didactique a-t-il réussi ? L'offre épistémologique de l'écologie sauvéenne est-elle suffisamment aboutie

II. L'ENRACINEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE DE L'ÉCOPÉDAGOGIE

1-1. Nécessité et économie d'un ressourcement épistémologique de l'écopédagogie

L'offre spécifique de Lucie Sauvé au sujet de l'articulation de l'épistémologie et de la didactique de l'écologie, trouve sa justification dans son ouvrage majeur : *Pour une éducation relative à l'environnement, Éléments de design pédagogique, Guide de développement professionnel à l'intention des éducateurs*, ouvrage publié en 1997. Cet ouvrage est majoritairement tiré de sa Thèse de doctorat intitulée : *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement*, soutenue à l'Université du Québec en 1992. Deux pôles structurent et animent ses écrits : l'un, conceptuel, elle est la première à rédiger une Thèse de doctorat sur les *sciences de l'éducation à l'environnement* ; et l'autre, militant, en référence au problème écologique dans ses déclinaisons concrètes et à l'économisme montant. C'est dans ce même livre que l'écopédagogue décline sa feuille de route intellectuelle. À la différence de ses prédécesseurs, la place qu'elle y accorde à l'épistémologie et à l'école, redonne à son projet de fondation d'une écopédagogie planétaire toute sa valeur. Elle voudrait prendre en compte les contraintes de la discipline philosophique et ses mécanismes pour donner sens et consistance à l'écoéthique. Autrement dit, elle veut sortir la société d'une écoéthique incantatoire, qui moralise sans efficace au profit d'une écoéthique *vive*, en débat et en étude dans les courants de pensée ; d'où la difficulté de parler de l'écoéthique en dehors de l'épistémologie, aux exigences censément plus rigoureuses. Dès lors, en face de la mobilisation forte autour de la question écologique, la voie la plus avérée pour lutter contre pareille difficulté, c'est l'école. Cette dernière catalyse la métamorphose positive de nos styles de vie en fonction de notre milieu de vie.

Au rang des occurrences de l'épistémologie dans le débat écopédagogique, l'on peut citer : le recours à l'épistémologie descriptive qui se limite à l'explication du fonctionnement de l'activité scientifique, de ses critères, de sa méthodologie et suppose l'hiatus entre jugements de faits et jugements de valeur. Mais notre auteure la dépasse au profit d'une épistémologie prescriptive qui souscrit à la théorie critique. L'on note également son adhésion à la « codidaxie », dont la définition est porteuse d'une interdisciplinarité qu'elle utilise pour penser l'intérêt de la mise en relation des savoirs. Delà découlera sa propre vision de l'éthique environnementale.

Par rapport à l'épistémologie descriptive. Lucie Sauvé pose le design écopédagogique au fondement de cette discipline. Ce concept répond à la question du « comment » faire en pédagogie de l'ERE. Il s'agit d'un processus de conception, de formation et d'apprentissage ayant pour but de provoquer un changement de comportement vis-à-vis de la nature. Mieux, le design pédagogique est une discipline éducationnelle chargée de la conception et de la prescription des stratégies, des modèles pédagogiques en fonction des situations pédagogiques. Il est aussi une voie ouverte aux critères de choix, à différentes approches et à un métamodèle qu'elle qualifie desymbiosynergique. Il existe chez elle, une série d'approches complémentaires et aptes à faire la particularité du design pédagogique en ERE. Elles sont distinctes les unes des autres et ambitionnent globalement de faire le point sur les buts et les principes de l'écopédagogie. L'approche expérientielle constitue le soubassement de l'apprentissage et invite le sujet à interagir avec les situations concrètes qui sévissent dans son milieu. Cette approche dégage une forte proximité avec la pédagogie démocratique prescrite par John Dewey dans sa philosophie de l'éducation. Elle traite de l'expérience, de la socialisation et de l'activisme. L'approche holistique, quant à elle, naît en vue de récuser deux types de fragmentation : celle des savoirs, d'une part, et celle du sujet qui apprend, d'autre part. Cette approche est animée par le souci d'une vision panoramique des réalités en fonction de l'espace et du temps. Elle vise l'interaction entre les domaines d'apparence opposés. Pour l'approche systémique, elle porte sur la complexité de l'ERE et « elle favorise, une plus grande compréhension de l'interrelation des phénomènes entre eux et de l'interdépendance écologique des êtres » (SAUVÉ; 1997:132). À la fois analytique et synthétique, cette approche privilégie le « Lateral thinking » (1997:132) favorable à l'admission de plusieurs solutions pour la résolution d'un problème complexe. L'approche interdisciplinaire fait partie de l'approche holistique et fait vibrer la formation des enseignants et des apprenants au rythme de l'éducation contemporaine. Autrement dit, elle arrime l'éducation à la dynamique évolutive de la société. Voilà pourquoi notre auteure reconnaît à l'interdisciplinarité le mérite de former l'individu sur un plan tripartite : personnel, social, et moral (1997:26). L'approche coopérative porte sur un patrimoine commun aux approches complexes et implique la discussion, la confrontation, le dialogue, la tempérance et la solidarité. Dans cette logique, l'apprenant et l'enseignant, « deviennent idéalement

gestionnaires de la situation pédagogique »(1997:134). Cette approche impose la prise en compte des valeurs de l'éthique propre à l'ERE (responsabilité, tolérance, solidarité). L'approche critique est la somme des contributions des diverses approches. L'approche résolutive constitue le nœud gordien des approches de la pédagogie de l'ERE, elle sert de fil conducteur du design pédagogique et porte sur les éléments théoriques relatifs au processus de l'ERE. La recherche-action en est la stratégie principale, utile à la planification didactique. Ces approches appellent à une critériologie liée aux choix des éléments d'un design écopédagogique. Elles débouchent sur le cadre théorique choisi par le *designer* pédagogique, les conceptions qu'il a de l'environnement, de l'éducation, de l'ERE, des objectifs et des principes directeurs de son action. Cette critériologie varie d'un acteur à un autre.

En vue d'enrichir le champ des connaissances pédagogiques de l'écopraticien, le design pédagogique s'inspire de multiples autres approches et stratégies. Il prend en compte les spécificités de chacune en y dévoilant une source non pas d'opposition radicale mais de complémentarité avérée, l'enjeu étant d'orienter les choix didactiques du design pédagogique en fonction des disciplines qu'il désire enseigner. Cet enseignement passe par le biais d'une épistémologie prescriptive en mesure de faciliter l'instauration et l'adoption de l'écoresponsabilité aussi bien en milieu éducatif qu'en milieu extrascolaire. Pour atteindre cet objectif, notre auteure répertorie six approches descriptives afin de montrer leur compatibilité maintenue avec l'approche holistique. Les voici : L'approche cognitive, inspirée du cognitivisme. Lucie Sauvé en renseigne la présentation en nous informant que cette théorie explicative du fonctionnement psychologique de l'individu montre que la pensée est semblable à un processus de traitement de l'information. Elle débouche sur l'idée d'une alphabétisation environnementale prenant appui sur des savoirs cognitifs. Cette volonté d'alphabétisation trouve aussi sa justification dans les travaux des environmentalistes australiens HUNGERFORD et VOLK (1990).

Dans la même veine, les cognitivistes KEINY et SHACHAK(1987) développent l'idée d'une « cognition environnementale ». Ils pensent l'hypothèse scientifique du traitement des informations fondées sur l'acquisition des connaissances sur l'environnement. L'approche affective est l'ensemble des attitudes et des sentiments qui motivent à agir favorablement vis-à-vis de la nature. Elle débouche sur une relation compassionnelle de l'individu à son milieu de vie. Ladite relation passe par l'éveil et le développement d'une sensibilité environnementale. Ici, les individus se considèrent comme des membres de la nature. « Il s'agit entre autres, pense Lucie Sauvé, de développer un sentiment d'appartenance au milieu de vie, l'internalisation du centre de contrôle (*locus of control*) des événements, etc. » (1997:26). L'approche pragmatique est fondée sur l'écogestion et la capacité à résoudre les problèmes. À ce stade, ce qui importe, c'est la compétence dans les pratiques gestionnaires liées au conflit écologique. Il est question de trouver les moyens capables de résoudre les problèmes environnementaux selon la donne écologique. Ici, l'homme doit se considérer comme un acteur de l'environnement, celui qui peut acquérir le savoir et le pouvoir lui permettant d'améliorer la situation écologique de plus en plus préoccupante.

L'épistémologie critique répond au « pourquoi » de l'écopédagogie, question critique par excellence qui rappelle les fondements et les pratiques de la théorie critique. Héritière de l'école de Francfort, Lucie Sauvé montre que les questions du « quoi » et du « comment » ne suffisent pas à traiter le problème écologique. Subséquemment, il faut faire appel à celle du pourquoi, et donc à cette épistémologie prescriptive. Après avoir rappelé les efforts cumulatifs de Marx, Freud, Fromm, Adorno ou Horkheimer pour la mise sur pied de cette théorie voulue critique, et sachant que chaque théorie critique consiste en un renversement de paradigmes, l'écoépistémologue en dénonce cependant les failles. De connivence avec les idées habermasiennes, elle conclut que les théories critiques ne font pas d'autocritique ; ce qui les enferme dans la fixité, l'idéologie, le dogme. Elle voudrait, par voie de questionnement, interroger l'esprit à l'œuvre dans l'éducation actuelle et inviter à l'action libératrice. Cette dernière, pour ne pas sombrer dans les discours creux, doit s'accompagner d'une recherche-action participative.

Bien plus, l'emprunt de la théorie critique permet à Lucie Sauvé de revisiter les paradigmes épistémologiques dominants (objectivisme et subjectivisme). Ce qui l'amène à souscrire à une épistémologie critique qui se veut dialogique et dialectique, intersubjective et interobjective. Elle instaure le dialogue entre les acteurs, les cultures, les savoirs et prend en compte la divergence/contradiction. Ici, la base est un savoir socialement construit à propos d'objets sociaux. Elle se veut également réflexive et métacognitive parce qu'elle établit une réflexion constante sur le processus de construction du savoir écologique. Précisons que l'« épistémologie critique » est héritière de l'« épistémologie de la complexité » et notre auteure s'en sert comme d'un tremplin pour la construction d'une écopédagogie de la complexité fondée sur l'harmonisation des relations. Elle voudrait, à l'instar d'Edgar Morin, concilier les acteurs, les cultures et les savoirs d'horizons différents. La conscience y intervient de façon constante pour déboucher sur une méta-connaissance en mesure de l'introduire au cœur de l'action constructive, la finalité étant la production d'un savoir qui provoque le changement social et l'émancipation. La recherche critique transcende les règles pour statuer sur les valeurs aptes à transformer la réalité sociale. Elle, « est exigeante : elle implique la confrontation des valeurs des chercheurs eux-mêmes comme celles qui traversent les situations étudiées » (1997:38)

Par rapport à la codidaxie et à l'éthique environnementale, l'écoépistémologue québécoise commence par montrer que la leçon écodidactique a pour soubassement la codidaxie, c'est-à-dire un apprentissage coopératif, fondé sur le partage des réflexions, des découvertes et des synthèses en ERE. Or, cette définition est porteuse d'interdisciplinarité et l'ajout de l'interdisciplinarité dans le cursus scolaire a permis à notre auteure de dresser une typologie de celle-ci. Elle en distingue à juste titre quatre types : l'interdisciplinarité scientifique, « selon laquelle les outils conceptuels et méthodologiques des différentes disciplines interagissent et convergent vers la résolution des problèmes cognitifs ou le développement des savoirs transdisciplinaires » (1997:133), l'interdisciplinarité décisionnelle, « où différentes disciplines offrent leur éclairage à la résolution d'une situation problématique en vue d'une discipline pour la prise de décision judicieuse » (1997:133), l'interdisciplinarité de création, « lieu de convergence de diverses disciplines pour la production d'un objet nouveau (technique, outil, matériau, etc.) ou d'une œuvre inédite » (1997:133) l'interdisciplinarité pédagogique, « qui favorise l'intégration des apprentissages par l'intégration des matières » (1997:133). Tout ceci prépare une militance. En particulier, Lucie Sauvé, exprime son indignation face à l'implantation dictatoriale de l'industrialisation, notamment à travers la dénonciation des effets nocifs du gaz du schiste (SAUVÉ;2001:1) sur la nature et la société. Elle en profite pour décliner sa vision de l'éthique environnementale. Elle déploie ainsi son écocentrisme en proposant l'instauration d'une « démocratie écologique » (2000:10) portée par la société civile au-devant du silence des instances gouvernementales. Elle appelle à une mobilisation pour l'édification d'une « intelligence citoyenne » (2001:2) à travers l'exigence de la démocratie participative. L'éthique environnementale invite à s'engager non seulement à respecter la nature, mais aussi à la protéger à travers des valeurs morales et à travers une éthique épistémologiquement obvieée comme juste : l'éthique écocentriste.

1-2. L'articulation épistémologique de l'écopédagogie au risque de l'éclectisme

On voit poindre chez Lucie Sauvé un éclectisme épistémologique que l'on peut dire « objectif » en ce qu'il rejette tout recours aux épistémologies subjectives. Cet éclectisme a ceci de particulier qu'il se fonde sur un bénéfice attendu seulement en aval, dans la militance écoéthique : bénéfice pratique et conséquentialiste, qui fait fi de la puissance de conviction que devrait permettre un recours concomitant aux épistémologies subjectives. C'est ce qui justifie que Denis DIDEROT y souscrive et y fonde son double rejet du dogmatisme et du syncrétisme, lorsqu'il écrit, « l'éclectique est un philosophe qui foulant aux pieds le préjugé, la tradition, l'ancienneté, le consentement universel, l'autorité, en un mot tout ce qui subjugué la foule des esprits, ose penser de lui-même, remonter aux principes généraux les plus clairs, les examiner, les discuter, n'admettre rien que sur le témoignage de son expérience et de sa raison ; et de toutes les philosophies qu'il a analysées sans égard et sans partialité, s'en faire une particulière et domestique qui lui appartienne » (1751). La domestication d'une diversité de sources est le propre de tous les éclectiques qui, à l'origine, sont des philosophes dont le principe était de puiser dans la variété de pensées existantes des éléments aptes à construire un système solide et neuf. Cette vision coïncide avec l'origine même de ce mot. Du grec *Eklegen* qui signifie choisir, trier, l'adjectif est utilisé pour qualifier le fait de n'avoir point de goût exclusif. Dans le cas d'espèce, il laisse transparaître chez Lucie Sauvé l'extrême variété des emprunts et influences dont elle se sert pour construire sa vision de l'écopédagogie et à l'occasion pour justifier ses postures.

Pour conforter sa conception dite « symbiosynergique », elle manifeste finalement un éclectisme épistémologique et un éclectisme épistémologique. En effet, nous relevons chez elle un éclectisme épistémologique, pour désigner la convocation constante d'une grande diversité de savoirs qui jonchent ses écrits ; mais aussi un éclectisme épistémologique, qui se réfère au foisonnement d'approches des sciences dont elle étaye ses vues. On peut alors comprendre en quoi ces éclectismes se croisent de manière heureuse. Ils permettent qu'en écodidactique, l'accent soit mis sur des savoirs *vifs*, des savoirs *encours*, et à la construction desquels les apprenants pourraient idéalement participer. Ceci rend légitime la nécessité d'une révision indéfinie des savoirs à transmettre. Ainsi, l'épistémologie, dont l'objet le plus usuel est la méthodologie et l'historiographie notamment internaliste des sciences, joue un rôle éminent dans le champ didactique en général, et écodidactique en particulier.

Mais l'éclectisme philosophique ne peut affecter le dessein allégué. Defait, on voit que la pensée épistémologique de Lucie Sauvé se situe finalement à la confluence d'une multiplicité d'approches se rencontrant dans une macroapproche qui, relevant à la fois de l'humanisme et du sensualisme, est censée nous aider à une meilleure saisie des concepts-clés de l'écologie. « Elle met l'accent, sur la relation sensorielle et sensuelle avec l'environnement naturel, ralliant les approches cognitive, affective et spiritualiste en ERE » (SAUVÉ;2003:35). Cependant, l'éclectisme ainsi assumé risque trop d'affaiblir l'effet de persuasion si indispensable à l'écopédagogie.

À la différence de l'éclectisme identifié chez Denis Diderot, celui de Lucie Sauvé ne se réfère pas à la démarche intérieure de la conscience, qui est censée s'approprier la multiplicité des sources, et former une conviction individuelle. En supprimant la part de la conviction, Lucie Sauvé prend le risque de réduire considérablement le champ de l'agir convictionnelle, bien qu'elle reconnaisse volontier que l'on apprend mieux dans l'action. C'est grâce à la conviction que l'on peut tenir un discours persuasif en mesure d'encourager

l'engagement. Dans cette veine, les interprétativistes mettent l'accent sur la subjectivité et fondent leur réflexion sur la recherche de significations. Ici, le champ des connaissances est élargi et laisse place au doute, à l'ambiguïté qui a une vertu réflexiviste dont l'importance n'échappe à personne. L'épistémologie subjectiviste admet que la recherche est menée par un sujet qui a ses propres convictions et émotions. Mais Lucie Sauvé affirme qu'une telle épistémologie est victime d'autisme ; elle donne trop à l'intériorité et fini par dénier la réalité. Au bout du compte, l'interprétativisme éloigne l'homme de son milieu naturel, et se montre incapable de tenir bout à bout des positions antagonistes ainsi que l'exige le principe de réalité. À l'encontre de cette manière de voir, elle fait recours, pour illustrer sa posture épistémologique à l'image des portes orientales constituées de fils de billes et elles ne sont finalement « ni ouvertes, ni fermées » (2003:35). L'écopédagogue canadienne se montre bien consciente de ce que par cette prise de conscience épistémologique, elle s'éloigne de la doxa majoritaire, essentiellement interprétativiste. « On observe en effet, que de plus en plus de chercheurs s'intéressent au courant interprétatif de la recherche. Ils se penchent sur les phénomènes subjectifs en vue de les comprendre de l'intérieur, de saisir des champs de signification. Ils s'intéressent en particulier aux représentations des gens (ensemble de connaissances, de croyances, d'attitudes, de valeurs, de connotations, etc.) » (1997:35-36). Les recherches interprétatives se limitent à la représentation ; ce qui *a contrario* confère à la recherche critique toute son importance : celle de rendre l'ERE plus crédible, en raison précisément de son réalisme. Elle déconstruit à partir du « pourquoi » (fondements, intentions) les réalités socio-environnementales pour mieux les analyser, les questionner, émettre des hypothèses afin de reconstruire une réalité plus appropriée de la relation personne-société-environnement.

La focalisation par Lucie Sauvé de toute l'attention sur les objectifs pratiques signale une éviction de l'éthique déontologique, pourtant indispensable pour stabiliser l'injonction éthique et l'arracher au relativisme ambiant qui nourrit le scepticisme. L'éthique déontologique repose sur la fixité et la pérennité des valeurs. Elle évalue les actions en fonction du respect des principes moraux. Or la construction sauvéenne suggère une éthique plutôt conséquentialiste que déontologique. Ce conséquentialisme est discutable et faible. Car l'écodidactique a besoin de reposer sur une éthique de type déontologique, en même temps de conforter des convictions partagées, soustraient à la vogue du dissensus et des attermolements permanents. Elle fixe les normes a priori en mettant l'accent sur des éléments de convictions quitte à les rechercher ailleurs que dans les seules ressources de l'épistémologie : par exemple les ressources culturelles, culturelles, et même pour certaines, occultuelles.

Précisons-le, l'éclectisme sauvéen est légitimé. L'éviction de l'épistémologie notamment subjectiviste, et la souscription à des approches éclectiques affaiblissent le rôle de la conviction, c'est-à-dire de l'adhésion subjective parce que nouée dans le for intérieur. Or si l'homme change sous l'action de la contrainte ou sous celle de l'intérêt, il change plus sûrement par conviction. Cette faiblesse procède, au fond, de la mésestimation des avantages de la voie que nous ouvrel'idée d'une bipédie normative.

1.3 La perspective d'une bipédie épistémologique et culturelle de l'écopédagogue

La démarche de Lucie Sauvé, qui consiste à fonder l'écodidactique sur un cocktail épistémologique finalement discriminatoire, échappe cependant à l'association préjudiciable de l'épistémologisme, de l'intellectualisme et de l'occidentalocentrisme, par diverses militances extraoccidentales et interculturelles.

Pour fonder sa militance, Lucie Sauvé réalise plusieurs actions/projets en Francophonie et en Amazonie. Elle s'est montrée très présente dans de grands projets : EDAMAZ (Éducation relative à l'environnement en Amazonie, 1996-2001), ECOMINGA (Écodéveloppement et santé environnementale en Bolivie, 2007-2013), le Forum francophone international Planet'ERE et de multiples conférences militantes. Ces éléments marquent au surplus des traces d'un engagement écologique concomitamment multiculturel : la volonté de faire coopérer plusieurs cultures, réunies pour la même cause.

De fait, elle offre l'occasion à chaque culture de contribuer à l'écopédagogie universelle pour anticiper sur l'asphyxie planétaire par l'apport des solutions neuves et de la créativité. Le multiculturalisme est pour elle, un « rehaussement culturel. La culture d'une société, et les valeurs qui la sous-tendent exercent une influence importante sur la relation à l'environnement des adultes et sur les divers aspects de consommation. Le rapport à l'environnement, les modes de vie, ainsi que les choix de consommation sont culturellement marqués [...] » (2004:35). À ce stade, la diversité culturelle est une source de richesse très importante au sein de l'apprentissage. Cette aspiration sauvéenne à la transculturalité concrétisée, un tant soit peu, par sa proximité avec l'écologie bouddhiste et amérindienne est l'orifice par laquelle elle touche la thématique des indigènes. Cependant, il nous semble que son ouverture interculturelle reste plutôt faible, voire velléitaire.

Quoiqu'elle manifeste de l'ouverture au comparatisme écologique, elle demeure occidentalocentriste puisqu'elle délaisse notamment, la grande particularité du patrimoine culturel africain. Elle tente bien que mal de se détacher de cette logique grâce à ses précautions anti-occidentalistes, qui pourraient l'éloigner de l'intellectualisme moral. Mais elle ne peut aller jusqu'au bout de la problématique des savoirs endogènes de portée écologique dans sa construction écodidactique. En dépit de l'ouverture d'une « voie » écologique comme c'est le cas à travers son engagement transnational, l'on note une faille : le délaissement des conceptions alternatives du culturel comme tel, délaissement qui l'amène à soutenir sans autre forme de procès l'idéologie de la décroissance.

La décroissance est une nouvelle pensée économique qui remet en cause les qualités et la durabilité de la croissance économique. Le questionnement de cette dernière montre qu'elle génère plus de nuisances et donc moins de bienfaits pour l'humanité. Par exemple, l'industrialisation est à l'origine de nombreuses conséquences négatives parmi lesquelles : le dysfonctionnement de l'économie à la base du chômage des masses qui sont précaires, l'aliénation au travail due au stress, au harcèlement moral, aux multiples accidents que subissent les travailleurs-employés, le réchauffement climatique et la pollution qui détruisent les écosystèmes. C'est d'ailleurs ce qui amènera certains auteurs à s'investir dans un militantisme varié entre lutte contre compagnies pétrolières, OGM, clonage à l'effet de favoriser l'écologie. La décroissance ou économie stationnaire est également une théorie alternative dont la finalité est de repenser/reconstruire les objectifs et les fins du système économique prévalent. L'entrée en scène de ce concept est justifiée par la volonté de faire moins, de ne pas accumuler et donc, de décroître. Elle se dresse principalement contre le système capitaliste qui s'impose comme unique et meilleure méthode de production alors qu'il inflige de nombreux dégâts à l'écosystème. Il est spécifiquement question, de souligner les défauts du Produit intérieur brut (PIB) en tant qu'indicateur de progrès. Les objecteurs de croissance pensent qu'écologiser la société ne signifie pas substituer l'économie actuelle par un développement alternatif visant à concilier profit et préoccupation socio-environnementale à travers le système éducatif. Or ce développement est lui-même à l'origine de ce problème. C'est ce que dénonce Lucie Sauvé lorsqu'elle dit : « Si le système éducatif se convertit à la croissance économique soutenue, on n'est pas sorti du bois ! Tout le vocabulaire du capital social, du marché du travail qui est employé dans ce rapport mérite un regard attentif. Il est plein des meilleures intentions (SAUVÉ:2011) du monde, mais je suis loin d'être convaincue que le cadre proposé pour trouver des solutions soit le bon pour résoudre la question d'inégalité qu'il prétend combattre » (SAUVÉ:2004). Cette apologétique sauvéenne de la décroissance prouve à suffisance qu'elle ne peut relever le défi de l'inculturation écodidactique ; ce qui explique l'inconsistance de son idéal de décroissance défavorable pour les peuples d'Afrique. Ceux-ci ont en réalité besoin de s'industrialiser en dépit du coût écologique. Il ne sera possible de combattre l'injustice écologique et de sortir du discours de la victimisation que si le débat écologique se tient à rapport égal entre les acteurs.

Pour y parvenir, il est nécessaire de redéfinir l'idée même de culture, en restituant l'entière de ses dimensions : la dimension culturelle, la dimension herméneutique et la dimension stratégique.

La dimension culturelle oblige à intégrer le besoin qu'ont les peuples de survivre et d'assumer leur souveraineté économique. C'est dans ce souci que dans son maître-ouvrage, *Les deux cultures*, Charles Pierce SNOW avance l'argument de la séparation des cultures : les sciences d'une part et les humanités d'autre part. À l'en croire, le clivage entre ces deux savoirs présente un danger capital pour la quête des solutions à nos problèmes. Conséquemment, il propose une médiation des deux cultures. De son point de vue, la distinction des cultures pourrait engendrer la perte d'une plus vaste culture partagée. C'est ce qui amène John BROCKMAN à commettre une œuvre intitulée : *The third culture : Beyond the scientific Revolution*, dans laquelle il montre que C. Pierce Snow a contribué à la réduction du fossé culturel mais sans toutefois l'éradiquer ou résoudre le problème. Près de 30 ans après, Basarab NICOLESCU traite du rapport de la science à la culture dans son chef-d'œuvre *La transdisciplinarité, Manifeste*. Il nous apprend qu', « au début de l'histoire humaine, science et culture étaient inséparables. Les mêmes interrogations sur le sens de l'univers et de la vie les animaient » (1996:143). La consolidation de ce lien a survécu jusqu'à l'époque moderne où l'on assista, dit-il, au « big bang disciplinaire » (1996:144). Le rapport de Lucie Sauvé à ces auteurs est un rapport discontinu. L'idéal de décroissance qu'elle propose n'est pas favorable à l'Afrique encore sous-industrialisée et dont le secteur agricole a peu de valeur dans l'économie mondiale. La dimension culturelle concerne aussi bien les arts que l'agriculture. La non prise en compte de l'agriculture dans l'économie dénote une déconsidération des peuples en proie à cette technique de production. Pourtant, l'ethos de l'économie doit baigner dans l'« échange » des liens et non pas uniquement dans l'« échange » des biens. C'est une occasion de nouer les relations. L'économie doit s'immerger dans le cultural au lieu de s'y opposer. L'écopédagogue québécoise se comporte comme si elle fallait réduire l'économie pour donner plus de place à la culture.

La dimension herméneutique oblige à prendre en compte le besoin qu'ont les peuples désorganisés par des Indépendances d'imposition de recourir à leurs cultures comme à un fond de sens dont ils ont encore besoin pour s'affirmer en tant que nation. La grande préoccupation de l'herméneutique n'est pas le savoir, mais le sens. La culture est comme un réservoir de sens qui imprègne le tout de l'existence. C'est ce qui fait dire que les hommes tiennent plus à leur raison de vivre qu'au simple fait de vivre, à la différence des animaux dont la plus grande valeur est la vie. On constate qu'en Occident l'idée d'une sécularisation de la vie a surévalué la question du savoir en écrasant celle du sens.

Enfin, la dimension stratégique traduit le fait que la culture est un liant du corps politique ayant à défendre ses intérêts dans un rapport de forces qui constitue la vraie nature des relations internationales obligeant à approcher l'écologie en fonction des intérêts propres à chaque nation, c'est-à-dire selon une démarche finalement transculturelle et transactionnelle. La culture est l'ingrédient de la nation, le sentiment d'être de la même famille fondée sur un liant symbolique. Or le symbole n'est pas tout mais il n'est pas rien. Ceci permet de contrecarrer le scientisme, ceci permet aussi de renforcer la dimension convictionnelle de

l'écoéthique qui dépendent outre, du message inconscient de son environnement didactique le plus immédiat. L'école, y compris dans ses infrastructures et sa salubrité, ne devrait pas être en contradiction avec les leçons. En ce sens, l'on est fondé à dire que l'environnement parle bien de l'environnement. Mais comment soutenir le projet d'une écodidactique d'envergure universelle lorsque de nombreux pays ne parviennent pas à scolariser leur jeunesse dans un environnement infrastructurel décent. De ce vaste problème, il n'est guère question dans les arguments écodidactiques de Lucie Sauvé. Sous ces conditions peut s'envisager une bipédie normative largement culturelle au sens que nous tentons de dire, mais en même temps épistémologique, qui soit susceptible d'inspirer une écodidactique d'appropriation universelle. La moitié de l'écodidactique devrait être assumée par la parole tacite de l'environnement scolaire prolongeant la parole empêchée de la nation en tant qu'inscription politique du culturel.

III. CONCLUSION

Dénicher les occurrences de l'épistémologie dans le débat écopédagogique à l'effet de montrer si le projet sauvé est suffisamment abouti. Tel a été l'objet du présent article dans lequel nous tentons de savoir si le projet sauvé d'établir une écopédagogie consensuelle et planétaire représente un avantage ou une faiblesse. Dès l'entame de ce travail, nous avons décliné le sens des concepts. Sous un plan tripartite, nous avons d'abord posé la nécessité et l'économie d'un ressourcement épistémologique de l'écopédagogie. Il y a été question de justifier, preuve à l'appui que l'écoépistémologie pose l'épistémologie au fondement de l'écopédagogie. Elle est partie de l'épistémologie descriptive dont elle s'est désunie au profit d'une épistémologie prescriptive. L'épistémologie descriptive lui a permis d'expliquer le fonctionnement de la science. Tandis que l'épistémologie prescriptive lui a permis de questionner l'intérêt de cette science en rapport à l'écopédagogie. Cependant nous avons constaté que notre auteure tombe dans le piège de l'éclectisme. Elle est victime d'un double éclectisme épistémique et épistémologique. Elle convoque divers savoirs et diverses écoles de pensée pour construire son métamodèle écopédagogique. C'est donc cette vision symbiosynergique qui lui vaudra l'étiquette de penseuse éclectique en dépit de sa grande volonté d'instaurer une écopédagogie globale parce que complexe. Toutefois, nous avons noté que Lucie Sauvé tente d'échapper au grief d'épistémologisme, d'occidentalocentrisme, et d'intellectualisme, lorsqu'elle fait appel à l'interculturalité. Seulement, la bipédisation à laquelle elle aspire en convoquant l'épistémologie et la culture reste déséquilibrée. Ce qui nous autorise à proposer la redéfinition de la culture, par la conjonction des voies de remédiation culturelle, herméneutique et culturelle.

RÉFÉRENCES

- [1] B. Nicolescu, *La transdisciplinarité, Manifeste*, (Monaco, Éditions du Rocher, 1996).
- [2] C.P. Snow, *Les deux cultures (1^{éd.} 1959)*, (Londres, Cambridge University Press, 2001).
- [3] C.-R. Dimi, « Philosophie et pensée de la crise », in *Acte de colloque de philosophie de l'école normale supérieure*, (Yaoundé, l'Harmattan, 1983).
- [4] D. Didérot, *L'encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, (1^{éd.}, tome 5*, Paris, Gallimard, 1751).
- [5] G-R. Nicolas, *La décroissance, Entropie-Écologie-Économie*, (Paris, les Éditions Sang de la terre, 1995).
- [6] H. Hungerford, T. Volk, « Changing learner behavior through environmental education », in *The Journal of Environmental Education*, (vol. 21, No-3, pp. 8-21, 1990).
- [7] J. Brockman, *The third culture: Beyond the scientific Revolution*, (New York, Simon and Schuster, 1995).
- [8] L. Sauvé, « Au cœur des questions socio-écologiques : des savoirs à construire, des compétences à développer », in *Éducation relative à l'environnement- (Regards, Recherches, Réflexions*, vol. 11, pp. 1-19, 2014).
- [9] L. Sauvé, « L'Éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité: les propositions du développement durable et de l'avenir viable », in *A colloquium on the future of environmental education in a postmodern world? Proceedings of online colloquium held, c.* (No-3, pp. 179-198, 1999).
- [10] L. Sauvé, « La prescription du développement durable en éducation : la troublante histoire d'une invasion barbare », in *Bader, B. et Sauvé, L., Éducation, environnement et développement durable, vers une écocitoyenneté critique*, (Laval, les Presses Universitaires de Laval, 2011).
- [11] L. Sauvé, I. Orellana, S. Van, *Éducation et Environnement. Un croisement de savoirs*, Montréal, les Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir Acfs., 2003).
- [12] L. Sauvé, *L'éducation relative à l'environnement auprès des adultes*, (Québec, Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, 2004).
- [13] L. Sauvé, P. Batellier, « La mobilisation citoyenne sur la question du gaz de schiste au Québec: une exigence de démocratie », in *Nouveaux cahiers du socialisme*, No-6, « écosocialisme ou barbarie », (sous la direction de Brouillette, V., Guay, N., Levy, A., Martin, E., et Paulin, R, pp. 1-10, 2001).

- [14] L. Sauvé, *Pour une éducation relative à l'environnement, Éléments de design pédagogique, guide de développement professionnel à l'intention des éducateurs*, (Montréal : Guérin, 1997).
- [15] M. Jobert, « Le développement durable ne peut être un objectif éducatif », in *Entretien avec Lucie Sauvé*, (WWW.Journaldel'environnement.net. 2016).
- [16] S. Keiny, M. Shachak, « Educational model for environmental cognition development », in *International Journal of Science Education*, (vol. 9, no-4, pp. 449-458, 1987).
- [17] T. Adorno, M. Horkheimer, *La dialectique de la raison*, (Paris, Gallimard, 1974).