

ÉTUDE ÉCOTOPIE 2026

# L'ÉCOPÉDAGOGIE COMME LEVIER POUR RÉPONDRE AUX CRISES SOCIALES ET ENVIRONNEMENTALES

Emeline De Bouver et Marlène Feyereisen

<b>INTRODUCTION</b>	<b>3</b>
<b>1. AU CROISEMENT DES PÉDAGOGIES CRITIQUES ET DE L'ENVIRONNEMENT</b>	<b>6</b>
1.1. <i>Pédagogies de l'environnement</i>	6
1.2. <i>Pédagogies critiques</i>	8
1.3. <i>Ecopédagogie</i>	10
<b>2. ÉCO- : REPENSER L'ENVIRONNEMENT</b>	<b>14</b>
2.1. <i>Adopter une conception large et plurielle de l'environnement</i>	16
2.2. <i>Aborder l'environnement comme une question sociale</i>	20
2.3. <i>Enraciner la pensée critique dans l'environnement</i>	27
<b>3. -PÉDAGOGIE : REPENSER LA PÉDAGOGIE</b>	<b>33</b>
3.1. <i>Adopter des pratiques pédagogiques qui visent l'émancipation</i>	35
3.2. <i>Ancrer les pratiques pédagogiques dans le territoire, le corps et les émotions</i>	43
3.3. <i>Construire des espaces démocratiques d'apprentissage</i>	49
<b>4. CONCLUSION</b>	<b>57</b>
<b>RÉFÉRENCES</b>	<b>60</b>
<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>64</b>

**Couverture :** © Markus Spiske (Unsplash)

# INTRODUCTION

Aujourd'hui, il devient difficile d'aborder l'environnement sans prendre en compte de nombreux autres enjeux. Nous avançons dans un monde traversé par des bouleversements multiples, ou « polycrise » (Morin & Kern, 1993) : dérèglement climatique, effondrement de la biodiversité, creusement des inégalités socio-économiques, mise en péril des démocraties, montée des dérives autoritaires, polarisation de la société... À cela s'ajoutent des difficultés plus sensibles et quotidiennes : éloignement du vivant, perte de lien avec les milieux de vie, sentiment d'impuissance ou d'écoanxiété, difficulté à créer du collectif dans des sociétés fragmentées et saturées d'informations contradictoires et de *fake news*.

Ces crises sont liées entre elles. Elles trouvent leurs racines dans une manière de vivre et de penser le monde, héritée de plusieurs décennies – voire de siècles – marquée par l'exploitation du vivant, la séparation entre l'humain et la nature, l'individualisme et la recherche d'une croissance sans limite.

Il existe de nombreux leviers pour faire face aux crises actuelles et contribuer à transformer la société. Celui qu'explore cette étude est celui de l'éducation et de la pédagogie. Car éduquer à l'environnement ne consiste pas uniquement à transmettre des connaissances ou à apprendre des écogestes. Toute démarche éducative façonne une manière de voir et d'habiter le monde, de comprendre sa place dans la société et d'entrer en relation avec les autres humains et le vivant. Elle peut renforcer l'autonomie, nourrir l'esprit critique, ouvrir des espaces de dialogue et renforcer la capacité des personnes à agir collectivement face aux enjeux de leur époque.

En ce sens, l'éducation porte toujours une dimension politique. Comme l'écrivait Paolo Freire, « éduquer est un acte politique » (Petri, 2022). A la suite de ce penseur, cette étude défend l'idée que les manières d'éduquer ne sont jamais neutres : elles portent toujours une certaine vision du monde et de la société. Dès lors, la question n'est pas seulement de parler d'environnement dans les activités éducatives, mais aussi de réfléchir à la manière dont nous éduquons, et au projet de société vers lequel ces pratiques nous orientent. Cet enjeu concerne tout autant l'école et l'éducation formelle, que les activités d'éducation permanente qui jalonnent les parcours de vie bien au-delà du cadre scolaire.

Il s'agit alors de replacer la réflexion pédagogique au centre. Non comme une simple question de méthodes ou d'outils, mais comme une réflexion sur les finalités de l'éducation (formelle et non formelle)<sup>1</sup>, sur les imaginaires qu'elle nourrit et sur les

---

<sup>1</sup> L'*éducation formelle* est l'éducation institutionnalisée, structurée et hiérarchisée. Elle se déroule au sein d'établissements scolaires ou universitaires, suit un programme défini par les autorités, aboutit à une certification reconnue et est dispensée par des enseignant-es qualifié-es. L'*éducation non formelle* est l'éducation organisée et structurée, mais qui se déroule en dehors du système scolaire. Elle a des

rapports au vivant qu'elle contribue à construire. C'est aussi une transformation culturelle plus large qui est visée : faire évoluer les représentations, les sensibilités, les normes collectives et les façons de faire société.

C'est pourquoi cette étude s'appuie à la fois sur des exemples issus de l'éducation formelle et non formelle. Notre attention se portera principalement sur les espaces d'éducation non formelle portés par des associations, car ils constituent des lieux particulièrement riches d'expérimentation, de participation et de transformation culturelle. Dans cette étude, nous utiliserons les termes « éducateurs et éducatrices<sup>1</sup> » pour désigner les personnes qui conçoivent et animent les activités éducatives, et « participant-es<sup>2</sup> » pour les personnes qui y prennent part, afin d'englober aussi bien les contextes formels que non formels.

Parmi les approches pédagogiques qui entendent contribuer aux transformations écologiques et sociales, il y a l'écopédagogie. Avant d'être théorisée dans le monde académique, celle-ci s'est développée à travers des pratiques concrètes de terrain. En Belgique francophone, elle prend forme en 1988 avec la création de l'Institut d'écopédagogie (IEP), devenu en 2020 Écotopie – laboratoire d'écopédagogie<sup>3</sup>.

De l'autre côté de l'Atlantique, une autre approche de l'écopédagogie est théorisée et expérimentée à la fin des années 1990 autour de l'Institut Paulo Freire au Brésil<sup>4</sup>. Elle continuera ensuite à se développer dans différents pays jusqu'à aujourd'hui et alimentera de nombreux écrits. Si les déclinaisons de l'écopédagogie sont multiples, elles se rassemblent autour de trois grandes visées communes :

- Politiser les questions environnementales,
- Rendre les pédagogies émancipatrices,

---

objectifs pédagogiques clairs et vise souvent des publics spécifiques (par ex. la population d'un quartier, primo-arrivant-es, jeunes déscolarisés...). Elle est souvent dispensée par des acteurs socio-culturels comme des associations, des maisons de jeunes, des centres culturels, etc.

Source : [www.euroeducates.eu/les-quatre-types-de-education-et-leur-impact-sur-le-developpement/](http://www.euroeducates.eu/les-quatre-types-de-education-et-leur-impact-sur-le-developpement/) (consulté le 18/05/2026)

<sup>1</sup> L'IEP-Écotopie défend depuis ses débuts une conception large du concept d'éducateur ou d'éducatrice à partir du slogan « tous et toutes éducatrices » qui souligne que, en dehors des professionnel·les de l'éducation formelle et non formelle, toute personne peut se retrouver dans un rôle d'éducation face à ses enfants, ses ami·es, son entourage, sa commune... Notre mission est donc aussi d'éveiller, de stimuler ou de renforcer le potentiel d'« éducateur à l'environnement » de toute personne ou collectif.

<sup>2</sup> Parce qu'on est à la fois masculin et féminin, en fonction du moment, du sujet, de l'humeur... parce qu'on porte nos ambivalences et nos contradictions de genre, nous nous sommes permis une adaptation libre, « façon maison », de l'écriture inclusive. La priorité est mise sur le confort de lecture tout en adoptant un style inclusif, même si cela se fait parfois au détriment d'une uniformité stricte dans la manière d'appliquer l'écriture inclusive.

<sup>3</sup> Pour éviter tout anachronisme et faciliter la lecture, nous nommerons notre association dans la suite de ce document « IEP-Écotopie ».

<sup>4</sup> Il existe de nombreux Institut Paulo Freire dans le monde.

— Agir pour plus de justice sociale, environnementale et écologique<sup>1</sup>.

Mais comment s'y prendre pour concevoir et animer des activités éducatives allant dans le sens de ces trois visées ? Beaucoup d'écrits sur l'écopédagogie restent très théoriques et offrent peu de repères concrets pour les pratiques de terrain. Lorsqu'une association désire intégrer l'environnement dans ses activités éducatives ou renforcer la dimension critique de ses activités en éducation relative à l'environnement (ErE), il n'est pas toujours aisé de savoir comment s'inspirer de l'écopédagogie. C'est à cela que cette étude cherche à répondre. Son objectif est de rendre l'écopédagogie plus concrète et plus accessible pour ces personnes et ces associations.

Pour ce faire, une démarche progressive a été mise en place. D'abord, une revue de la littérature sur l'écopédagogie. Ensuite, cinq entretiens réalisés avec des acteurs et actrices d'associations belges qui se sont saisi-es du mot « écopédagogie » ou qui nous semblaient pouvoir avoir un point de vue sur ce concept. Enfin, ces éléments ont été mis en dialogue avec plus de 35 années d'expérience de notre association dans ce domaine<sup>2</sup>.

Sur base de nos explorations, nous situons l'écopédagogie au croisement des pédagogies de l'environnement et des pédagogies critiques (section 1). L'écopédagogie s'appuie sur ces deux approches (composées d'un ensemble de pratiques et de théories) ; chacune apportant des éléments qui manquent à l'autre. Nous avons également identifié que, malgré la diversité des contextes, la théorie et les pratiques en écopédagogie partagent quelques grands principes communs qui nous guident pour rendre ce concept plus concret. Ce sont ces grands principes que nous allons détailler dans cette étude (section 2 et section 3). Nous concluons ensuite en rappelant que l'éducation est politique. Elle implique une certaine vision de la société et certaines valeurs. Nous rappelons aussi combien l'écopédagogie n'est pas une méthode clé en main, mais se construit en chemin et selon les contextes.

---

<sup>1</sup> La justice sociale concerne l'équité socio-économique entre humains ; la justice environnementale se penche sur les inégalités subies par certains groupes sociaux face aux enjeux environnementaux ; la justice écologique interroge les relations entre humains et non-humains, et pose la question de ce qui est injuste pour les non-humains (Pereira, 2024a).

<sup>2</sup> Comme notre association est un acteur incontournable de l'objet étudié, cette étude a ceci de particulier que nous en sommes à la fois les autrices posant une réflexion, et l'objet sur lequel porte notre réflexion.

# 1. AU CROISEMENT DES PÉDAGOGIES CRITIQUES ET DE L'ENVIRONNEMENT

L'écopédagogie est un objet hybride qui se situe au carrefour des pédagogies de l'environnement et des pédagogies critiques. Elle se nourrit de ces deux mondes pour construire et expérimenter des propositions éducatives autour des questions environnementales de manière critique, démocratique, juste et impactante. Avant d'explorer les spécificités de l'écopédagogie, que nous détaillerons dans les sections 2 et 3, faisons ici un arrêt pour explorer ce que nous entendons par « pédagogies de l'environnement » et « pédagogies critiques ». Nous faisons ici le choix d'être synthétiques et de poser ces mots à grands traits. Nous ne présenterons donc que quelques références, auteurs et autrices qui nous paraissent incontournables, même si cela implique d'en laisser un très grand nombre de côté.

## 1.1. *Pédagogies de l'environnement*

Les pédagogies de l'environnement traduisent en fait des pratiques et des approches très plurielles : elles désignent l'ensemble des formes d'éducation ayant trait au rapport à l'environnement. Leurs origines sont multiples et cela donne des pratiques parfois très diverses, reposant sur une lecture de la situation et des réponses à apporter très différentes. Par exemple, on peut retrouver une approche plutôt focalisée sur la connaissance de la nature, considérant qu'il faut comprendre la nature pour la protéger (éducation à l'environnement), ou une approche qui vise davantage à la défense de l'environnement, estimant qu'il faut agir ou lutter pour protéger l'environnement (éducation *pour* l'environnement), ou encore une approche plus sensible désirant recréer un lien entre les humains et l'environnement et privilégiant les activités en contact avec la nature, dehors (éducation *par* l'environnement).

Dans son travail, la québécoise Lucie Sauvé (2006) – autrice francophone de référence des pédagogies de l'environnement – identifie 15 courants d'intervention éducative en lien avec l'environnement. Il est impossible de réduire les pédagogies de l'environnement à l'une ou l'autre de ces approches, car c'est justement ce foisonnement qui constitue son ADN. Par ailleurs, les pédagogies de l'environnement abordent une diversité de thématiques<sup>1</sup> : nature et biodiversité, climat, eau, déchets, jardin/potager, alimentation, éco-consommation, école du dehors, santé/bien-être, énergie, bien-être animal, aménagement du territoire, mobilité...

---

<sup>1</sup> Ces thématiques sont présentées par ordre de prise en compte dans les activités des associations actives en Belgique francophone. Source : Prétat (2023)

C'est cette pluralité que tente de traduire l'expression « éducation *relative* à l'environnement » : c'est à la fois une éducation *à, par et pour* l'environnement qui intègre les dimensions sociales, éthiques et politiques du vivre-ensemble sur Terre (Sauvé, 1997a). Nous userons donc dans cette étude de cette expression « éducation relative à l'environnement » (ErE) pour désigner les pratiques éducatives multiples ayant comme point un commun l'environnement.

En 1989, le Réseau IDée a été créé en Belgique francophone pour, notamment, mettre en réseau et fédérer les associations qui se reconnaissent en ErE<sup>1</sup>. Aujourd'hui, ce sont 148 associations – dont IEP-Écotopie – qui sont membres du Réseau IDée. Selon l'état des lieux réalisé en 2022 par le Réseau IDée (Préat, 2023), environ la moitié de ces associations réalise des animations dans les écoles, principalement dans le primaire et en maternelle. Un bon tiers organise aussi des activités tout public destinées aux adultes. Les autres activités proposées sont des stages ou des classes vertes et bleues pour les enfants, des formations, de l'accompagnement de projet, la création d'outils pédagogiques, des balades, des campagnes de sensibilisation, etc. Ces associations sont composées pour la plupart de petites équipes qui travaillent à temps partiel.

En parallèle au développement de ce réseau dense d'associations, la recherche s'est aussi étayée. Dans la littérature francophone, la recherche en ErE s'est déployée à partir des années 1980-1990 dans un dialogue constant avec les travaux anglophones en *environmental education*, notamment ceux d'Ian Robottom et de Roger Hart, qui ont contribué à faire émerger des approches critiques, participatives et ancrées dans les communautés. Dans l'espace francophone, Lucie Sauvé a joué un rôle central en structurant le champ autour d'une vision réflexive, critique et politique de l'ErE. Ses travaux ont notamment contribué à distinguer l'ErE des approches plus technocratiques<sup>2</sup> de l'éducation au développement durable (EDD), en affirmant l'importance du rapport au milieu de vie, de l'identité écologique et de l'émancipation collective.

Fondée en 1998 par Lucie Sauvé et Louis Goffin, la revue *Éducation relative à l'environnement. Regard – Recherche – Réflexions* est devenue un lieu important de diffusion et de dialogue de cette recherche. Depuis de nombreuses années, cette revue met en dialogue des approches variées en ErE : pédagogie par la nature,

---

<sup>1</sup> Dans le monde francophone et dans d'autres pays européens, des fédérations ou regroupements similaires en ErE existent également. Pensons, par exemple, au FRENE (Réseau français d'éducation à la nature et à l'environnement) ou à France Nature Environnement en France, ou à l'AQPERE (Association québécoise pour la promotion de l'éducation relative à l'environnement) au Québec.

<sup>2</sup> Dans le sens où les experts techniques et leurs méthodes sont centraux dans les manières de répondre aux enjeux environnementaux. Par exemple, on peut retrouver dans une approche d'éducation au développement durable (EDD) une activité qui propose de calculer son empreinte carbone et encourage la mise en action sur les comportements individuels dont l'empreinte est la plus importante. En Belgique, de nombreuses personnes actives en ErE rejettent clairement la notion d'EDD, considérant qu'elle ne remet pas suffisamment en question le modèle néolibéral participant aux crises environnementales.

écoformation, EDD, éducation à l'écocivisme ou encore éducation à l'environnement par les arts. Aujourd'hui, les travaux consacrés aux enjeux pédagogiques de la transition écologique se multiplient. De plus en plus de groupes de recherche se saisissent de ces questions.

En France, le collectif FORTES a par exemple réfléchi aux défis que la transition écologique pose à l'enseignement et aux activités éducatives, notamment à travers la notion de « pédagogies de la transition » (Renouard et al., 2020, 2021). En Belgique, on peut également citer les deux ouvrages *Enseigner et apprendre à habiter durablement la Terre* (Beghon et al., 2025) ou *No(s) Limit(s) : Étudier et enseigner face aux limites planétaires* (Monsaingeon et al., 2026).

Ces dynamiques de recherche s'inscrivent aussi dans une mise en réseau mondiale du champ, notamment avec la création du *World Environmental Education Congress* (WEEC), dont la première édition s'est tenue en 2003, marquant une étape importante dans la reconnaissance internationale de la recherche et des pratiques en ErE.

L'ensemble de ces travaux et de ces pratiques a nourri au fil des années plusieurs acteurs et actrices de référence en écopédagogie, particulièrement l'IEP-Écotopie dont la spécificité est de tirer un trait d'union entre les réflexions de la recherche et les pratiques des associations sur le terrain.

## 1.2. Pédagogies critiques

Les pédagogies critiques puisent leurs racines dans plusieurs courants éducatifs et politiques qui contestent les formes autoritaires de transmission du savoir et défendent une éducation émancipatrice. Elles s'inscrivent notamment dans l'héritage de l'éducation populaire, portée par les mouvements ouvriers, syndicaux et associatifs des 19<sup>ème</sup> et 20<sup>ème</sup> siècles, très actifs notamment en France et en Belgique, qui considèrent l'éducation comme un levier d'émancipation, de participation démocratique et de transformation sociale. Elles sont également nourries par les apports de l'éducation nouvelle, avec des figures comme John Dewey, Célestin Freinet ou Maria Montessori, qui replacent l'expérience vécue, la coopération et l'apprentissage par l'action au cœur des pratiques éducatives.

À travers ces influences croisées se dessine progressivement une conception de l'éducation comme pratique démocratique qui s'exerce tout au long de la vie, située dans les réalités sociales et destinée non seulement à transmettre des savoirs, mais aussi à développer le pouvoir d'agir des individus et des collectifs.

La référence majeure des pédagogies critiques est la pédagogie des opprimés du brésilien Paulo Freire. Dans *Pédagogie des opprimés* (1974), Freire tourne son regard vers celles et ceux qui vivent sous le poids des dominations, notamment dans le contexte postcolonial d'Amérique latine. Il les nomme « les opprimés » et affirme l'urgence de développer leur « conscientisation » : un processus par lequel les

groupes marginalisés construisent une conscience sociale critique, capable de mettre en mots leur expérience, de dévoiler les mécanismes d'injustice et d'ouvrir la voie à l'émancipation. Cette démarche s'inscrit elle-même dans le souffle de la théologie de la libération, un courant chrétien d'Amérique latine visant à libérer les pauvres et les exclus de leurs conditions de vie intolérables. À travers elle, foi, justice sociale et transformation du monde se rejoignent dans une même exigence : libérer les vies entravées et redonner aux peuples le pouvoir d'agir sur leur destin.

Inspirées par les travaux de Paulo Freire, les pédagogies critiques envisagent l'éducation comme un processus de conscientisation permettant aux participant·es de comprendre et de transformer les structures sociales qui façonnent leur rapport au monde. Dans son ouvrage, Freire (1974) rappelle que « lire le monde précède la lecture du mot »<sup>1</sup>, soulignant ainsi l'importance de relier savoirs, expériences vécues et engagement social.

L'héritage de Paulo Freire a largement dépassé le cadre scolaire pour nourrir des pratiques éducatives critiques dans de multiples espaces : mouvements sociaux, éducation populaire, travail communautaire, animation socioculturelle ou encore formation militante. En Amérique du Nord, deux figures sont ici incontournables. Dans les années 1980, l'américain Henry Giroux (1983) serait le premier à mentionner l'expression « pédagogie critique » (Pereira, 2024b). Fortement ancré dans une approche marxiste, il analyse l'éducation comme un enjeu démocratique qui traverse l'ensemble de la société, bien au-delà de l'institution scolaire, en soulignant le rôle des médias, de la culture et des espaces publics dans la formation des consciences critiques. Dans les années 1990, l'afro-américaine bell hooks (2019) revendique une pédagogie critique émancipatrice. Elle s'appuie sur les apports de Paulo Freire tout en dépassant une de ses limites : il n'a pas suffisamment pris en compte le féminisme (Pereira, 2024b). Ce faisant, elle met en avant une pédagogie engagée fondée sur l'expérience vécue, le dialogue, le soin (*care*) et la prise en compte des rapports de race, de genre et de classe, dans les salles de classe comme dans les espaces militants et les communautés.

Dans le monde francophone, les héritages des pédagogies critiques se développent progressivement à partir des années 1980-1990, principalement dans les champs de l'éducation populaire, de l'animation socioculturelle, de la formation d'adultes et des mouvements sociaux. En France, Philippe Meirieu, Irène Pereira ou Christian Laval contribuent, chacun·e à leur manière, à faire vivre une réflexion critique sur l'école, les inégalités sociales, les rapports de pouvoir et l'émancipation par l'éducation. Les pédagogies critiques y croisent également les traditions de l'éducation nouvelle, des mouvements d'éducation populaire et des pédagogies institutionnelles héritées notamment de Fernand Oury, toutes actives en France et en Belgique.

---

<sup>1</sup> Traduction des autrices.

En Belgique francophone, les réseaux de l'éducation permanente (éducation populaire) incarnent, au moins en partie, l'héritage des pédagogies critiques. Encadré par le « Décret relatif au développement de l'action d'éducation permanente dans le champ de la vie associative » du 17 juillet 2003, ce secteur vise à renforcer chez les adultes « l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits civils, politiques, sociaux, économiques, culturels et environnementaux dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics, en privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle »<sup>1</sup>.

Aujourd'hui, environ 270 associations sont reconnues en éducation permanente dans le cadre de ce décret – dont l'IEP-Écotopie –, et œuvrent dans des domaines variés : justice sociale, écologie, féminisme, interculturalité, luttes antiracistes, alphabétisation, économie sociale, éducation aux médias, santé, culture, participation citoyenne ou encore animation communautaire. Le décret structure l'action des associations autour de quatre axes : l'animation et la participation citoyenne (axe 1), la formation des acteurs associatifs (axe 2), la réalisation de recherches participatives, de publications (analyses, études, outils) et de services (axe 3) et la sensibilisation et l'information via des campagnes (axe 4)<sup>2</sup>.

A noter qu'il existe plusieurs associations en Belgique qui se reconnaissent à la fois de l'ErE et de l'éducation permanente, comme c'est le cas de l'IEP-Écotopie. Par ailleurs, les deux champs des pédagogies de l'environnement et des pédagogies critiques ne sont pas hermétiques, et de nombreux ponts existent dans la littérature et sur le terrain. L'écopédagogie cherche justement à renforcer ces ponts dans une approche intégrée.

### 1.3. *Ecopédagogie*

L'écopédagogie n'est pas née en un seul lieu : elle a été pensée sur plusieurs continents. Cette émergence plurielle a donné lieu à des propositions parfois contrastées, façonnées par des contextes culturels, politiques et éducatifs distincts.

En 1988, en Belgique, plusieurs acteurs de l'ErE se rassemblent autour d'un constat : la manière dont l'environnement est envisagé dans les pratiques éducatives en Belgique est trop restrictive. À l'époque, les associations proposaient surtout des activités « nature », comme des balades commentées par un guide naturaliste. De cette prise de conscience naît l'IEP-Écotopie, avec pour mission de se spécialiser

---

<sup>1</sup> Document de synthèse 2019 du « Décret relatif au développement de l'action d'éducation permanente dans le champ de la vie associative » du 17 juillet 2003, p.4.

URL : <https://educationpermanente.cfwb.be/a-propos/historique-de-leducation-permanente-ep/cadre-reglementaire> (consulté le 20/05/2026)

<sup>2</sup> La FESEFA (Fédération des employeurs des secteurs de l'éducation permanente et de la formation des adultes) fédère la plupart de ces associations et joue pour elles un rôle de soutien, de mise en réseau et de représentation politique.

dans la pédagogie de l'environnement et d'amener un nouveau souffle aux pratiques d'alors. Tout au long de son histoire, l'IEP-Écotopie a mené des recherches, organisé des formations et créé des outils pour renforcer et déployer les pratiques éducatives en ErE. L'appellation « Institut d'éco-pédagogie » (IEP) se voulait en résonance avec l'Institut éco-conseil, lui aussi en train de naître, et essentiellement centré sur l'acquisition de compétences scientifiques et techniques.

De l'autre côté de l'Atlantique, un autre courant de l'écopédagogie apparaît à la fin des années 1990 au sein de l'Institut Paulo Freire, cherchant à compléter l'héritage freirien avec une dimension environnementale. Ce courant a été initié en 1999 par les costa-ricains Francisco Gutierrez et Cruz Prado avec leur ouvrage *Ecopedagogia y Ciudadania planetaria* (1999/2015) où ils développent la perspective d'une connexion spirituelle, éthique et sensorielle à la Terre, au-delà de l'écologie politique seule. La même année au Brésil, l'Institut Paulo Freire rédige la *Charte de l'écopédagogie* (Pereira, 2016). Cette charte vient élargir la pédagogie des opprimés de Freire et y inscrire un nouveau chapitre : celui de la Terre-Mère, elle aussi opprimée. Dans son ouvrage *Pedagogia da Terra* (2000), le brésilien Moacir Gadotti développe des exemples d'expériences éducatives incarnant des pratiques pédagogiques plus intégrées et respectueuses de la Terre.

Dans les années 2000, l'écopédagogie se répand aux États-Unis avant de devenir un courant réellement reconnu dans ce pays. Plusieurs auteurs et autrices, notamment Richard Kahn (2010) et Greg W. Misiaszek (Misiaszek, 2017; Chbib & Misiaszek, 2025; Misiaszek, 2025), se sont inspirés des travaux d'Amérique latine et les ont traduits et adaptés au contexte américain. Dans l'ensemble de ces travaux, l'écopédagogie se caractérise par une lecture fortement critique et politique de la crise écologique, qu'elle relie au capitalisme global, aux injustices sociales et aux rapports de domination anthropocentriques. Elle insiste sur la *praxis*, au sens freirien, comme unité indissociable de la réflexion critique et de l'action transformatrice : apprendre ne consiste pas seulement à comprendre la crise écologique, mais à s'engager dans des pratiques collectives (éducatives, militantes, culturelles) visant à transformer les structures économiques, politiques et culturelles qui la produisent. Cette écopédagogie tend ainsi vers une « conscientisation planétaire » orientée vers la justice socio-écologique et parfois vers des perspectives post-anthropocentriques ou antispécistes. L'écopédagogie nord-américaine est généralement plus conceptuelle et universitaire, parfois plus radicale dans sa critique systémique (capitalisme global, Anthropocène, posthumanisme).

En France, la philosophe Irène Pereira cherche à diffuser les apports de l'écopédagogie d'Amérique latine et de la pédagogie critique freirienne. Elle publie notamment une série d'articles à ce sujet (Pereira, 2020, 2024b), dirige l'ouvrage *Les pédagogies critiques* (2019) avec Laurence De Cock et rédige le livre *Écopédagogie. Éduquer à la justice sociale et écologique* (2024a).

En Belgique, c'est principalement l'IEP-Écotopie qui se réfère explicitement à l'écopédagogie. Lors des entretiens que nous avons réalisés pour cette étude, nous

avons été surprises de constater que, en Belgique, pour les personnes interrogées, l'écopédagogie était entièrement assimilée à l'IEP-Écotopie, et que ces personnes connaissaient peu – voire pas du tout – les déclinaisons existant en Amériques. Toutefois, soulignons qu'aux côtés de notre association, les Cercles des naturalistes de Belgique (CNB) mobilisent depuis peu la notion d' « écopédagogue » pour distinguer leurs formateurs et formatrices professionnel·les des guide-nature « volontaires » qu'ils forment. Par ailleurs, Guillaume Lejeune du Centre d'action laïque clôture actuellement un ouvrage qui abordera l'écopédagogie comme proposition pour enrichir les pratiques philosophiques et les ancrer dans les milieux (Lejeune, A paraître).

### *Une tentative de dégager des principes généraux*

Mais alors, qu'y a-t-il de commun entre l'écopédagogie d'Amérique latine, des États-Unis, de France ou de Belgique ? Derrière cette diversité, plusieurs points communs apparaissent. C'est ce que nous mettons en lumière ici, dans une tentative de dégager quelques grands principes de l'écopédagogie.

Dans cette étude, nous situons l'écopédagogie au croisement des pédagogies de l'environnement et des pédagogies critiques. Nos explorations et notre expérience de terrain nous amènent à voir l'écopédagogie comme une approche qui cherche à répondre à certaines limites des pratiques et théories éducatives existantes. Dans les différents contextes où elle s'est développée, elle est souvent apparue en réaction à des manières jugées insuffisantes de penser l'environnement ou l'éducation<sup>1</sup>. Depuis plus de 30 ans, sur plusieurs continents, l'écopédagogie explore ainsi de nouvelles pratiques et réflexions pédagogiques.

Dans cette étude, nous avons regroupé ces questionnements et principes autour de deux grands pôles : repenser l'environnement (éco-) et repenser les pédagogies (-pédagogie) :

- Le préfixe « éco- » renvoie à la volonté de repenser et d'élargir la notion d'environnement, au-delà d'une simple référence à la nature (voir section 2). Dans différentes régions du monde, l'écopédagogie a été élaborée en réaction à une vision trop restrictive de la notion d'environnement (section 2.1), à la prédominance des savoirs naturalistes (section 2.2) et au sociocentrisme de la pensée critique (section 2.3).
- Le terme « -pédagogie » souligne quant à lui une réflexion sur les pratiques éducatives elles-mêmes. L'écopédagogie ne se contente pas de transformer le contenu ; elle interroge les manières d'enseigner et d'apprendre. Il s'agit de réagir à une prédominance des méthodes transmissives (section 3.1) ou des

---

<sup>1</sup> Bien sûr, cela ne signifie pas que tous les acteurs qui ne se reconnaissent pas de l'écopédagogie sont concernés par ces lacunes. L'histoire et la réalité sont bien évidemment plus complexes, fines et entremêlées que ça. Il n'empêche que les critiques formulées par l'écopédagogie répondent à des pratiques qui existent — ou ont existé — et qu'il semble pertinent d'interroger.

approches cognitives (section 3.2), et à la neutralité des activités éducatives (section 3.3).

Cette exploration nous permettra de dégager les six principes de l'écopédagogie suivants :

	Quel est le problème?	Que propose l'écopédagogie ? (principes de l'écopédagogie)	Exemples de pratique	Section
<b>Éco-</b> Repenser l'environnement	Trop souvent, l'environnement est considéré dans une vision trop restrictive (uniquement nature, ressource ou paysage par exemple).	<b>Adopter une conception large et plurielle de l'environnement</b>	Les visions de l'environnement	voir section 2.1
	Trop souvent, les apports des sciences humaines et sociales sont relégués au second plan ou inexistant pour aborder l'environnement.	<b>Aborder l'environnement comme une question sociale</b>	La démarche problématisante et controversée	voir section 2.2
	Trop souvent, l'environnement est relégué au second plan ou inexistant de la pensée sociale ou critique	<b>Enraciner la pensée critique dans l'environnement</b>	Le parlement des vivants	voir section 2.3
<b>-pédagogie</b> Repenser la pédagogie	Trop souvent, les activités éducatives sont données de manière transmissive, mettant les participant-es dans une position passive.	<b>Adopter des pratiques pédagogiques qui visent l'émancipation</b>	Les cercles de culture	voir section 3.1
	Trop souvent, les activités éducatives focalisent sur la dimension cognitive des apprentissages, laissant de côté les dimensions corporelle, émotionnelle ou territoriale.	<b>Ancrer les pratiques pédagogiques dans le territoire, le corps et les émotions</b>	La balade philo écopédagogique	voir section 3.2
	Trop souvent, les choix opérés par l'éducateur ou l'éducatrice (savoirs transmis, outils choisis...) sont présentés comme neutres et invisibilisés.	<b>Construire des espaces démocratiques d'apprentissage</b>	Militens' - l'outil qui affiche les tensions	voir section 3.3

## 2. **ÉCO- : REPENSER L'ENVIRONNEMENT**

« [...] l'environnement ne se réduit donc pas au milieu pollué ou dégradé que popularisent les journalistes ; il n'est pas limité au cadre spatial cher aux géographes ; il ne s'identifie pas à l'écosystème des écologistes, fournisseur des ressources pour notre existence. Il est en premier lieu une réalité complexe et globale, celle de la Vie ; il est en second lieu un mode d'investigation de cette réalité, un outil épistémologique ; il est un puissant révélateur des problèmes de société et de civilisation ; il est enfin une stratégie d'action pour améliorer la qualité de la Vie en favorisant un véritable Développement. » (Goffin et Boniver cités dans Institut d'éco-pédagogie & Stegen, 1993, p. 24)

Cette citation de 1993 nous le rappelle : la nécessité de repenser l'environnement n'est pas neuve. C'est d'ailleurs pour répondre à ce défi que notre association IEP-Écotopie a vu le jour en 1988. L'écopédagogie souhaitait alors affranchir la notion d'environnement et la libérer des carcans restrictifs et naturalistes dans laquelle elle était parfois confinée. Si le contexte a évolué, l'enjeu demeure intact : du côté des pédagogies environnementales, l'environnement souffre encore parfois de certaines conceptions réductrices qui freinent la portée transformatrice des actions éducatives. Et du côté des pédagogies critiques, il est parfois le parent pauvre des grandes lectures du monde, passant au second plan derrière les questions de classe, de race ou de genre.

Ainsi, l'écopédagogie formule trois pistes pour repenser la manière de prendre l'environnement en compte dans les activités éducatives :

- Adopter une conception large et plurielle de l'environnement (section 2.1) ;
- Aborder l'environnement comme une question sociale (section 2.2) ;
- Enraciner la pensée critique dans l'environnement (section 2.3).

## Éco- : repenser l'environnement

### 1 Adopter une conception large et plurielle de l'environnement

- Décloisonner les conceptions de l'environnement
- Sortir de la dualité humain/nature
- Rendre visible les différentes visions de l'environnement
- Pluraliser les rapports à l'environnement



#### Quel est le problème?

Trop souvent, l'environnement est considéré dans une vision trop restrictive (uniquement nature, ressource ou paysage par exemple).

### 2 Aborder l'environnement comme une question sociale

- Relier les savoirs et les enjeux
- Situer les savoirs
- Visiter plusieurs disciplines
- Questionner les récits dominants



#### Quel est le problème?

Trop souvent, les apports des sciences humaines et sociales sont relégués au second plan ou inexistant pour aborder l'environnement.

### 3 Enraciner la pensée critique dans l'environnement

- Envisager la planète comme un organisme vivant
- Exercer le décentrement



#### Quel est le problème?

Trop souvent, l'environnement est relégué au second plan ou inexistant de la pensée sociale ou critique.

## 2.1. Adopter une conception large et plurielle de l'environnement

### LE PROBLÈME : Une vision restrictive de la notion d'environnement

En 1988, en Belgique, plusieurs acteurs de l'éducation relative à l'environnement (ErE) se rassemblent autour d'un constat : la manière dont l'environnement est envisagé dans les pratiques éducatives est trop restrictive. De cette prise de conscience naît l'IEP-Écotopie, avec pour mission, notamment, de dépasser cet écueil.

À l'époque, les associations proposaient surtout des activités limitant l'environnement à l'idée de « nature ». Cette conception peut réduire l'environnement à une idée de « nature » idéalisée, sanctuarisée et composée d'espèces animales et végétales qu'il faut préserver de l'action humaine. Elle repose sur une séparation entre nature et société, héritée de la modernité occidentale : l'humain y est surtout perçu comme une menace pour la nature, plutôt que comme faisant pleinement partie des écosystèmes. Dans cette vision, l'environnement peut être limité à des objets naturalistes (forêts, animaux, biodiversité) ou à des espaces remarquables (parcs naturels, réserves), tandis que les milieux de vie du quotidien passent au second plan : nos quartiers, nos cours d'école minéralisées ou nos lieux de travail.

Aujourd'hui, cette approche « nature » reste présente dans certains discours publics, dans différents dispositifs éducatifs et au sein d'associations qui mettent principalement l'accent sur la conservation. On la retrouve aussi dans plusieurs formations environnementales de référence. Ces démarches reposent souvent sur l'idée — fréquemment formulée explicitement — qu'il faut apprendre à connaître la nature pour pouvoir l'aimer et la protéger. Dans ces activités, si des approches plus systémiques et territoriales peuvent apparaître, celles-ci restent souvent au second plan des dispositifs les plus visibles : ceux où on focalise sur la découverte et la connaissance de la nature. Cette logique se retrouve aussi dans certaines sorties scolaires en réserves naturelles ou parcs animaliers, principalement axées sur l'observation d'espèces et la sensibilisation à leur protection.

Si ces approches sont tout à fait louables – il ne s'agit pas ici de dire que la découverte et la connaissance de la nature ne sont pas des objectifs importants – elles rencontrent certaines limites si les activités ne sont pas contextualisées ou reliées à d'autres pratiques. Le risque, en mettant l'accent sur la nature "en dehors des humains", est de la placer sous cloche, comme un espace séparé, fragile, dont l'humain serait absent – voire nuisible. Ces activités peuvent alors avoir pour effet de déresponsabiliser les acteurs éducatifs et les participant-es. L'environnement peut apparaître comme un décor extérieur à nos sociétés, plutôt que comme un tissu vivant de relations dans lequel nous sommes pleinement impliqués-es.

L'écopédagogie plaide pour révéler ces liens invisibles : montrer comment l'environnement est intimement lié à nos choix de société et comment il dépasse l'idée de nature (sans pour autant l'exclure). Comme le souligne Lucie Sauvé (1997b), confiner l'environnement à la « nature » à protéger revient à évacuer la dimension critique et politique de l'écologie. Ignorer cette complexité empêche de développer une écocitoyenneté critique capable de transformer les réalités et de questionner les choix de société, pour se limiter à une gestion technique ou de conservation d'espaces verts perçus comme étrangers à notre quotidien.

Face à cette vision de l'environnement considérée comme restrictive, l'IEP-Écotopie s'est donné, dès sa création, la mission de former des « écopédagogues ». L'objectif est de développer une compréhension plus large, systémique et plurielle de l'environnement, envisagé comme « un réseau d'interactions complexes à l'intersection des systèmes biologiques et humains » (Institut d'éco-pédagogie et al., 1991, p. 23). Il s'agit de dépasser une conception de l'environnement réduite à la seule idée de nature, pour ouvrir à une diversité de manières de penser et de vivre les relations entre humains, sociétés et milieux de vie.

L'IEP-Écotopie n'est toutefois pas seul dans cette volonté d'ouvrir les conceptions de l'environnement. Son travail s'inscrit dans un mouvement plus large de renouvellement des pensées environnementales. Il s'inspire notamment des travaux de Joël de Rosnay (1975) et de Philippe Vaquette (1987) en France, et de Lucie Sauvé au Québec (Sauvé, 1992, 1997b).

L'ouvrage *Le Macroscopie* de Joël de Rosnay (1975) est fondateur de l'analyse systémique. Partant de l'analyse de l'écologie, de l'économie, de la ville, de l'entreprise, de l'organisme et de la cellule, il fait ressortir des grandes règles d'organisation et de régulation communes à tous ces « systèmes ». Ce faisant, il crée des ponts entre les phénomènes naturels et humains, qui partageraient des principes communs. Cet ouvrage a fortement inspiré les personnes qui se sont rassemblées pour créer l'IEP-Écotopie.

En 1987, Philippe Vaquette utilise le mot « écopédagogie » dans son ouvrage *Guide de l'éducateur nature*. Il y plaide pour une conception large de l'environnement et partage aussi de nombreuses réflexions pédagogiques :

« [...] ce concept d'environnement est l'un des concepts les plus complexe qui puissent exister : parce qu'il inclut le sujet même qu'il environne, parce qu'il comprend toutes les échelles et toutes les dimensions, et enfin parce qu'il est dynamique de nature. A la limite, il est donc insaisissable. » (Vaquette, 1987, p. 45)

Lucie Sauvé (1997b; 2015) envisage l'environnement comme un *éco-socio-système*, intégrant à la fois les milieux naturels, les activités humaines, les territoires vécus et les relations sociales qui s'y déploient. Dans cette perspective, l'environnement inclut aussi bien les paysages urbains, les pratiques agricoles, les modes de consommation, les infrastructures ou les dynamiques communautaires. L'ErE cherche ainsi à développer une compréhension globale et critique des enjeux socio-écologiques et à renforcer l'engagement citoyen face aux transformations du monde contemporain. Cependant, l'autrice déplore que cette approche plus complexe reste souvent marginalisée dans les représentations dominantes de l'environnement, qui continuent de privilégier une vision naturaliste centrée sur la « nature » séparée des sociétés humaines.

Aujourd'hui, il est désormais largement admis que l'environnement et la nature ne peuvent être pensés indépendamment de l'humain. Nous faisons partie du monde vivant ; nous ne lui sommes pas extérieurs. Toutefois, comme nous l'avons vu plus

haut, plusieurs activités éducatives et associations environnementales focalisent toujours sur l'idée de nature. Il ne s'agit pas ici de dire que cela ne doit plus exister, mais plutôt de rappeler que focaliser sur l'environnement-nature n'est pas une évidence, mais bien un choix qui doit être opéré en conscience, parce que cela rencontre les objectifs et les spécificités de l'association ou du collectif.

Par exemple, du point de vue d'une association pour qui la mission première est la conservation de la nature et de la biodiversité, focaliser sur l'environnement-nature peut être une stratégie judicieuse. Mais elle va aussi véhiculer certaines représentations du monde ayant des conséquences sur la manière d'envisager l'action collective et la relation entre les humains et les non-humains. Ce choix est fait en fonction du projet de société qui est défendu par l'association, et il est important qu'il ne soit pas présenté comme étant une voie unique, mais bien comme une trajectoire parmi d'autres.

Pour éviter de fermer les horizons autour d'une conception unique de l'environnement, plusieurs auteurs et autrices de l'écopédagogie appellent à poursuivre ce travail de décloisonnement des conceptions de l'environnement. Il s'agit de concevoir des activités éducatives capables de transformer notre regard sur les questions environnementales. Ce regard doit être nourri par « une réflexivité approfondie et élargie sur les problèmes environnementaux ([super] complexes) » (Chbib & Misiaszek, 2025). Cette approche repose sur deux piliers essentiels : la reconnaissance du fait que les humains font partie intégrante de la nature, et la place spécifique accordée aux « plus-qu'humains<sup>1</sup> de la nature » (Chbib & Misiaszek, 2025). Autrement dit, il s'agit de reconnaître aux autres formes de vie leurs mondes propres, en respectant pleinement leur singularité.

---

<sup>1</sup> Expression choisie par ces auteurs pour parler du vivant non humain, d'une manière moins négative que l'expression « non-humain ».

# EXEMPLE DE PRATIQUE

## LES VISIONS DE L'ENVIRONNEMENT

**PRINCIPE :** Adopter une conception large et plurielle de l'environnement



**QUI** **Lucie Sauvé** : autrice de référence en éducation relative à l'environnement dans le monde francophone... La variante proposée ici a été développée par IEP/Écotopie.

### OBJECTIFS

- Visibiliser les représentations de la notion d' "environnement", et comprendre leur pluralité ;
- Situer ses représentations par rapport à d'autres ;
- Identifier ses propres biais ;
- Reconnaître la diversité et la légitimité des différentes visions.



### RESSOURCES

- Repères de base en écopédagogie, recettes et non recette : outil réalisé par IEP/Écotopie en 2019. Disponible gratuitement en PDF sur <https://ecotopie.be/publication/reperes-de-base/>
- Lucie Sauvé (2002), "L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes", Connexion, Vol. XXVII, n° 1/2, p. 1-4.



### DESCRIPTION

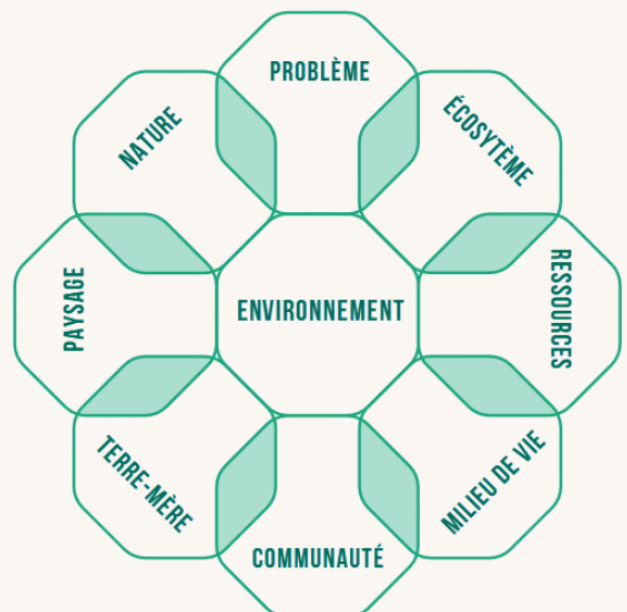
Quand le mot "environnement" est utilisé, que ce soit oralement ou par écrit, il importe de déceler ou de clarifier de quel environnement il s'agit. Sinon, nous risquons de ne pas nous comprendre. Car en effet, ce mot est utilisé dans des sens divers et révèle des façons différentes d'être en relation avec l'environnement : nature, ressource, problème, milieu de vie, écosystème, communauté, Gaïa - Terre-mère, paysage... Ce sont les différentes visions de l'environnement.

Pour intervenir de façon appropriée, l'animateur ou l'animatrice doit prendre en compte les multiples facettes de cette notion, qui sont complémentaires, et y ajuster les visées éducatives qu'il a choisies. Il n'est pas question ici de porter un jugement de valeur sur ces visées, mais de se rendre compte qu'elles existent et que certaines peuvent être en contradiction.

Dans l'outil "Repères de base en écopédagogie", une typologie des différentes conceptions de l'environnement proposée par Lucie Sauvé a été retenue. A noter que cette typologie n'est pas exhaustive : d'autres visions de l'environnement existent.

#### Déroulé :

1. Choix d'une image : Un jeu d'images susceptibles de recouvrir les différentes acceptions de l'environnement est placé sur la table (ou par terre), à la vue de toutes et tous, avec la possibilité de circuler facilement autour. Chaque participant·e choisit une ou deux images correspondant à ce que signifie pour elle ou lui le terme "environnement" ("pour moi, l'environnement c'est...").
2. Partage des images : Une première personne partage son image, et explicite sa vision de l'environnement. L'éducateur ou l'éducatrice pose des questions pour amener à expliciter la vision. Il ou elle demande ensuite si quelqu'un a une vision proche de la précédente. Cette personne dépose alors sa photo à côté de la précédente (sur le principe du domino), et ainsi de suite.
3. Découverte et appropriation de la rosace : des sous-groupes de 2-3 personnes sont constitués. Ensemble, elles découvrent la rosace de l'environnement (voir ci-contre), et le descriptif de chaque vision. Elles répondent à des questions telles que : quelles sont les visions que l'on a identifiées et nommées ? Quelles sont celles qui sont absentes ?
4. Mise en commun et décodage : retour en grand groupe et structuration par l'éducateur ou l'éducatrice



## 2.2. *Aborder l'environnement comme une question sociale*

### LE PROBLÈME : **Une prédominance des savoirs naturalistes**

Dans la continuité d'une conception de l'environnement souvent réduite à l'idée de « nature », beaucoup d'activités en ErE privilégient la transmission de savoirs naturalistes : botanique, ornithologie, géologie, climatologie, écologie... L'objectif est honorable : apprendre à nommer et comprendre le vivant pour mieux le protéger, considérant que la connaissance engendre automatiquement un comportement responsable. Si la valeur de ces disciplines est indéniable, les savoirs issus des sciences humaines et sociales sont, eux, relégués au second plan. Sociologie, psychologie, histoire, philosophie, anthropologie, économie ou sciences de l'éducation demeurent à la marge, considérées comme peu légitimes pour aborder les questions environnementales.

Faites le test : fermez les yeux et imaginez un-e spécialiste de l'environnement. Qui voyez-vous ? Quelles compétences lui attribuez-vous ? Quels objets tient-elle ou il entre ses mains ? Il est fort probable que se dessine d'abord la figure d'un biologiste arpétant une forêt, loupe et jumelles à la main, capable d'identifier la moindre espèce. Plus rarement surgit l'image d'un anthropologue enquêtant dans un quartier urbain, d'une sociologue analysant les pratiques de consommation ou d'un philosophe interrogeant nos valeurs envers le vivant. Cette expérience mentale révèle la force de certaines représentations : l'environnement demeure avant tout un objet de sciences naturelles, bien plus qu'un phénomène social, culturel et politique.

Cet apparentement entre environnement et sciences naturelles se retrouve dans l'organisation même de notre société et de ses institutions. Cela freine la mise au premier plan – à côté des sciences naturelles qu'il ne s'agit pas d'évincer – des sciences humaines et sociales pour aborder les questions environnementales. C'est le cas, par exemple, dans l'enseignement et dans la recherche. Richard Kahn observe qu'avec « la multiplication des programmes depuis les années 1970, l'éducation environnementale a eu tendance à être isolée en tant que discipline académique marginale par rapport à l'ensemble du programme scolaire<sup>1</sup> » (Kahn, 2010). Il souligne que la plupart des études ou laboratoires en environnement sont intégrés et contrôlés par les départements en sciences naturelles, avec une place limitée laissée aux sciences humaines et peu de contributions des spécialistes de l'éducation. On retrouve cette logique à l'Université de Liège, où le département en sciences et gestion de l'environnement a été intégré à la faculté des sciences, et où seule une petite poignée de personnes mobilisent les sciences humaines. Il en va de même à l'Université libre de Bruxelles où l'Institut de gestion de l'environnement et d'aménagement du territoire (IGEAT) dépend de la faculté de sciences.

En France, Irène Pereira dénonce que « le poids accordé dans les curricula scolaires à la question sociale en lien avec l'enjeu environnemental semble restreint, voire diminué » (Pourque, 2024, cité par Pereira, 2024a), alors même que les recherches sur les inégalités environnementales se multiplient (Pereira, 2024a).

---

<sup>1</sup> Traduction des autrices.

Sur le terrain, cette prédominance des sciences naturelles apparaît aussi dans de nombreuses activités éducatives. La Fresque du climat — aujourd'hui l'outil pédagogique le plus utilisé pour sensibiliser aux enjeux climatiques en Belgique francophone — en est une illustration. L'outil propose principalement une lecture physique et climatique des transformations en cours, tandis que les dimensions sociales, politiques et économiques restent en arrière-plan, alors qu'elles sont essentielles pour penser des réponses à la hauteur des défis climatiques. (De Bouver & Ruwet, 2024)

Or, les crises écologiques contemporaines montrent les limites d'une approche strictement naturaliste. Les dérèglements climatiques, l'érosion de la biodiversité ou les conflits autour des ressources ne relèvent pas seulement de dynamiques biophysiques : ils sont aussi le produit de choix économiques, d'organisations sociales, de rapports de pouvoir et de visions du monde.

Comprendre les défis contemporains exige de relier les connaissances afin de saisir la complexité des systèmes qui composent notre monde. Dans cette perspective, l'écopédagogie ne consiste pas seulement à apprendre à connaître la nature, mais aussi à questionner les modèles de société qui organisent nos relations au vivant, afin d'ouvrir des horizons de transformation sociale et écologique. Il s'agit de faire des questions environnementales des questions sociales : non seulement parler de nature, de climat ou de biodiversité, mais aussi apprendre à les lire comme des réalités traversées par des choix économiques, des héritages culturels, des rapports de pouvoir et des inégalités.

Cette orientation est au cœur de l'écopédagogie latino-américaine. Gutiérrez Pérez et Prado Rojas (1999/2015, p. 33) affirment ainsi que « la question environnementale [doit] devenir l'axe articulatoire d'un nouveau pacte social » et rappellent qu'il est impossible de penser une « citoyenneté environnementale » en excluant la dimension sociale du développement durable.

On retrouve des prolongements de cette perspective en Amérique du Nord et en Europe. L'étasunien Greg W. Misiaszek définit l'écopédagogie comme une « approche pédagogique progressive qui examine minutieusement les liens complexes entre les conflits sociaux et la dégradation environnementale » (Misiaszek, 2020, cité dans Intsiful et al., 2025). Il distingue les « approches éducatives superficielles » (*shallow educational approaches*), qui se limitent à des ajustements marginaux, d'une écopédagogie capable d'identifier les racines systémiques des crises écologiques.

Dans cette optique, l'enjeu est de comprendre comment les atteintes à l'environnement participent de mécanismes d'oppression — à la fois envers les êtres humains et envers l'ensemble du vivant. Comme l'écrit Misiaszek :

« L'objectif général des écopédagogies est de permettre aux élèves de comprendre de manière critique comment les actes nuisibles à l'environnement conduisent à l'oppression des êtres humains (aspects anthropocentriques) et de tout ce qui compose la Terre (aspects biocentriques), la politique de ces actes, et comment les

problématiser afin de mettre fin aux oppressions socio-environnementales. »  
(Misiaszek, 2018, p. 9)

Ainsi, l'écopédagogie ne se contente pas d'ajouter une couche écologique à l'éducation critique : elle relie justice sociale, environnementale et écologique<sup>1</sup>. Elle invite à voir dans chaque crise écologique le symptôme d'un problème sociétal, et dans chaque lutte pour l'environnement une lutte pour l'émancipation.

Richard Kahn, étasunien lui aussi, insiste d'ailleurs sur cette dimension critique, qu'il qualifie d'« écopédagogie critique », attentive aux inégalités, aux conflits sociaux et aux enjeux de justice environnementale. Cela s'inscrit dans la pédagogie critique selon Freire doit mener à la « conscience sociale critique » : « il s'agit d'un processus éducatif par lequel les personnes prennent conscience de l'existence de problèmes de justice sociale » (Pereira, 2024a, p. 38). Comme le rappellent Angela Antunes et Moacir Gadotti (2005) :

« L'écopédagogie n'est pas simplement une pédagogie parmi tant d'autres. Elle a non seulement un sens en tant que projet global alternatif axé sur la préservation de la nature (écologie naturelle) et l'impact des sociétés humaines sur l'environnement naturel (écologie sociale), mais aussi en tant que nouveau modèle de civilisation durable d'un point de vue écologique (écologie intégrale), ce qui implique des changements dans les structures économiques, sociales et culturelles. Elle est donc liée à un projet utopique : celui de changer les relations humaines, sociales et environnementales actuelles. C'est là que réside le sens profond de l'écopédagogie ou de la pédagogie de la terre [...]. »

En France, la philosophe Irène Pereira (2024a) plaide également pour « une éducation environnementale qui articule justice sociale et écologique ».

Cette exigence critique n'est pas nouvelle. Dès les débuts de l'ErE, elle a donné naissance à un courant qualifié de « socialement critique » (Sauvé, 1997a). Mais le besoin demeure : tant que les questions environnementales continueront d'être dépolitisées dans certains espaces sociaux ou dispositifs pédagogiques — c'est-à-dire extraites de toute analyse des rapports de pouvoir et des dominations (Comby, 2017) —, l'écopédagogie conservera un rôle essentiel.

### *Relier les savoirs et les enjeux*

Dès lors, il devient essentiel de mettre en dialogue les apports des sciences naturelles avec ceux des autres disciplines. Il ne s'agit pas de remplacer les premières, mais de les compléter – pour faire en sorte que les questions environnementales deviennent des questions *socio*-environnementales, qui rendent compte de l'ensemble des dimensions des crises écologiques. Dans cette perspective, les sciences humaines et sociales doivent retrouver une place centrale. Elles sont indispensables pour

---

<sup>1</sup> Voir note de bas de page 1, p.5.

interroger les valeurs qui orientent nos actions, les imaginaires qui façonnent notre rapport au vivant, ainsi que les enjeux éthiques, politiques et de justice qui traversent les crises environnementales.

Prenons l'exemple de la chute de la biodiversité. Les sciences naturelles apportent des éclairages essentiels : la biologie et l'écologie définissent ce qu'est la biodiversité, analysent les interactions entre espèces et mesurent la dégradation des espèces et des écosystèmes ; la géographie et la climatologie cartographient les zones les plus riches en biodiversité, ou les plus impactées par le dérèglement climatique, et documentent l'évolution au fil du temps favorisant une perspective globale sur la question ; la chimie comprend l'impact de certains polluants sur la biodiversité. Mais ces approches ne suffisent pas à saisir toute la complexité du phénomène. Les sciences humaines et sociales sont aussi nécessaires : l'économie révèle les pressions sur les espaces verts pour des raisons économiques et attribue une valeur aux services rendus par les écosystèmes ; la politique organise la protection de certains territoires et arbitre des conflits d'usage ; l'anthropologie et la sociologie éclairent notre relation au vivant et les inégalités face à une chute de la biodiversité dans certaines régions ; la philosophie questionne la place et la valeur que nous donnons à la nature...

Cette diversité d'approches rappelle qu'aucune discipline ne peut, à elle seule, épuiser une question socio-environnementale. Travailler ces enjeux suppose donc de construire un rapport critique aux savoirs et de les situer. Cela permet également de sortir d'une logique de transmission qui présenterait les connaissances du formateur ou de la formatrice comme complètes et suffisantes en elles-mêmes, au risque de clore la discussion plutôt que de l'ouvrir (De Bouver & Ruwet, 2024).

### *Situer les savoirs*

Aborder l'environnement comme une question sociale suppose aussi de rompre avec l'idée de savoirs neutres et hors contexte. Développer une réflexivité critique, c'est reconnaître que tout savoir est situé, inscrit dans une époque, un cadre social, des choix et des représentations. L'« objectivité de position » d'Amartya Sen rappelle que le savoir est toujours situé. Il souligne qu'on peut tendre vers l'objectivité en contextualisant et en positionnant les savoirs dans un paysage plus large (Sen, 1993). Comme le rappelle Irène Pereira (Pereira, 2024a, p. 47), « la pédagogie critique consiste dans la problématisation de la réalité sociale [...], produit d'une construction socio-historique ».

Situer les savoirs socio-environnementaux, c'est aussi se demander quelles disciplines sont mobilisées... et lesquelles ne le sont pas. C'est rendre visibles les limites des connaissances disponibles, les zones d'incertitude ou les controverses qui traversent certains sujets. Toutes les questions ne font pas consensus, et certaines sont particulièrement débattues, on les appelle les questions socialement vives.

Mettre ces éléments en lumière permet de mieux comprendre comment les savoirs sont produits et diffusés, tout en invitant à adopter une posture plus lucide et plus ouverte face à la complexité des enjeux.

### *Visiter plusieurs disciplines*

Concrètement, pour relier les savoirs et les enjeux, il s'agit de proposer un éclairage pluridisciplinaire<sup>1</sup> – voire transdisciplinaire<sup>2</sup> – de la question environnementale que l'on désire aborder.

Bien sûr, pour des raisons purement pratiques, il ne s'agit pas de devoir systématiquement mobiliser toutes les disciplines pour pouvoir traiter une question environnementale. Plutôt, il s'agit de se questionner : en tant qu'éducateur ou éducatrice, quelles sont les disciplines que je décide de mobiliser ? Quels sont les aspects rendus présents ou visibles ? Et quels sont ceux qui sont absents ? Les aspects invisibilisés participent-ils à dépolitiser la question socio-environnementale ?

Du point de vue de l'écopédagogie, cette dernière question est cruciale. Pour permettre l'émancipation et l'engagement des participant-es, la lecture proposée des enjeux doit être critique et « politisante ». C'est-à-dire s'assurer que le cadrage des questions environnementales dans les activités que l'on conçoit ne soit pas purement technique ou scientifique, et qu'il rend bien compte des choix politiques, des rapports de pouvoir et de domination, des conflits d'intérêts, des enjeux collectifs et structurels, des désaccords et de la pluralité des solutions possibles. Pour ce faire, une piste est de s'assurer d'avoir – au moins partiellement – une lecture issue des sciences humaines et sociales de la question.

### *Visibiliser et questionner les récits dominants*

Plusieurs travaux en écopédagogie insistent sur l'importance de questionner les récits dominants qui structurent notre perception du monde. Ces récits – qu'ils soient économiques, politiques ou technologiques – tendent souvent à présenter certaines trajectoires comme inévitables. Or, l'écopédagogie cherche précisément à rendre visibles les idéologies et les rapports de pouvoir qui sous-tendent ces narratifs. Selon Greg W. Misiasek, les pédagogies écologiques critiques doivent notamment interroger les discours dominants liés au développement, à l'économie ou à la citoyenneté, qui participent à reproduire des formes de domination sur les humains et sur le reste du vivant. En ce sens, l'éducation écologique critique ne se

---

<sup>1</sup> La pluridisciplinarité consiste à juxtaposer plusieurs disciplines sur la même question. La logique ici est celle de l'addition : on accole les éclairages, qui conservent chacun leurs spécificités, et entre lesquels il y a peu d'interactions.

<sup>2</sup> La transdisciplinarité consiste à entrecroiser, interpénétrer les disciplines, tout en prenant aussi en compte certains savoirs non scientifiques, issus de la société civile. Les frontières sont davantage brouillées pour créer des savoirs neufs. Cette approche est beaucoup plus rare, car elle est difficile à mettre en pratique dans des structures et institutions modelées par les disciplines.

limite pas à transmettre des savoirs environnementaux : elle vise aussi à dévoiler les imaginaires et les cadres idéologiques qui façonnent les sociétés contemporaines. Elle met en lumière le pouvoir des récits sur nos existences et nos expérimentations. Autorisons-nous à questionner le « il n'y a pas d'alternative » (*There is no alternative* - TINA) et les récits dominants qui, si on les prend sans distance critique, peuvent devenir auto-réalisateurs.

« Alors qu'on pourrait croire TINA dépassé, [il est essentiel de comprendre à quel point] ce cadre de pensée nous enferme encore aujourd'hui, réduisant nos possibilités de penser un ailleurs au statu quo, dépolitisant en réduisant les choix politiques à des nécessités dictées par "le réalisme", appauvrissant nos imaginaires, nous isolant les un·es des autres, nous laissant sidéré·es par la violence de ne pas pouvoir penser et construire un futur différent. » (Marcq & De Bouver, 2025)

Dans ce contexte, ouvrir les imaginaires et explorer d'autres récits devient un enjeu pédagogique central. L'éducation ne consiste pas seulement à transmettre des connaissances environnementales ou à encourager des comportements écologiques. Elle peut aussi aider à « lire le monde », à questionner les structures et les récits dominants, et à reconnaître et encourager notre capacité collective à transformer la réalité.

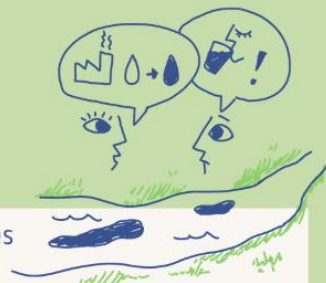
L'écopédagogie cherche ainsi à créer des espaces où les participant·es peuvent non seulement mieux comprendre les crises socio-environnementales, mais aussi imaginer d'autres futurs possibles et désirables. Il s'agit de rouvrir l'horizon des possibles face à des discours qui présentent souvent les trajectoires actuelles comme inévitables. En donnant une place à l'imagination politique et écologique, l'éducation peut contribuer à faire émerger d'autres manières de vivre ensemble, fondées sur la justice, la solidarité et le respect du vivant.

En somme, l'écopédagogie ne se contente pas de transmettre des savoirs : elle fait des enjeux environnementaux des questions et un terrain d'analyse critique, où les participant·es sont invité·es à comprendre, à interroger et à se positionner face aux décisions et aux injustices qui façonnent notre monde, où les enjeux environnementaux sont pris en compte dans toute leur complexité. S'inscrivant dans l'héritage de Paulo Freire, Richard Kahn (2010) définit l'écopédagogie comme une pédagogie critique élargie à la crise écologique globale, visant à développer une conscience écologique et politique capable de remettre en question les systèmes qui produisent l'exploitation du vivant.

# EXEMPLE DE PRATIQUE

## LA DÉMARCHE PROBLÉMATISANTE

**PRINCIPE :** Aborder l'environnement comme une question sociale



**QUI** **Irène Pereira** : philosophe et sociologue française, chargée de cours en sciences politiques, elle est la penseuse de référence de l'écopédagogie en France.

### OBJECTIFS

- Prendre conscience des inégalités environnementales
- Aborder les notions de transition juste et équitable
- Affirmer le "pilier social" des questions environnementales
- Stimuler une prise de conscience planétaire



### RESSOURCE

- Irène Pereira (2024), "Écopédagogie. Éduquer à la justice sociale et écologique. Une introduction", Éditions Academia.



### DESCRIPTION

La démarche problématisante est un processus de réflexion et d'analyse d'un enjeu articulée autour de six grandes questions qui brisent l'illusion de neutralité et aiguissent le regard critique des participant-es.

Irène Pereira s'appuie sur l'écopédagogie pour aborder concrètement les inégalités socio-environnementales, en prenant comme point de départ des problèmes débattus dans l'espace public.

L'idée de la démarche problématisante est de partir des problèmes qui font débat dans l'espace public, de "questions socialement vives".

#### Déroulé :

La démarche problématisante est un processus de réflexion et d'analyse d'un enjeu articulé autour de six grandes questions :

1. Qui souffre des dégradations environnementales ?
2. Et qui en profite ?
3. Qui doit faire des efforts ?
4. Qui doit agir ?
5. Quels modes d'action ?
6. Quel projet de société ?



### 2.3. *Enraciner la pensée critique dans l'environnement*

#### LE PROBLÈME : **Le sociocentrisme de la pensée critique**

En 1999, au Brésil, l'Institut Paulo Freire rédige la *Charte de l'écopédagogie* (Pereira, 2016). Cette charte vient élargir la pédagogie des opprimés de Freire et y inscrire un nouveau chapitre : celui de la Terre-Mère, elle aussi opprimée. Cet ajout souligne une lacune importante des pédagogies critiques : si elles sont essentielles pour nourrir un projet éducatif émancipateur, elles souffrent aussi d'une invisibilisation de la dimension environnementale, qui est reléguée au second plan des préoccupations sociales.

En effet, l'environnement est en dehors du cadre conceptuel initial des pédagogies critiques, qui focalisent davantage sur des concepts tels que l'oppression, la domination, les inégalités, les rapports de pouvoir et la justice sociale. Ces concepts ont d'abord été travaillés dans une perspective marxiste et anticoloniale centrée sur les rapports de classe et entre groupes sociaux, notamment chez Paulo Freire, Henry Giroux ou encore Peter McLaren, pour qui l'éducation devait permettre une conscientisation des mécanismes de domination économique et idéologique. Les pédagogies critiques ont ensuite intégré plus explicitement les questions raciales et postcoloniales, avec bell hooks, mais aussi des autrices comme Gloria Ladson-Billings ou Antonia Darder, qui ont montré comment les institutions scolaires reproduisent des hiérarchies raciales et culturelles. Les enjeux de genre et de sexualité ont également été intégrés progressivement, notamment à travers les travaux féministes, à nouveau, de bell hooks, qui ont mis en lumière les rapports de pouvoir inscrits dans les pratiques pédagogiques elles-mêmes.

Toutefois, malgré cet élargissement progressif des analyses critiques, la question écologique est longtemps demeurée périphérique. Ce n'est qu'au début des années 2000 qu'une approche pédagogique critique *et* environnementale est apparue dans la pensée critique, articulant émancipation sociale, critique du productivisme et conscience écologique. Richard Kahn, notamment, dénonce le sociocentrisme des traditions issues de Freire et de la pédagogie critique nord-américaine et plaide pour une écopédagogie articulant justice sociale et justice écologique (Kahn, 2010).

La Québécoise Lucie Sauvé souligne également l'angle mort environnemental des pensées critiques, observant que « la dynamique sociale est considérée par les penseurs critiques en dehors de toute préoccupation environnementale » (Sauvé, 1997a, p. 174). Il s'agit alors de reconsidérer « le cadre idéologique hérité [...] de Paulo Freire, [lui-même porteur] d'une pensée figée dans le mythe d'un univers anthropocentrique » (Bower, 1993, cité dans Sauvé, 1997a, p.174).

On se trouve ici dans une limite symétrique à celle développée dans la section précédente (section 2.2), où les pédagogies de l'environnement invisibilisent parfois la dimension sociale. Ici, ce sont les pédagogies critiques qui négligent la dimension environnementale. Dans les deux cas, le propos de l'écopédagogie est le même : s'inspirer des pédagogies de l'environnement et des pédagogies critiques pour traiter sur le même plan les aspects environnementaux et les aspects sociaux, qui sont tous deux essentiels et entrelacés.

Pour dépasser ce sociocentrisme des pédagogies critiques, et s'appuyant sur les travaux des costariciens Francisco Gutierrez et Cruz Prado (1999/2015) et du brésilien Moacir Gadotti (2000), l'écopédagogie d'Amérique latine va enraciner les pédagogies critiques dans l'environnement, dans la Terre-Mère. La planète n'y est plus un simple décor ni une ressource à exploiter : elle est envisagée comme un organisme vivant, vibrant, avec lequel les êtres humains tissent une relation de réciprocité.

Cette vision est ancrée dans les cultures amérindiennes, où la Terre est reconnue comme vivante et sacrée. Chez de nombreux peuples autochtones, elle n'est pas une abstraction mais une présence. Dans les Andes, par exemple, les Quechuas et les Aymaras honorent la Pachamama, figure matricielle et nourricière, incarnation d'un monde où l'humain appartient à la Terre autant qu'il en dépend.

Partant de cet héritage et de celui de Paulo Freire, Francisco Gutiérrez, Cruz Prado et Moacir Gadotti posent un diagnostic : le lien de réciprocité avec la Terre-Mère a été rompu. À la relation vivante, faite d'interdépendance et de respect, s'est substituée une logique de domination, génératrice d'injustices. Celles-ci sont doubles : injustices infligées aux pauvres — les « opprimés » — et injustices commises envers la Terre-Mère elle-même, exploitée, dégradée, réduite au rang de ressource.

Pour l'Institut Paulo Freire, il devient alors nécessaire d'élargir la pédagogie des opprimés de Freire trop focalisée sur les humains et d'y inscrire un nouveau chapitre : celui de la Terre-Mère, elle aussi opprimée. C'est précisément l'ambition de la *Charte de l'écopédagogie* de 1999.

Au cœur de cette proposition émerge la notion de « conscientisation planétaire ». Elle désigne à la fois la prise de conscience d'une humanité commune et la reconnaissance pleine et entière de la Terre-Mère comme réalité vivante et digne de considération. Héritière de la dimension critique de Paulo Freire, l'écopédagogie va toutefois plus loin : elle appelle à développer une connexion spirituelle, éthique et sensorielle à la Terre, au-delà de l'écologie politique seule. Francisco Gutiérrez et Cruz Prado nomment cette posture la « planéarité » : une relation à la terre qui « doit nous permettre de sentir et vivre notre vie quotidienne en relation harmonieuse avec les autres êtres de la planète terre » (p.31). Ils insistent sur l'importance de « sentir et vivre le fait que nous formons une part constitutive de la terre<sup>1</sup> » (p.32). (Gutiérrez Pérez & Prado Rojas, 1999/2015)

Ces concepts et approches reposent sur des représentations et un socle éthique propres à l'Amérique latine, qui ne se transposent pas facilement dans notre contexte européen. Nous pouvons en retenir que pour intégrer la dimension environnementale dans les pédagogies critiques, aux côtés des idées de classe, de

---

<sup>1</sup> Traduction des autrices.

race et de genre, l'écopédagogie invite à sortir la pensée critique d'un certain « sociocentrisme », c'est-à-dire d'une vision du monde qui place les rapports sociaux au centre des questions qui comptent, considérant les enjeux environnementaux comme secondaires lorsqu'il s'agit d'aborder l'émancipation.

Pour enraciner la pensée critique dans l'environnement, l'écopédagogie d'Amérique latine propose un déplacement décisif. En convoquant la figure de la Terre-Mère, elle ouvre la possibilité de considérer l'environnement — qu'on l'appelle « Terre », « nature » ou « vivant » — comme porteur d'une subjectivité propre, de droits, de relations. Elle invite à reconnaître des liens affectifs, sensoriels, sensibles avec le non-humain. Autrement dit, à redonner au monde vivant une existence en soi, et non plus seulement pour nous.

Ce besoin est partagé par des auteurs étasuniens de l'écopédagogie :

« Remettre en question la vision anthropocentrique du monde qui domine depuis longtemps la pensée occidentale est un aspect essentiel de l'écopédagogie (Kahn, 2010; Misiaszek, 2024) afin de promouvoir des approches environnementales plus holistiques et inclusives permettant aux élèves de reconnaître la valeur intrinsèque des entités non humaines.<sup>1</sup> » (Chbib & Misiaszek, 2025)

De l'autre côté de l'Atlantique, l'autrice italienne Bruna Bianchi contribue à tisser un pont entre les écopédagogies latino-américaines et l'Europe. Elle définit l'écopédagogie « comme un échange vital et équitable entre l'humanité et la Terre, soulignant l'importance de repenser le rapport entre l'humain et l'animal, et de promouvoir une narration qui redonne sensibilité au non-humain<sup>2</sup> » (Bianchi, 2021). Il est ici question d'imaginaire autant que d'éthique : changer nos manières de raconter le monde pour transformer nos manières de l'habiter.

### *Exercer le décentrement*

Pour ce faire, l'écopédagogie propose notamment d'exercer le décentrement de sa condition humaine pour entrer en relation avec d'autres formes de vie. Concrètement, cela passe par des activités qui invitent à « visiter » d'autres formes de vie : se mettre à la place d'un animal, d'une plante, d'un lieu, d'une rivière et tenter de percevoir d'autres formes de sensibilité, indépendamment de leur utilité ou usage pour les humains. Lors de nos entretiens, Guillaume Lejeune, du Centre d'action laïque de Charleroi, formulait une idée proche :

« Dans l'écopédagogie, telle que je la vois, il y a l'idée de la pluralité des mondes [...] Uexküll avait montré que la tique et le renard vivent dans le même milieu, mais leur monde est différent. Le but n'est pas de comprendre un environnement qui serait le même pour tous. » (Entretien, Lejeune, CAL, juin 2025)

---

<sup>1</sup> Traduction des autrices.

<sup>2</sup> Traduction des autrices.

Cette démarche ne relève pas d'un simple exercice d'imagination farfelu, mais bien d'un travail critique visant à désanthropocentrer le regard et notre rapport au monde :

« En encourageant les participant-es à réfléchir à leur propre relation avec le plus-qu'humain, l'écopédagogie promeut une approche plus décoloniale, éthique et inclusive de la durabilité qui remet radicalement en question l'anthropocentrisme de toute pédagogie environnementale.<sup>1</sup> » (Chbib & Misiaszek, 2025)

Les travaux de Jakob von Uexküll, biologiste et philosophe allemand né en 1864, souvent considéré comme le père de l'éthologie, sont ici intéressants. Il fait la distinction entre le milieu (l'environnement objectif), et l'*Umwelt*, c'est-à-dire le « monde-propre », le monde perçu, vécu et signifiant pour chaque organisme (von Uexküll, 1921). Partant de l'exemple de la tique, il souligne que chaque être vivant n'interagit pas avec l'environnement tel que nous le percevons, mais avec une version filtrée par ses sens, ses capacités biologiques et ses besoins fonctionnels. Il identifie notamment trois stimulants dans l'*Umwelt* de la tique : une sensibilité générale de la peau à la lumière (pour monter au sommet des brins d'herbe), une sensibilité à l'odeur de l'acide butyrique (pour déceler les proies) et une sensibilité à la chaleur (pour savoir quand elle est arrivée à destination). Le monde-propre de la tique serait intégralement peuplé par ces trois stimulants. Cet exemple rappelle que chaque être vivant habite un monde singulier, tissé de perceptions, d'intérêts et de significations propres. Il n'existe pas un environnement neutre et universel, mais une pluralité de mondes vécus.

De même, l'anthropologie de Philippe Descola (2005) met en évidence la diversité des relations que les humains peuvent entretenir avec les non-humains (naturalisme, animisme, totémisme, analogisme). Ces travaux soulignent que le rapport à la nature dans lequel nous baignons en Europe occidentale (le naturalisme) ne va pas de soi, et qu'il existe ailleurs, ou à d'autres époques, d'autres manières d'être en relation avec le vivant. Par ce décalage, s'ouvre la possibilité de questionner notre rapport au vivant aujourd'hui, et celui que nous désirons pour demain.

Mobiliser ces apports permet de dénaturer et de relativiser notre manière occidentale de séparer radicalement nature et culture, et d'ouvrir à d'autres façons de concevoir les continuités entre humains et non-humains.

Exercer le décentrement passe aussi par la mise en lumière de celles et ceux qui sont invisibilisés, absents, impensés ou relégués à la marge, qu'ils et elles soient humains ou non-humains. Se décentrer, c'est aussi se rappeler que l'altérité existe – et qu'elle compte – même si on ne la côtoie pas directement. L'écopédagogie cherche à donner la parole aux non présents minorisés, qu'ils soient invisibilisés, dominés ou opprimés. Il tiendra donc aux écopédagogues de les rendre présents d'une manière

---

<sup>1</sup> Traduction des autrices.

ou d'une autre, par l'intermédiaire de témoignages, de récits, de vidéos, de porte-paroles, etc.

Paolo Freire dénonçait déjà le fait que les oppresseurs, en plus de prendre le pouvoir sur d'autres humains, « transforment les vivants [humains] en objets » (Pereira, 2024c). Ce propos peut s'étendre aisément aujourd'hui aux non-humains dont le statut d'objet facilite leur domination et leur exploitation. Greg W. Misiaszek développe ce parallèle et distingue les *opprimés*, c'est-à-dire l'ensemble des groupes humains socialement opprimés ou victimes d'injustices environnementales, et les *dominés*, à savoir les vivants non-humains pouvant être victimes d'injustices écologiques, mais ne pouvant pas être auteurs d'injustices » (Pereira, 2024c). On voit ici comment la mise sur le même plan de la dimension environnementale et de la dimension sociale prend forme, en faisant compter les invisibles, peu importe au final qu'ils et elles soient humains opprimés, ou non-humains dominés.

Ainsi, qu'ils et elles soient latino-américains, nord-américaines ou européennes, ces auteurs et autrices partagent une même exigence : enraciner la pensée critique dans l'environnement. Mais ils et elles refusent de limiter cette ambition à la seule sphère sociale et humaine. Leur ambition est plus vaste : y associer pleinement le vivant non-humain, reconnu comme porteur d'une valeur intrinsèque. Penser l'émancipation sans oublier la Terre. Élargir le champ de la justice au-delà de l'humain.



En conclusion, l'écopédagogie propose donc de repenser profondément la notion d'environnement en dépassant les cadres traditionnels. Elle plaide pour (1) adopter une conception large et plurielle de l'environnement, (2) aborder l'environnement comme une question sociale et, (3) enraciner la pensée critique dans l'environnement. En somme, l'écopédagogie ne se contente pas d'informer sur l'environnement : elle cherche à former une conscience sensible, éthique et critique capable de penser et d'agir pour un monde plus juste et durable. La manière dont elle repense l'environnement nourrit à la fois les pédagogues de l'environnement et les pédagogues critiques.

# EXEMPLE DE PRATIQUE

## LE PARLEMENT DES VIVANTS

**PRINCIPE :** Enraciner la pensée critique dans l'environnement



**QUI** **Empreintes asbl (CRIE de Namur)** : association belge d'éducation permanente et d'ErE. De nombreux autres collectifs déclinent le concept (Démocratie Ouverte asbl, 7ème Génération asbl, le FestiVAD à Annecy...).

### OBJECTIFS

- Questionner les représentations des vivants non-humains ;
- Se décentrer ;
- Expérimenter un débat ou faire des propositions politiques qui intègre les non-humains.



### RESSOURCES

- Formation "Cohabiter avec la Terre", Empreintes et Écotopie.
- Microparlements des vivants (2024), cahier méthodologique rédigé par Vraiment vraiment et Démocratie ouverte. URL : [https://ftp.vraimentvraiment.com/ba/BA\\_Guide\\_MicroparlementsDuVivant\\_Weblight.pdf](https://ftp.vraimentvraiment.com/ba/BA_Guide_MicroparlementsDuVivant_Weblight.pdf)
- Le parlement du vivant de la Dracénie. URL: [www.dracenie.com/transition-ecologique/le-parlement-du-vivant](http://www.dracenie.com/transition-ecologique/le-parlement-du-vivant).
- Vers un parlement de Loire. URL : [www.parlementloire.fr](http://www.parlementloire.fr)



### DESCRIPTION

L'idée du parlement des vivants est d'expérimenter une délibération et une prise de décision en prenant en compte le vivant non humain, en décalant le regard. Pour ce faire, les participant-es représentent un autre qu'humain spécifique, qu'il s'agisse d'une espèce animale ou d'un élément naturel comme la rivière.

Selon le temps à disposition, il y aura plus ou moins de familiarisation entre chaque participant-e et le non-humain qu'il ou elle a choisi ou qui lui a été attribué (sans familiarisation, le risque d'anthropomorphisation de l'espèce est maximal).

Le parlement du vivant consiste alors à mener une enquête sur l'enjeu choisi puis à formuler des propositions, à les débattre et les voter.

Dans certaines expérimentations, comme dans l'agglomération de Dracénie en Provence française, le parlement des vivants a rassemblé une vingtaine de jeunes pendant une année pour se former aux enjeux de la biodiversité, formuler des propositions, et interpeler d'autres instances plus habituelles de la vie politique.

### Déroulé :

1. Expliciter une problématique de partage de territoire aux participant-es à l'aide de documentation (Exemple : destruction des cultures par les sangliers, construction de barrages par les castors, réintroduction du loup et interaction avec les moutons...),
2. Distribuer des cartes attribuant à chaque participant-e un rôle (Autorité communale, chasseur-euse, agriculteur-riche, membre d'une association de protection des animaux, différentes espèces animales et végétales concernées, forêt, rivière...). Veiller à assurer la représentation des acteurs importants de l'écosystème et à avoir plus de non-humains que d'humains.
3. Regrouper ensemble les personnes qui ont les mêmes rôles, leur distribuer des fiches d'informations sur l'espèce qu'ils représentent. Donner du temps pour découvrir leur rôle, ses besoins spécifiques et son positionnement par rapport à la problématique.
4. Réunir les différents groupes en conseil et organiser une discussion où chaque espèce présente son positionnement sur la problématique. Conclure le débat par une proposition commune ou par la réponse à la question "comment faire en sorte de cohabiter ?"



Source : Les rencontres du parlement de Loire, 13 septembre 2025, Tours.



### 3. **-PÉDAGOGIE : REPENSER LA PÉDAGOGIE**

« L'écopédagogie, pour moi, c'est une sorte d'objectif à atteindre. C'est une façon de questionner ta pédagogie. Là où l'éducation à l'environnement, parfois, donne l'impression que tu pourrais suivre une sorte de recette. [...] Et que l'écopédagogie, ce n'est pas juste apprendre à faire ceci, à faire cela. C'est réfléchir au "comment" et au "pourquoi" tu le fais, c'est questionner les gens, quitte à ce que leur réponse ne soit pas celle que tu attendais. » (Entretien, Dubois, Réseau IDée, juin 2025)

Cette réflexion s'inscrit dans une urgence fondamentale : face à la complexité des crises écologiques et sociales, les modèles éducatifs traditionnels, souvent figés dans une transmission de savoirs décontextualisés, ont atteint leurs limites. Si l'éducation reste un levier incontournable pour répondre à ces crises, elle ne peut se contenter d'ajouter des connaissances environnementales à un système de pensée obsolète. Puisque ces crises sont le reflet de notre paradigme culturel, il est impératif de revoir radicalement nos manières d'accompagner. L'enjeu n'est pas seulement d'informer, mais de transformer en profondeur les rapports au savoir, au monde et à autrui pour permettre une prise de conscience et une action véritablement ancrées.

Par ailleurs, l'écopédagogie se fixe comme horizon, notamment, de contribuer à l'émancipation des participant-es et de leur permettre de construire un point de vue critique sur les questions environnementales. Et pour ce faire, il ne suffit pas de permettre la participation ou la simple prise de parole. L'émancipation est un processus plus profond : elle exige de dépasser la logique de la participation « cosmétique » pour créer des espaces où les participant-es deviennent véritablement sujets de leurs apprentissages. Cela implique de ne plus les voir comme des réceptacles à remplir, mais comme des personnes capables de critiquer, de co-construire et d'agir sur leur réalité.

Pour y parvenir, l'écopédagogie propose de réinventer nos manières d'éduquer selon trois axes complémentaires :

- Adopter des pratiques pédagogiques qui visent l'émancipation (section 3.1) ;
- Ancrer ces pratiques dans le territoire, le corps et les émotions (section 3.2) ;
- Construire des espaces démocratiques d'apprentissage (section 3.3).

## -pédagogie : repenser la pédagogie

### 4 Adopter des pratiques pédagogiques qui visent l'émancipation

- Pluraliser les méthodes pédagogiques
- Reconnaître les participant-es comme sujets de leurs apprentissages
- Construire des espaces d'apprentissage égaux
- Pratiquer la différenciation pédagogique
- Varier les approches, les supports et le rythme



#### Quel est le problème?

Trop souvent, les activités éducatives sont données de manière transmissive, mettant les participant-es dans une position passive.

### 5 Ancrer les pratiques pédagogiques dans le territoire, le corps et les émotions

- Ancrer dans le quotidien et le vécu
- Ancrer dans le territoire et les lieux concrets
- Ancrer dans le corps, le dehors et le sensible
- Prendre en compte les émotions
- Expérimenter pour engager



#### Quel est le problème?

Trop souvent, les activités éducatives focalisent sur la dimension cognitive des apprentissages, laissant de côté les dimensions corporelle, émotionnelle ou territoriale.

### 6 Construire des espaces démocratiques d'apprentissage

- Neutraliser la neutralité
- Situer ses choix pédagogiques
- Se positionner
- Poser un cadre démocratique



#### Quel est le problème?

Trop souvent, les choix opérés par l'éducateur ou éducatrice (savoirs transmis, outils choisis...) sont présentés comme neutres et invisibilisés.

### 3.1. *Adopter des pratiques pédagogiques qui visent l'émancipation*

#### LE PROBLÈME : **Une prédominance des méthodes transmissives**

Comme on l'a vu précédemment, dans les années 1980 et 1990, l'éducation relative à l'environnement (ErE) souffrait d'une approche centrée principalement sur les contenus naturalistes. Mais le problème ne se limitait pas aux contenus : les approches étaient elles aussi limitées à des méthodes transmissives et peu susceptibles de favoriser une compréhension globale ou critique.

Les méthodes transmissives reposent sur l'idée que l'éducateur ou l'éducatrice détient un savoir stable, objectif et vrai, qu'il ou elle transmet aux participant-es. Si elles peuvent être utiles dans certains contextes ou à petites doses, leur usage excessif enferme les participant-es dans un rôle de récepteur passif, limitant leur capacité à réfléchir, expérimenter et s'émanciper. Or, pour l'écopédagogie, apprendre ne se réduit pas à recevoir des connaissances : c'est un processus actif, critique et participatif.

Les méthodes transmissives font d'ailleurs l'objet de critiques constantes de la part des pédagogues depuis plus d'un siècle<sup>1</sup> : les apprentissages sont souvent superficiels et peu durables, ils permettent une faible appropriation réelle des savoirs, l'esprit critique y est faiblement développé, les expériences et les connaissances des participant-es sont peu prises en compte, ainsi que leur sensibilité propre, les participant-es sont passifs, elles participent à la reproduction sociale et culture, etc. Ces méthodes reposent sur l'idée qu'une façon de faire peut convenir à tous et toutes. Elles seraient universelles, adaptées en tout lieu, et gommant de ce fait les spécificités culturelles, sociales et territoriales des manières d'apprendre. L'absence de prise en compte des spécificités de chacun et chacune rend ces méthodes peu inclusives, voire excluantes, et laissent de côté celles et ceux moins à l'aise avec une appropriation cognitive des savoirs et pour lesquels il peut être difficile de se concentrer en restant assis et silencieux. Bref, avec ces méthodes franchement élitistes, mieux vaut maîtriser les codes scolaires pour avoir accès aux connaissances !

Sur le terrain, de nombreuses activités organisées par des associations s'appuient sur les méthodes transmissives. Si beaucoup d'éducateurs et d'éducatrices les remettent aussi en question et explorent d'autres manières de faire avec une inventivité remarquable, pour d'autres, elles sont toujours la référence. C'est le cas par exemple des activités qui reposent sur l'intervention d'expert-es venant présenter leur savoir ou leur analyse d'un enjeu de société, comme la présentation d'un livre ou une conférence. La participation de l'audience est alors limitée à la possibilité de poser des questions... si toutefois on ose prendre la parole devant l'assemblée<sup>2</sup>. C'est le cas aussi de certaines sorties « nature » organisées par des associations où l'expert-e naturaliste partage oralement son savoir, avec une très faible mise en action des participant-es et sans variation pédagogique.

---

<sup>1</sup> Il est difficile ici d'attribuer précisément cette critique à l'une ou l'autre source, tant elle est partagée par nombreux auteurs et autrices depuis plus d'un siècle. Citons par exemple John Dewey, Jean Piaget, Célestin Freinet, Maria Montessori, Lev Vygotski, Jérôme Brunet, Helen Parkhurst, Paulo Freire...

<sup>2</sup> Capacité qui est elle-même largement dépendante du capital social et culturel dont on dispose, de son genre ou de son origine.

Ce constat est encore plus vrai à l'école, surtout dans le secondaire et dans l'enseignement supérieur où les méthodes transmissives sont la norme. L'intégration par les étudiant-es des questions de transition dans l'enseignement est limitée par « les méthodes pédagogiques trop descendantes, insuffisamment ancrées dans le vécu quotidien [...]. La perspective souvent privilégiée consiste à s'adresser principalement à la raison logique et à axer l'enseignement sur l'acquisition de seules connaissances, dans une relation de transmission descendante » (Renouard et al., 2021, p. 15-24).

Du point de vue de l'écopédagogie, une éducation émancipatrice ne peut se construire sur un modèle vertical et unidirectionnel. Paulo Freire (1974) critique durement ce qu'il appelle le « modèle bancaire de l'éducation », où les participant-es sont des réceptacles dans lesquels un ou une éducatrice dépose son savoir. Dans ce modèle, les participant-es sont relégué-es au rang d'objets qui ne peuvent que recevoir, classer et stocker les dépôts d'informations, plutôt que de s'appropriier les savoirs et développer l'esprit critique. Les participant-es y sont des « êtres adaptables et dociles... Plus ils acceptent pleinement le rôle passif qui leur est imposé, plus ils tendent à s'adapter au monde tel qu'il est et à la vision fragmentée de la réalité qui leur a été inculquée<sup>1</sup> » (Freire, 1974).

Le rejet des méthodes transmissives se retrouve chez l'ensemble des auteurs et autrices de l'écopédagogie, car elles sont considérées comme étant incompatibles avec la visée d'émancipation. Le choix des méthodes devient alors un processus profondément politique et ayant des implications sociales et démocratiques. Les méthodes employées modifient le rôle donné aux participant-es et, selon les choix opérés, renforcent ou déforcent leur capacité à agir dans le monde sur les questions qui les concernent ou les intéressent.

« L'émancipation subordonne l'acquisition des savoirs aux choix des citoyens à partir de leurs expériences et besoins tandis que l'instruction vise à donner au peuple ce qu'il doit savoir pour des raisons d'utilité et de stabilité sociales. » (Nossent, 2012)

Lors de sa création en 1988, l'objectif de l'IEP-Écotopie était clair : mobiliser l'écopédagogie pour proposer « une alternative aux pédagogies [relatives à l'environnement] actuelles, trop spécialisées, qui n'apportent à l'enfant qu'une vision fragmentaire, voire étroite des choses et qui ne peuvent donc lui donner un esprit de synthèse » (Vaquette cité dans Institut d'éco-pédagogie et al., 1991, p. 17). Autrement dit, l'IEP-Écotopie entendait pluraliser à la fois la conception de l'environnement — en élargissant l'objet des activités éducatives (voir ci-dessus) — et les méthodes pédagogiques employées pour aborder l'environnement, pour offrir une vision plus riche, plus critique et plus connectée à la vie réelle tout en favorisant l'émancipation des participant-es.

---

<sup>1</sup> Source de la traduction : [https://wikiland.org/fr/Banking\\_model\\_of\\_education](https://wikiland.org/fr/Banking_model_of_education) (consulté le 19/03/2026)

### *Reconnaître les participant-es comme sujets de leurs apprentissages*

Pour ce faire, l'écopédagogie se nourrit des nombreux travaux en *pédagogie active* expérimentés tout au long du 20<sup>e</sup> siècle, notamment par John Dewey, Maria Montessori, Célestin Freinet, Jean Piaget et Lev Vygotski. La pédagogie active invite les participant-es à devenir acteurs et actrices de leur savoir. Ici, apprendre ne se réduit pas à recevoir des connaissances : c'est expérimenter, réfléchir, interagir et agir dans le monde. L'expérience, le questionnement et la collaboration deviennent les moteurs de l'apprentissage. Les participant-es deviennent sujets de leurs apprentissages.

En Belgique, de nombreuses associations actives en ErE et en éducation permanente reconnaissent l'importance de pluraliser les méthodes d'apprentissage. Le Réseau IDée est aussi porteur de ce combat, et la pédagogie active est au cœur de l'ADN de l'éducation permanente pour laquelle l'émancipation est le maître-mot. Néanmoins, comme on l'a vu, sur le terrain les vieilles habitudes ont la dent dure et il subsiste des activités éducatives reposant essentiellement – et parfois même exclusivement – sur les méthodes transmissives.

Si cette nécessité de sortir du tout transmissif n'est pas nouvelle, elle est encore nécessaire. Dès les années 1990, Lucie Sauvé et de nombreux auteurs et autrices publiant dans la revue francophone *Éducation relative à l'environnement. Regard – Recherche – Réflexions* insistaient sur l'importance de dépasser les méthodes descendantes et de rendre l'apprentissage plus interactif, contextuel et critique. L'écopédagogie prolonge et formalise cette exigence, en proposant un cadre qui invite à réfléchir à la manière d'aborder, autant qu'au contenu abordé, et à placer les participant-es au centre de l'expérience.

Le pluralisme et le non-dogmatisme ont été inscrits dans l'ADN de l'IEP-Écotopie dès sa création. Christine Partoune, présidente de l'association de 2006 à 2021, le rappelle lors d'un entretien :

« Nous avons voulu nous démarquer avec l'IEP [des approches qui visent à] dire ce qui est bien, ce qui est bon, comment il faut se comporter. Dans la vision que l'équipe avait de l'écopédagogie, nous avons toujours refusé d'être dogmatiques sur la manière de faire de l'éducation à l'environnement. » (Entretien, Partoune, IEP-Écotopie, juin 2025)

Ainsi, dès ses débuts, l'IEP-Écotopie définissait l'écopédagogie comme une pédagogie ouverte, pluraliste et réflexive, où les éducateurs et les éducatrices ne sont pas là pour imposer leur vision du monde. Les participant-es sont alors acteurs de leurs apprentissages, ayant un vécu et une expérience légitime (sujet), et non des récepteurs passifs qui reçoivent les contenus sélectionnés par les éducateurs et les éducatrices (objet). L'objectif est de créer des espaces de coconstruction de l'esprit critique et de l'autonomie, où les participant-es jouissent d'une réelle liberté pour faire leurs propres choix.

Moacir Gadotti (2000) insiste sur l'importance de valoriser les savoirs locaux des participant-es. Cette approche considère à la fois que les participant-es disposent de savoirs qui leurs sont propres, et réfute la prédominance de savoirs universels. Pour Richard Kahn (2010), une écopédagogie critique doit encourager des pratiques éducatives participatives, réflexives et engagées, permettant aux participant-es de devenir des acteurs et actrices du changement. Cela suppose de reconnaître pleinement leur capacité d'agir, mais aussi de valoriser leurs savoirs, leurs expériences et leurs attachements au monde vivant.

### *Construire des espaces d'apprentissage égaux*

Aux côtés de la pédagogie active, le *socio-constructivisme* est un concept intéressant pour rompre avec la hiérarchie entre éducatrices et participant-es. Le socio-constructivisme, théorisé par Lev Vygotski au début du 20<sup>e</sup> siècle, met l'accent sur l'importance des interactions sociales, du contexte culturel et historique, et du langage dans les apprentissages. Il rappelle que les participant-es ne sont pas des pages blanches : ils et elles sont situés socialement et culturellement, et cela enrichit leur apprentissage et leur développement. Depuis cette perspective, les participant-es et le groupe sont eux aussi des ingrédients des activités éducatives – d'une certaine manière ils sont « co-formateurs ». Et l'écopédagogie ajoute d'ailleurs un agent co-formateur supplémentaire : l'environnement, comme le groupe, participe des apprentissages. Ensemble, tous ces ingrédients (le groupe, les participant-es [soi], l'éducateur ou l'éducatrice et l'environnement) sont actifs dans les apprentissages : « chacun des participants part de lui-même et prend appui sur l'autre. Partant de lui-même, il est sans cesse concerné, et s'appuyant sur l'autre, il est sans cesse aidé » (Wustefeld, 2019). Il s'agit d'apprendre les uns avec les autres, et les uns des autres.

Le socio-constructivisme demande un certain effort de la part de l'éducateur ou de l'éducatrice qui va devoir faire un pas de côté par rapport à l'idée que ses savoirs seraient plus importants et auraient plus de valeur que ceux des participant-es, et par rapport à l'idée qu'il maîtrise la direction qui sera prise par le groupe.

« Les animateurs culturels au sens strict sont les agents dont le mandat prioritaire est de servir le dynamisme d'un groupe de personnes déterminées en adaptant l'activité aux aspirations et objectifs exprimés ou informés de ce groupe ; leurs activités trouvent leur justification en ce qu'ils correspondent aux besoins du groupe, non en termes de solutions mais en termes d'assistance, permettant au groupe lui-même de susciter sa réponse à ses propres besoins. » (Blairon & Fastrès, 2021)

Il ou elle devra aussi accepter l'égalité des savoirs et la remise en question de ses propres savoirs. En effet, la possibilité qu'ont les participant-es de refuser le savoir proposé donne chair à « la supposition de sa capacité à juger le savoir » (Bruschi,

2019). Il s'agit de faire sentir aux participant-es que leurs savoirs ont de la valeur et qu'ils valent la peine d'être partagés.

Le socio-constructivisme revient à créer un espace permettant la confrontation et le dialogue entre les différents savoirs présents dans le groupe : ceux des participant-es, ceux de l'éducateur, et ceux des penseuses amenés dans les échanges. C'est ce processus qui va ouvrir la possibilité d'un questionnement des croyances et éventuellement la création individuelle et collective de nouvelles représentations tant pour l'éducateur que pour les participant-es.

Par exemple, le dialogue entre participant-es y occupe une place centrale : il transforme la relation éducative, qui n'est plus un simple flux descendant de savoirs, mais un espace d'échanges égalitaires. Chaque personne y apporte son vécu et son expérience, qu'il s'agit d'exprimer, de confronter et de mettre en dialogue. De cette confrontation naissent de nouvelles réflexions, l'esprit critique se développe, et des pistes d'action originales et adaptées au contexte peuvent émerger.

### *Pratiquer la différenciation pédagogique*

Considérer les participant-es comme des sujets implique aussi de reconnaître leurs spécificités et ce qu'ils et elles peuvent avoir des besoins spécifiques et variables :

« Il ne s'agit pas dès lors d'appliquer des recettes toutes faites. En effet, un-e pédagogue tient compte des caractéristiques de la personne ou du groupe d'apprenant-es qu'il accompagne pour choisir et définir la démarche et les méthodes qui lui semblent les plus appropriées, en fonction du contexte et du temps alloué à l'apprentissage. Et chacun-e a sa façon d'apprendre, d'où l'importance d'envisager une *pédagogie différenciée*, en proposant plusieurs chemins pour apprendre. C'est pourquoi l'écopédagogie valorise toute la palette des stratégies et des méthodes d'apprentissage en éducation relative à l'environnement. » (site Internet IEP-Écotopie<sup>1</sup>)

En effet, les participant-es se distinguent par leur expérience, leur rapport aux savoirs, leur rythme, leur fonctionnement cognitif et leur manière de participer à des activités éducatives. Ignorer ces spécificités revient, de fait, à exclure une partie du groupe ou à rendre les activités élitistes. La différenciation apparaît alors comme une condition essentielle pour faire des participant-es de véritables sujets de leurs apprentissages.

La *différenciation pédagogique* est un concept surtout développé dans le contexte de l'école et désigne les démarches par lesquelles un ou une éducatrice adapte ses pratiques afin de tenir compte de l'hétérogénéité des participant-es. Cela peut se faire en diversifiant les contenus, le rythme, les processus, les supports ou les modalités d'évaluation. La différenciation a notamment été développée par les pédagogues Philippe Meirieu en France, et Carol Ann Tomlison aux États-Unis.

---

<sup>1</sup> Source : <https://ecotopie.be/ecotopie/ecopedagogie/> (consulté le 21/05/2026)

Aujourd'hui, la différenciation est une approche globale qui questionne la manière d'intégrer la diversité des profils d'apprentissage, des contextes socioculturels, des rapports aux savoirs, et la justice et l'inclusion dans les apprentissages.

Philippe Meirieu (1985/2009) et Carol Ann Tomlinson (2014) soulignent que différencier ne signifie pas individualiser à l'extrême, mais plutôt assurer à chacun et à chacune de trouver une voie qui lui convienne. Il s'agit de reconnaître que l'égalité ne consiste pas à offrir la même chose à tout le monde, mais à créer les conditions pour que tout le monde puisse réellement participer. Cela passe par la diversification des démarches d'apprentissage, tout en conservant des objectifs communs pour l'ensemble du groupe (Meirieu, 2016). En France, cette approche n'a eu de cesse d'être attaquée et critiquée par nombre d'intellectuel·les qui y voient une cause de la baisse du niveau de l'enseignement.

Comme nous l'avons vu plus haut, l'écopédagogie rejette la prédominance des méthodes transmissives parce qu'elles participent notamment à exclure celles et ceux qui maîtrisent moins les codes scolaires. La différenciation donne de nouvelles prises aux éducateurs et aux éducatrices pour sortir de cet écueil. En diversifiant les modes d'apprentissage et d'expression, la différenciation permet d'inclure des personnes souvent marginalisées dans les dispositifs éducatifs : celles et ceux qui maîtrisent moins les codes scolaires, qui ont des parcours discontinus, ou dont les savoirs ne sont pas reconnus comme légitimes. Elle contribue ainsi à construire des espaces éducatifs plus démocratiques, où chacun·e peut trouver sa place et participer à la production de connaissances.

La différenciation ne relève pas uniquement d'une stratégie pédagogique, mais bien d'un choix éthique et politique cohérent avec les finalités de l'écopédagogie. Elle crée les conditions d'une participation réelle, où les participant·es ne sont pas seulement destinataires de savoirs, mais sujets des apprentissages. En cela, elle participe directement à leur émancipation : en reconnaissant leur capacité à comprendre, à interpréter et à transformer le monde, elle renforce leur pouvoir agir face aux défis écologiques et sociaux.

#### *Variation des approches, des supports et le rythme*

Pour permettre à chacun et à chacune de trouver sa place dans les activités éducatives, la variation des approches, des supports et du rythme est essentielle. Comme il n'existe pas une manière qui conviendrait à tout le monde, il s'agit d'alterner les modes d'apprentissage. Partant des travaux de Lucie Sauvé (1997b), l'IEP-Écotopie plaide pour varier les approches pédagogiques dans les activités en ErE (Institut d'Éco-pédagogie, 2019). Pour ce faire, il relaie et développe depuis plus de 20 ans une typologie des « approches » éducatives en ErE :

- Approche cognitive : procéder à l'analyse des problèmes environnementaux, comprendre les enjeux, acquérir des connaissances abstraites.

- Approche sensorielle : développer des capacités de perception de l'environnement par tous les sens.
- Approche sensible : développer un lien affectif avec l'environnement. Prendre conscience de ses sentiments à l'égard de l'environnement et à l'égard des problèmes environnementaux.
- Approche morale : clarifier, analyser et critiquer ses valeurs, et celles de la société. Développer le sens éthique. Éduquer à la responsabilité par rapport à l'environnement.
- Approche esthétique : développer le sens esthétique. Construire une relation poétique à l'environnement.
- Approche spiritualiste : éveiller à la contemplation et à l'expérience de la beauté. Méditer dans un environnement particulier, inspirant. Développer des valeurs conformes à une croyance ou une philosophie. S'interroger sur les dimensions philosophiques des rapports des hommes à l'environnement.
- Approche behavioriste : encourager des comportements en faveur d'un plus grand respect de l'environnement ou des normes prescrites en la matière par des renforcements positifs ou négatifs.
- ...

L'idée est de concevoir des activités éducatives qui alternent différentes approches et supports pédagogiques (textes, vidéos, expérience, échanges en groupes, etc.). Cette diversité permet de varier les rythmes, de maintenir l'attention et de faciliter les apprentissages. Elle aide aussi à rejoindre des personnes ayant des sensibilités et des manières d'apprendre différentes. Cet enjeu est particulièrement important avec des publics captifs, qui n'ont pas choisi d'être présents, comme dans le cadre scolaire ou certaines formations obligatoires.

Cela ne signifie pas qu'une activité doit systématiquement mobiliser toutes les approches, mais plutôt qu'il est utile d'avoir conscience des limites d'un dispositif reposant toujours sur les mêmes modalités. Il est également possible de se spécialiser dans certaines approches et d'y développer une véritable expertise. Mais ce choix implique aussi de toucher plus facilement certains publics que d'autres. Ce n'est pas un problème en soi, à condition d'en être conscient-e.

Il s'agit donc de diversifier les méthodes d'apprentissage, au-delà des méthodes transmissives, pour mettre en œuvre une approche résolument tournée vers l'émancipation des participant-es. En s'inspirant des pédagogies actives, du socio-constructivisme et de la différenciation, l'écopédagogie permet non seulement d'inclure les diversités, mais aussi de doter chacun et chacune des capacités critiques et de l'autonomie nécessaires pour agir concrètement sur le monde qui les concerne, et faire des activités éducatives un levier de changement démocratique et écologique.

# EXEMPLE DE PRATIQUE

## LES CERCLES DE CULTURE

**PRINCIPE :** Adopter des pratiques pédagogiques qui visent l'émancipation



**QUI** **Paulo Freire** : pédagogue brésilien de la deuxième moitié du 20ème siècle, théoricien de la pédagogie des opprimés et de la pédagogie critique.

### OBJECTIFS

- Initialement : croiser alphabétisation et éducation émancipatrice ;
- Expérimenter l'égalité dans les échanges ;
- Briser le fossé entre "enseigner" et "apprendre" (Lire et écrire, 2008).



### RESSOURCES

- Pereira (2018), "Expérimenter les cercles de culture : un exemple en formation des enseignant-es"
- ARC - Piret, C. (2019), "La pédagogie des opprimés de Freire, un projet radical pour l'éducation permanente"



### DESCRIPTION

Les participant-es sont disposés en cercle. L'éducateur ou l'éducatrice fait également partie du cercle. "Le cercle symbolise l'égalité de chaque participant-e dans le dialogue" (Pereira, 2018).

La frontière entre l'éducateur et l'éducatrice et les participant-es se brouille, chacun-e amène des savoirs, des représentations, des expériences légitimes. L'éducateur ou l'éducatrice reste garant du dispositif et de la problématisation autour des situations travaillées. Il ou elle assure aussi la mise en dialogue entre les savoirs d'expériences et les savoirs théoriques, car l'égalité dans la disposition au sein du cercle "ne doit pas faire oublier que la « conscientisation » suppose une dialectique entre des savoirs d'expérience et des savoirs théoriques [pour développer une] conscience sociale critique" (Pereira, 2018).

Il ou elle est aussi garant-e du cadre permettant de pratiquer le dialogue. Il ou elle aide les participant-es à aller plus loin dans la réflexion, clarifie le propos, recentre les échanges si besoin, ajoute des connaissances théoriques pour approfondir.

### Déroulé :

1. Tour de cercle initial : l'éducateur ou l'éducatrice propose un premier tour de cercle où chacun-e s'exprime par rapport à des difficultés rencontrées dans le quotidien, le quartier ou une pratique professionnelle spécifique.

\*Si contexte d'alphabétisation : A partir de chaque mot de la vie quotidienne, partir en exploration du mot, de son orthographe, son découpage, sa phonétique

2. Sélection d'une thématique à travailler et première étape de problématisation. Soit l'éducateur, l'éducatrice choisit la situation ou le problème qui revient le plus, soit le groupe décide d'une thématique à travailler. On répond dès lors à la question "quel est le problème ?" (Piret, 2019).

3. Deuxième étape de problématisation par la mise en travail collective de la question "pourquoi sommes-nous confrontés à ce problème ? Comment expliquer la situation ?"

4. Troisième étape de problématisation par la mise en travail collective : "que pouvons-nous y faire ?" Quel est notre pouvoir agir ?" (Piret, 2019)



Source : VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire: Círculo de Cultura do dia 19.



### 3.2. *Ancrer les pratiques pédagogiques dans le territoire, le corps et les émotions*

#### LE PROBLÈME : **Une prédominance du cognitif**

L'écopédagogie propose une remise en question profonde des manières classiques d'éduquer et d'accompagner les groupes. Au cœur de cette critique se trouve la place dominante accordée au cognitif, souvent au détriment d'un ancrage dans le réel, le corps et le territoire (Lejeune, A paraitre). Elle se construit en opposition aux pédagogies « hors sol », abstraites, déconnectées à la fois des lieux où elles se déroulent et des vécus des participant-es.

Certaines activités en ErE passent principalement par la compréhension intellectuelle des enjeux écologiques et l'acquisition de connaissances abstraites : identifier et nommer les espèces, apprendre les mécanismes du dérèglement climatique, mémoriser les données scientifiques, identifier les chaînes de causalités, etc. Même lorsque les dispositifs se veulent participatifs, expérientiels ou collaboratifs, le cœur de l'activité peut continuer à se centrer sur le traitement d'informations, l'analyse rationnelle et la construction de connaissances abstraites. Le cognitif est donc au centre des activités.

On retrouve à nouveau ici l'implicite selon lequel une meilleure compréhension des enjeux produit mécaniquement des comportements de protection de l'environnement. Cette idée a été critiquée par plusieurs auteurs et autrices, à l'instar de David Orr (1992), qui soulignent les limites d'une ErE qui produirait des individus bien informés, mais peu capables de transformer concrètement leurs modes de vie et leur rapport au vivant.

Autre problème : focaliser sur le cognitif produit aussi des activités éducatives potentiellement élitistes, car tout le monde ne navigue pas dans le monde des idées et de l'abstraction avec la même aisance. Il arrive encore fréquemment de participer à une activité inscrite dans le cognitif, et de ressentir le malaise de certain-es participant-es qui ne se sentent pas à la hauteur des lectures proposées ou des discussions. Ou peut-être, vous aussi, avez-vous déjà expérimenté cet embarras, aux antipodes de l'émancipation ? Ici encore, ce sont les codes scolaires qui sont valorisés et reproduits, et d'autres formes de relation au monde tout aussi légitimes sont marginalisées : sensible, corporel, émotionnel, pratique... Ces autres portes d'entrées se trouvent subordonnées au grand monde des idées et de la pensée. Et il est vrai qu'il n'est pas facile de sortir de ces habitudes, tant nous avons été formé-es par ce type d'approche tout au long de notre scolarité.

Les méthodes transmissives (voir ci-dessus) et le cognitif vont souvent de pair, sans se confondre totalement. Un dispositif peut être participatif tout en restant essentiellement cognitif. L'exemple de la Fresque du climat est éclairant. L'atelier repose sur des savoirs scientifiques stabilisés objectivables — hausse des températures de l'eau, acidification de l'océan, sécheresses, fonte des glaciers... — présentés de manière générale et standardisée<sup>1</sup>. Car ce dispositif pédagogique cherche à être le plus « universel » possible, c'est-à-dire qu'il doit pouvoir parler à toute personne, quelle que soit son origine sociale et son lieu de vie. Même si le dispositif est collaboratif et participatif, il reste centré sur

---

<sup>1</sup> Ils sont d'ailleurs présentés au singulier, gommant la pluralité des sécheresses, des hausses de températures ou des perturbations climatiques.

la compréhension intellectuelle des mécanismes climatiques, sans prendre le temps de les situer dans l'expérience vécue par les participant·es ou de les expérimenter de manière sensible. (De Bouver & Ruwet, 2024)

Philosophe cherchant à éduquer au questionnement philosophique, Guillaume Lejeune parle à ce propos de « philo hors sol » : « Trop souvent en philo, on va réfléchir sur la justice, faire des réflexions abstraites sur la justice. Mais quand on va se trouver face à un problème, on ne va pas faire le lien avec le résultat de réflexions déconnectées » (entretien, Lejeune, CAL, juin 2025). Cette critique peut être étendue à certaines activités en ErE où l'accumulation de savoirs théoriques ne produit pas nécessairement une relation située et sensible aux milieux, et où l'environnement est finalement absent ou réduit au simple rôle de décor.

Face à la prédominance du cognitif dans de nombreuses pratiques d'ErE, l'écopédagogie défend une autre manière d'apprendre : offrir aux participant·es des espaces où les contenus peuvent être appréhendés non seulement par l'intellect, mais aussi par le corps, les émotions et l'expérience vécue. L'enjeu n'est pas d'abandonner les savoirs scientifiques, mais de les réinscrire dans une relation sensible au territoire, au vivant et au quotidien. Cette approche holistique vise à mobiliser l'entièreté des participant·es, considéré·es comme des êtres de chair, d'habitudes, d'émotions et de connaissances, pour favoriser une transformation profonde des fonctionnements individuels et collectifs.

#### *Ancrer dans le quotidien et les réalités vécues*

Cette perspective s'inscrit dans l'héritage des pédagogies critiques. Dans *Pédagogie des opprimés* (1974), Paulo Freire critique une éducation où les savoirs sont séparés de l'expérience vécue et insiste sur la nécessité d'un apprentissage ancré dans les réalités concrètes des groupes : « Personne n'éduque autrui. Personne ne s'éduque seul. Les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde » (Freire, 1974). La pédagogie critique part ainsi du vécu quotidien des personnes. Comme le rappelle Irène Pereira, la pédagogie critique part de l'expérience vécue des personnes socialement opprimées, et l'Institut Paulo Freire affirme que la vie quotidienne est le lieu de sens de la pédagogie, car la condition humaine passe inexorablement par elle (Pereira, 2024a).

Cette perspective trouve écho dans l'écopédagogie latino-américaine, notamment chez Moacir Gadotti (2000), qui défend une pédagogie enracinée dans les territoires et les relations au vivant. La *Charte de l'écopédagogie* stipule d'ailleurs que « les exigences de la société planétaire doivent être travaillées pédagogiquement à partir de la vie quotidienne, de la subjectivité, des nécessités et des intérêts des personnes » (Pereira, 2016). Francisco Gutierrez et Cruz Prado (1999/2015) promeuvent la vie depuis la quotidienneté, encourageant les individus à reconnaître et à valoriser les aspects simples et quotidiens de la vie, en les percevant comme des opportunités d'apprentissage et de connexion avec la nature.

Précisons que si l'environnement comme milieu de vie est présent chez Freire, il l'est surtout en fonction du sens qu'il a pour les participant-es, pour expliquer le social, plutôt que pour sa valeur propre, intrinsèque (voir section 2.3).

#### *Ancrer dans le territoire et le lieu concret*

L'écopédagogie plaide pour reconnaître et s'appuyer sur le rôle du territoire, de la nature et de l'environnement proche dans la formation des participant-es. Dans son ouvrage *Le monde comme école. Écopédagogie et pratiques philosophiques* (A paraître), Guillaume Lejeune souligne que « l'enseignement traditionnel fonctionne à distance du réel ». Il propose d'ancrer l'apprentissage dans les lieux concrets : « l'écopédagogie a l'intérêt de rendre à l'environnement une place centrale en faisant le lieu d'une expérimentation commune » (Lejeune, A paraître).

Pour lui, « le lieu d'apprentissage est le lieu concret, proche », qu'il s'agisse d'observer des insectes dans un jardin ou de s'immerger dans son quartier (entretien, Lejeune, CAL, juin 2025). Cette approche permet de « penser à partir de l'environnement d'où on est », rendant les participant-es autonomes pour développer un esprit critique sur le terrain.

Cette approche montre comment l'écopédagogie aborde les enjeux socio-environnementaux globaux à partir d'une porte d'entrée locale, liée au terrain, à l'environnement et au vécu des participant-es. L'objectif n'est pas de s'enfermer dans un localisme, mais de créer un lien sensible entre les participant-es – dont les vécus sont toujours situés – et les grands enjeux du monde, en enracinant ces derniers dans le réel, le perceptible et le vécu. Pour ce faire, l'écopédagogie s'inspire et se nourrit de courants variés : éducation ancrée dans le milieu (*place-based education*), éducation par la nature, écopsychologie, approches expérientielles, pédagogie par projet, etc. Tous partagent cette ambition : faire de l'environnement et du vécu un point de départ pour penser et agir dans le monde.

#### *Ancrer dans le corps, la nature et le sensible*

Dans cette perspective, l'ancrage corporel devient indispensable. Comment considérer le vivant comme une altérité et non comme un simple puits de ressources si nous ne faisons pas l'expérience physique de la nature ? Comment changer notre relation au monde sans le toucher, l'écouter et nous y relier par nos sens ? De nombreuses associations et pédagogues environnementaux portent aujourd'hui ce combat : il faut sortir des salles, emmener les publics dehors, explorer avec les participant-es les territoires dans lesquels s'ancrent les activités, et les vivre avec le corps. Comme l'affirment Chartier & Deléage (2005, p.31), « apprendre à habiter la terre semble bien devoir passer par apprendre à habiter son corps en le reliant aux autres corps, terrestres... et célestes ».

Le corps devient ainsi un partenaire central, permettant de « rendre sensible ». Comme l'explique Guillaume Lejeune (à paraître), « la reconnexion au monde opérée par un travail sur les sens est critique au sens où elle retrouve, par une éducation de la perception, l'expérience immédiate du monde ». Il ne s'agit pas seulement d'observer, mais de toucher, goûter, sentir, écouter et observer. L'éducateur ou l'éducatrice n'est donc plus la seule à former : le vivant, le terrestre et le territoire deviennent des co-formateurs (Cottreau, 2007; Pineau et al., 2005). L'écopédagogie utilise le dehors non comme un décor, mais comme une altérité formatrice, où l'expérience se construit dans la relation directe aux éléments naturels. Ce dehors peut être une forêt aux grands arbres, mais aussi un espace extérieur urbain.

### *Prendre en compte les émotions*

L'écopédagogie plaide aussi pour une prise en compte des émotions. En focalisant sur le cognitif, on néglige souvent les ressentis personnels, voire on les rejette. Cécile Renouard et al. (2021, p. 15-26) dénoncent ce « mode de transmission descendante » auquel s'ajoute « la négligence, voire le rejet des émotions et ressentis personnels ».

Pourtant, les enjeux environnementaux sont aussi des enjeux hautement émotionnels. Face aux crises environnementales, les réactions émotionnelles sont légion : écoanxiété, écoculpabilité, colère, mise à distance, déni, sentiment d'impuissance, d'injustice ou de désaffiliation. Ignorer ces vécus revient à se heurter à un mur. L'écopédagogie implique donc de prendre en compte les émotions et de les considérer comme un élément aussi essentiel que la connaissance :

« La reconnaissance des émotions et leur mise en partage sont bien des éléments clé au cœur de l'accompagnement d'une transition profonde et durable dans le renouvellement de notre lien aux autres, à l'ensemble du vivant et à la Terre que nous habitons. » (Renouard et al., 2021, p. 26)

Dans la lignée de pédagogues comme Philippe Meirieu (2018), des structures comme Écotopie forment les éducateurs et les éducatrices à faire place aux émotions dans les processus de sensibilisation, de formation et d'engagement en lien avec l'environnement. Il s'agit en effet pour nous d'un élément essentiel de l'écopédagogie. Les enjeux à investir et à questionner au sujet des émotions sont multiples. Il ne s'agit pas seulement de laisser les participant-es exprimer leurs émotions lors d'une activité « météo », mais bien de comprendre le rôle des émotions dans l'apprentissage (et ses freins), la sensibilisation et la mobilisation. Quelles émotions favorisent l'action ? Les émotions vives sont-elles un frein ou un levier ? La peur est-elle toujours mobilisatrice ? (De Bouver et al., 2024)

L'objectif est d'intégrer les émotions de manière holistique à la totalité des processus éducatifs, et non de les cantonner à de courts espaces cloisonnés.

### *Expérimenter pour engager*

Au final, un des objectifs recherchés par les activités en écopédagogie, c'est l'engagement des participant-es, leur mise en action, l'expérimentation, le test. Comme le souligne Guillaume Lejeune, «l'écopédagogie, c'est une démarche qui implique le sujet, un autre regard sur le monde, moins balisé, plus expérimental. L'idée d'expérimenter est très importante» (entretien, Lejeune, CAL, juin 2025). Pratiquer l'écopédagogie, c'est rendre concret les apprentissages, les ancrer dans le réel, les donner à vivre, à sentir, à expérimenter. L'objectif est moins l'accumulation de connaissances que la transformation des fonctionnements individuels et collectifs et, si possible, de l'ensemble de la société :

«L'objectif écopédagogique est d'inciter les apprenants à aborder les questions environnementales au sein de leur propre communauté et à acquérir une compréhension du processus politique démocratique, en apprenant comment ils peuvent influencer les politiques au niveau local et au-delà de leur "localité" telle qu'ils la définissent eux-mêmes, afin de traduire leurs convictions individuelles et collectives en actions concrètes <sup>1</sup>». (Intsiful et al., 2025)

Sous l'influence de la *Pedagogia da Terra* (Gadotti, 2000), plusieurs pratiques éducatives ont émergé, notamment la valorisation de l'apprentissage expérientiel : création de jardins scolaires, gestion des déchets ou promotion de l'agriculture durable. L'éducation populaire écologique ne se limite pas à transmettre des connaissances, elle forge un engagement collectif pour repenser nos modes de vie. L'expérimentation concerne aussi le pouvoir agir, le pouvoir décider ou la prise de responsabilités. Ceci participe à faire de ces lieux des espaces d'expérimentation démocratique. Richard Kahn, auteur étasunien de l'écopédagogie proche des mouvements activistes américains, parle même de «praxis militante» visant à transformer les pratiques des participant-es et les structures dominantes (Kahn, 2010).

On le voit, l'importance de sortir de la prédominance du cognitif et d'ancrer les pratiques pédagogiques dans le territoire, le corps et les émotions revêt une importance politique. L'écopédagogie ne vise pas seulement la transmission de savoirs, mais bien la transformation des individus et des collectifs : elle cherche à construire des activités éducatives au plus proche du vécu des participant-es pour qu'ils et elles deviennent des sujets capables d'expérimenter, de penser par eux-mêmes et d'agir concrètement, faisant ainsi des activités éducatives un levier d'émancipation.

---

<sup>1</sup> Traduction de DeepL.com.

# EXEMPLE DE PRATIQUE

## LA BALADE PHILO ÉCOPÉDAGOGIQUE



**PRINCIPE :** Ancrer les pratiques pédagogiques dans le territoire, le corps et les émotions



**QUI**

**Guillaume Lejeune** : il travaille au Centre d'action laïque (CAL) de Charleroi, et est praticien et théoricien de la balade philo écopédagogique.



### OBJECTIFS

- Découvrir son environnement autrement à l'aide des sens ;
- Problématiser à partir du proche, du territoire, du réel.

### RESSOURCES

- Lejeune, G. (à paraître), [Le monde comme école. Écopédagogie et pratiques philosophiques](#)
- Gélard et al. (2016), "La promenade sensorielle comme outil pédagogique", CNRS Éditions, 74/1



### DESCRIPTION

L'activité de base peut être une balade sensorielle où l'on propose aux participant-es de se focaliser sur un de leur sens : l'ouïe, la vue, le toucher ou l'odorat pour découvrir le milieu.

L'idée de la balade est de partir du territoire de l'environnement pour faire émerger des questionnements. L'intérêt de partir du milieu est d'éviter de partir d'images préconçues de l'environnement, mais de partir de l'expérience sensible et subjective pour ensuite relier "ce qui se joue au niveau local à ce qui relève d'un problème global" (Lejeune, à paraître). "L'écopédagogie ne concerne pas un environnement dont on est séparé, mais un milieu dans lequel on vit et qu'on contribue à façonner par nos choix et nos façons de vivre. [...] Il s'agit de développer le fait de se sentir concerné par ce qui s'y joue et qui requiert notre intelligence collective" (Lejeune, à paraître).

Point d'attention : "ancrer une problématique dans un milieu ne veut toutefois pas dire la circonscrire à un lieu" (Lejeune, A paraître).

#### Déroulé :

1. Observation, expérimentation : balade sensorielle en variant éventuellement les sens.
2. Mise en commun, comparaison des expériences : entend-on tous les mêmes choses ? Voit-on les mêmes choses ? Touche-t-on les mêmes choses ? Pourquoi ?
3. Problématisation : forger un problème qui soit partagé par l'ensemble du groupe.



### 3.3. Construire des espaces démocratiques d'apprentissage

#### LE PROBLÈME : L'affirmation de neutralité des activités éducatives

Autre point commun auprès de la majorité des auteurs et autrices de l'écopédagogie : remettre en question l'affirmation d'une neutralité qui passerait sous silence les choix et les arbitrages opérés par l'éducateur ou l'éducatrice. Cette critique s'inscrit dans une très longue histoire et irrigue l'ensemble des débats sur le rôle de l'éducation et de l'école. Déjà au 18<sup>ème</sup> siècle, Jean-Jacques Rousseau (1762) affirmait que toute éducation forme un certain type d'homme et de citoyen. L'éducation est donc orientée par une conception morale et politique. Au siècle suivant, Karl Marx et Friedrich Engels (1932/1968) dénoncent l'école comme étant un appareil de reproduction des rapports de classe ; l'idée de neutralité servant à masquer, selon eux, les intérêts de la classe dominante. Au début du 20<sup>ème</sup> siècle, en plein contexte de séparation de l'Église et de l'État en France, Jean Jaurès critique frontalement le principe de neutralité à l'école, qu'il considère comme étant impossible : « Seul le néant est neutre ». Pour lui, les débats autour de la neutralité en éducation servent plutôt d'arme pour démonter le principe d'une école laïque (Lamarre, 2020).

Cette critique de la neutralité sera ensuite reprise par de nombreux pédagogues jusqu'à aujourd'hui. Citons ici Paulo Freire (1974) qui dénonce le mythe de la neutralité éducative et affirme que toute éducation est politique. Selon lui, l'école peut soit reproduire la domination, soit contribuer à l'émancipation – une tension que l'on retrouve chez de nombreux auteurs et autrices des pédagogies nouvelles. De même, Bachar Chbib et Greg W. Misiaszek (2025) affirment qu'une « éducation apolitique est impossible », et Soraya El Achkar (2019) considère que « l'éducation est une manière d'intervenir dans le monde et [...] donc elle ne peut pas être considérée comme étant neutre, indifférente, désidéologisée mais, au contraire, [...] elle découle de l'histoire, des positions, des ruptures, des contradictions, des décisions en faveur des uns ou des autres ».

Pourtant, la neutralité est un principe constitutionnel en Belgique qui s'applique directement à l'enseignement officiel (Fédération Wallonie-Bruxelles, communes, provinces, villes). L'article 24 de la Constitution belge précise : « La communauté organise un enseignement qui est neutre. La neutralité implique notamment le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves. » En Fédération Wallonie-Bruxelles, le « Décret définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté »<sup>1</sup> définit la neutralité autour des éléments suivants : le respect des convictions des élèves et des parents, l'interdiction de l'endoctrinement partisan, l'exposition honnête et pluraliste des idées et la formation du jugement critique.

Sur le terrain, on constate une certaine confusion dans la compréhension du principe de neutralité. Pour beaucoup, respecter ce principe implique un rapport froid au sujet environnemental travaillé, en focalisant sur les vérités scientifiques. Cette tendance est particulièrement prégnante dans le cas des questions environnementales dont la

<sup>1</sup> « Décret définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté », du 31 mars 1994. URL : [https://ligue-enseignement.be/assets/18312\\_008.pdf](https://ligue-enseignement.be/assets/18312_008.pdf) (consulté le 11/05/2026)

prédominance des savoirs naturalistes (voir section 2.2) facilite le resserrement autour d'une approche technique et objective. Pourtant, la neutralité telle que définie dans le décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles est plus large et souligne aussi que « la diversité des idées est acceptée, l'esprit de tolérance est développé et chacun est préparé à son rôle de citoyen responsable dans une société pluraliste »<sup>1</sup>. Ce n'est donc pas le débat qui est exclu, mais plutôt des conditions d'apprentissage qui participeraient d' « un embrigadement, de prosélytisme ou de domination ».

Ces principes laissent la place à l'interprétation et suscitent de nombreux questionnements : comment transmettre des normes démocratiques sans imposer un « embrigadement » ? La démocratie – elle-même inscrite dans la Constitution, est-elle une doctrine ? Peut-on se positionner s'il s'agit de défendre les principes démocratiques ? Avec la montée de l'extrême droite en Europe, ces questions sont vives et interrogent de nombreux enseignant-es.

On voit ici la difficulté de traduire des principes moraux dans une réalité aussi complexe et mouvante que l'éducation, qu'elle soit à l'école ou en dehors. Et face à cette complexité et au manque d'outils concrets pour savoir comment se positionner, nombreux sont celles et ceux qui préfèrent se concentrer dans leurs activités éducatives sur les aspects techniques et objectifs qu'ils maîtrisent, et dont ils et elles sont certain-es qu'on ne les attaquera pas. Ce choix peut se comprendre ; ceci évite de se retrouver dans une situation où l'on se sent démuné pour rebondir sur l'imprévisible : désaccord important entre les participant-es, questions auxquelles il n'existe pas de « bonne réponse », émotions fortes, colère des parents, etc. On retrouve cette appréhension à l'école, mais aussi dans des activités en lien avec l'environnement organisées en dehors de l'école par des associations, comme cela nous a souvent été confié par des animateurs et animatrices.

Prenons à nouveau l'exemple de la Fresque du climat qui connaît aussi un tel succès pour cette raison : elle propose d'aborder la question climatique de manière objective, neutre et universelle. Son absence de positionnement la rend adaptable en tous lieux, quelles que soient les valeurs en présence. Cependant, comme nous l'avons vu (voir section 2.2), cela s'accompagne d'une dépolitisation de la question climatique et d'une invisibilisation des choix opérés. On voit ici l'impossibilité de l'idée de neutralité, souvent associée à l'objectivité : pour se présenter comme étant neutre, les dimensions sociales, politiques ou culturelles sont invisibilisées, ce qui, au final, est un choix pédagogiques qui est loin d'être neutre.

Pour l'écopédagogie, affirmer que l'éducation environnementale peut être neutre limite le développement du regard critique des participant-es, et est donc à éviter. Comment rendre compte des rapports de pouvoir et de domination, des valeurs et des projets de société, pluriels et situés, si l'on ne donne à voir qu'une seule manière objective de lire la réalité ? Comment permettre aux participant-es de se situer dans les différents positionnements possibles par rapport à une question sociale et environnementale si nous-mêmes nous ne visibilisons pas les choix pédagogiques que nous opérons ?

---

<sup>1</sup> *Ibidem*, article 1<sup>er</sup>.

Greg W. Misiaszek et Richard Kahn rejettent les approches neutres d'éducation environnementale et plaident pour une écopédagogie émancipatrice, capable de s'attaquer aux grands défis actuels comme le capitalisme et les injustices socio-environnementales (Kahn, 2010; Misiaszek, 2025). De même, Bachar Chbib et Greg W. Misiaszek (2025) affirment qu'il « est essentiel que les systèmes éducatifs s'éloignent des cadres néolibéraux et adoptent des approches plus démocratiques, radicales et transformatrices en matière de justice environnementale et de durabilité »<sup>1</sup>. C'est aussi ce que nous tentons de faire par notre travail au sein de l'IEP-Écotopie : situer ses choix pédagogiques et les angles morts qu'ils produisent inévitablement, clarifier et appuyer son positionnement en tant qu'éducateur ou éducatrice, poser un cadre démocratique, etc. Ce travail vise aussi à neutraliser la neutralité en vue de garantir que les activités éducatives ne dépolitisent pas les questions environnementales et soient vectrices d'émancipation.

### *Situer ses choix pédagogiques*

Reprenant la pensée de Boaventura de Sousa Santos sur la distinction entre neutralité et objectivité, Irène Pereira souligne que « plus on se croit neutre, moins l'on risque d'être objectif ». En effet, plus on se pense neutre, plus on risque d'être inconscient de son manque de neutralité, sachant que nous sommes toujours situés socialement, et qu'il est impossible de s'extraire de cette condition. Et au contraire, plus « on est conscient de son absence de neutralité, plus il devient possible d'être vigilant aux biais sociaux et cognitifs qui peuvent orienter le jugement ». L'objectivité, pour sa part, concerne l'« ensemble de critères et d'épreuves épistémiques, qui sont reconnues dans le champ académique du domaine scientifique concerné ». L'objectivité suppose ici d'explicitement comment nos discours sont situés et d'explicitement les biais éventuels. Il est donc possible d'être à la fois objectifs, et de reconnaître que nous ne sommes pas neutres. (Pereira, 2021)

Cette idée se retrouve dans le concept d'« objectivité de position » (voir section 2.2). En tant qu'éducateur ou éducatrice, il y a donc un enjeu à apprendre à poser un regard réflexif et critique sur comment nous sommes situés socialement, et comment cela influence nos choix pédagogiques : quelle est la vision de l'environnement qui prédomine dans mon activité ? Quelles sont les valeurs mises en avant ? À qui sont accessibles les activités que je propose ? Quels sont les mots que je choisis (écologie, environnement, nature, transition, développement durable...)?

IEP-Écotopie est particulièrement actif dans l'accompagnement des animateurs et des animatrices en ErE dans ce travail de réflexion critique et ce, depuis des dizaines d'années : la « perspective critique vise à déceler et à questionner les présupposés

---

<sup>1</sup> Traduction des autrices.

philosophiques qui fondent la production de toute connaissance (concepts, théories, représentations), comme de toute pratique pédagogique »<sup>1</sup>.

Situer ses choix pédagogiques implique donc de situer les savoirs et les dispositifs mobilisés, les postures adoptées et les positionnements qui façonnent celles-ci. L'enjeu pour l'écopédagogue est d'adopter et d'affirmer son positionnement critique d'une façon qui laisse la place au positionnement de l'autre. Par l'explicitation du positionnement et des choix par l'éducateur ou l'éducatrice, une place est donnée aux participant-es pour exercer leur regard critique sur les savoirs qui ont été sélectionnés et pour construire leur propre point de vue, et non écraser la pluralité :

« Il n'y a pas manipulation parce que l'enseignant ne cache pas son option progressiste et défend une vision éthico-pédagogique. Mais la liberté des apprenants et des apprenantes réside dans le fait qu'ils ou elles peuvent refuser cette option dans la mesure où il s'agit d'une pédagogie dialogique, ouverte à la pluralité des idées et à la discussion critique. » (Pereira, 2020)

Jerry J. Intsiful et al. (2025) mettent aussi en avant combien se situer en tant qu'éducateur ou éducatrice ouvre la voie à l'engagement des participant-es :

« La fonction principale d'une pédagogie environnementale doit permettre aux éducateurs de prendre conscience de leur perception du monde afin d'encourager l'engagement citoyen envers les questions sociales et environnementales et la participation aux processus décisionnels, ce qui est l'un des objectifs ultimes de l'écopédagogie. [...] Les étudiants doivent être capables de réfléchir de manière critique sur la nature de la connaissance et sur comment la connaissance est produite et validée.<sup>2</sup> » (Intsiful et al., 2025, p. 10)

### *Se positionner*

L'écopédagogie assume donc un certain positionnement de l'éducateur ou de l'éducatrice d'une manière qui permet la pluralité des points de vue. Il s'agit de renforcer et d'affiner les pratiques « qui n'hésitent pas à investir le terrain du politique, en veillant cependant à ce que leurs outils soient bien ceux de la problématisation et non de l'endoctrinement » (Renouard et al., 2021, p. 75-76).

Pour s'y retrouver dans son positionnement, Thomas Kelly (1986) identifie quatre postures possibles lorsqu'on aborde des questions controversées faisant débat :

- La *neutralité exclusive* évite d'aborder les thèmes controversés et se limite aux vérités scientifiques. Comme on l'a vu, cette posture masque les biais des choix pédagogiques et ne permet pas le dialogue entre plusieurs points de vue.

---

<sup>1</sup> Site Internet Écotopie. URL : <https://ecotopie.be/ecotopie/design-pedagogique/> (consulté le 21/05/26)

<sup>2</sup> Traduction de DeepL.com.

- La *partialité exclusive* a l'intention – que ce soit de manière consciente ou inconsciente – de conduire les participant·es à adopter un point de vue particulier sur une question controversée. Son opinion est donnée, sans présenter les opinions concurrentes et alternatives. Ici, le risque de prosélytisme et d'endoctrinement est grand et l'autonomie de réflexion des participant·es n'est pas encouragée.
- L'*impartialité neutre* présente une série de positions sur un sujet controversé, tout en s'abstenant de donner le sien. Ici encore, certains biais risquent d'être masqués, et il y a un manque de transparence de la part de l'éducateur ou de l'éducatrice.
- L'*impartialité engagée* permet à l'éducateur ou l'éducatrice d'exposer son point de vue, tout en favorisant l'analyse des autres points de vue sur un sujet controversé. Le risque ici est l'asymétrie du pouvoir des différentes opinions entre celle soutenue par l'éducateur ou l'éducatrice, et les autres.

Cette typologie rappelle qu'aucune posture n'est parfaite, mais qu'il est important de savoir où on se situe, et de le faire en conscience. Et en tant que pédagogie critique ou « sociocritique » (Pereira, 2024a), l'écopédagogie préfère toutefois la posture d'impartialité engagée que d'autres auteurs appellent le « dialogisme engagé » (Beghon et al., 2025; Lambrecht, 2023). Mais cela se fera avec une attention toute particulière apportée au cadre des activités éducatives pour limiter, autant que possible, les relations de pouvoir entre les participant·es, ou avec l'éducateur ou l'éducatrice. Il est également possible de varier les approches selon les moments et les séquences des activités éducatives. Ainsi, il est possible d'endosser globalement un posture d'impartialité engagée et de mettre en place une ou plusieurs activités où la posture sera différente.

### *Poser un cadre démocratique*

Expliciter son positionnement ne suffit pas à faire naître des espaces d'apprentissages réellement démocratiques. Pour que les idéaux de justice sociale et environnementale se traduisent concrètement dans les pratiques, l'écopédagogie invite à rester attentif aux rapports de pouvoir qui traversent chaque groupe. Qui parle facilement, et qui hésite à prendre sa place ? Qui est écouté spontanément, et qui demeure en retrait ou invisibilisé·e ? Quelles paroles dominent, interrompent ou discréditent les positions divergentes ?

L'enjeu, pour l'éducateur ou l'éducatrice, est alors de construire un cadre sécurisant et profondément démocratique, où chacun·e peut réellement participer et trouver sa juste place. Cela demande de poser des règles claires, capables de soutenir les échanges tout en limitant les prises de pouvoir de celles et ceux qui maîtrisent déjà les codes du débat, de l'argumentation ou de la parole publique.

Comme le rappellent Bachar Chbib et Greg W. Misiaszek (2025), « l'écopédagogie s'appuie sur des approches démocratiques et participatives solides afin d'instaurer une gouvernance environnementale qui remet en question les approches technocratiques et dépolitisées d'un enseignement superficiel de l'environnement<sup>1</sup> ».

Créer des espaces démocratiques passe par des gestes très concrets : instaurer des tours de paroles, « alterner les tours de parole entre les genres », tirer au sort le nom des personnes qui interviennent ou encore fixer « un temps précis » pour chaque prise de parole (Cyr Wright, 2019). Les échanges en petits groupes ou en binômes permettent aussi à des voix plus discrètes de s'exprimer. Et lorsque certaines interventions prennent trop de place ou coupent la parole, il est essentiel d'oser recadrer ces interruptions afin de préserver la qualité d'écoute du collectif.

Mais l'écopédagogie pousse encore plus loin cette vigilance. Les rapports de domination ne concernent pas uniquement les relations entre humains : ils traversent aussi notre manière d'habiter le vivant. Elle questionne ainsi la supériorité que les humains se sont historiquement attribuée face aux autres espèces. Comment faire entrer dans le cercle des discussions celles et ceux qui sont absent-es du collectif, que ce soient des groupes minorisés humains ou d'autres espèces concernées par les enjeux abordés ? Qui peuvent être les portes paroles de ces espèces ? Dans cette perspective, « les écopédagogues enseignent une forme de citoyenneté écologique/planétaire qui remet en question les relations de pouvoir hiérarchiques et les idéologies qui ont historiquement placé les humains au-dessus du plus-qu'humain<sup>2</sup> » (Chbib & Misiaszek, 2025).



Pour aborder les questions environnementales dans des activités éducatives, ce n'est donc pas seulement la méthode qu'il faut revoir ; c'est aussi transformer le rapport au savoir, au monde et à l'autre. Il s'agit d'abord de briser le carcan des méthodes transmissives pour libérer la parole et le pouvoir d'action des participant-es, en passant d'une logique de réceptacle passif à une dynamique d'émancipation où chacun-e devient sujet de ses apprentissages. Cette émancipation ne peut cependant rester une abstraction mentale : elle doit s'enraciner concrètement dans le territoire, le corps et les émotions, offrant ainsi des portes d'entrée sensibles pour renouer le lien avec la nature et le quotidien. Enfin, pour que cette transformation soit authentique, elle doit s'accompagner d'une lucidité politique : refuser de se laisser

---

<sup>1</sup> Traduction de DeepL.com.

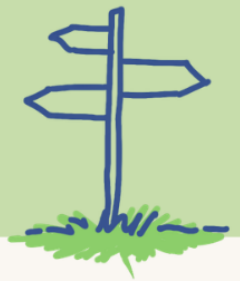
<sup>2</sup> Traduction de DeepL.com.

prendre par leurre de la neutralité pour assumer une « impartialité engagée », pour construire des espaces démocratiques où les rapports de pouvoir sont questionnés et où l'expérimentation collective devient le levier d'un changement de société durable et juste.

# EXEMPLE DE PRATIQUE

## MILITENS', LE DÉBAT MOUVANT AUTREMENT

PRINCIPE : Construire des espaces démocratiques d'apprentissage



QUI

IEP/Écotopie-laboratoire d'écopédagogie : association belge d'éducation permanente et d'éducation relative à l'environnement.

### OBJECTIFS

- Formaliser ses représentations de la militance et se situer dans ses dynamiques d'actions et d'engagements ;
- Pratiquer l'écoute active : faire place à la parole de chacun-e, décentrer son point de vue, s'ouvrir à l'altérité.



### RESSOURCE

**Militens - L'outil qui affiche les tensions** : outil réalisé par IEP/Écotopie en 2024. Disponible gratuitement en PDF sur <https://ecotopie.be/publication/militens-loutil-qui-affiche-les-tensions/>



### DESCRIPTION

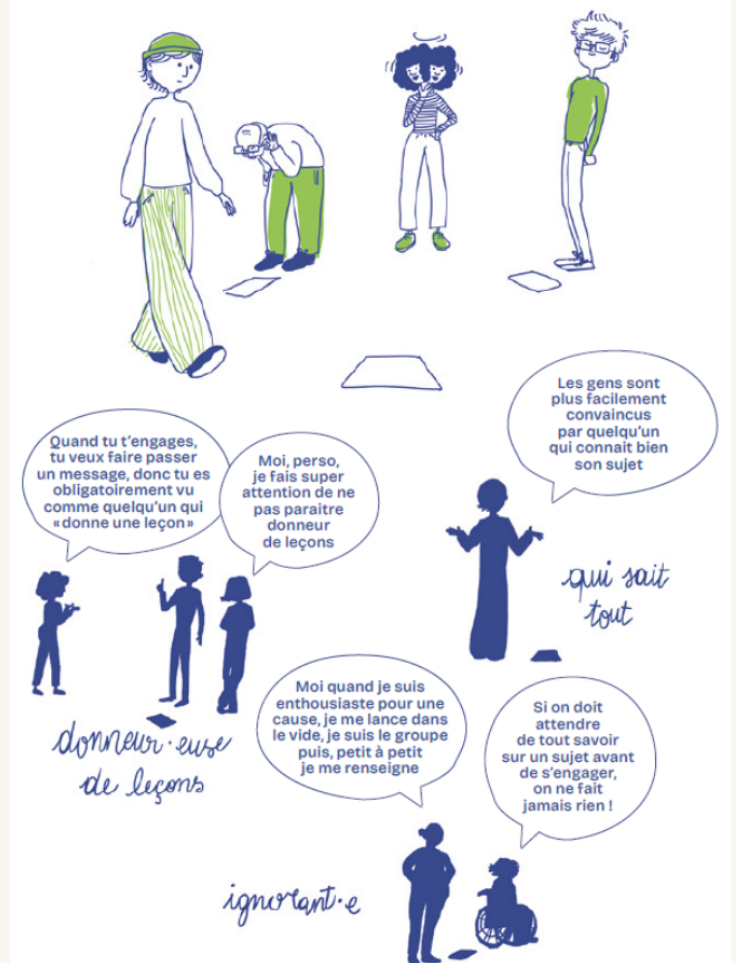
Les participant-es sont debout dans un espace assez vaste pour pouvoir se déplacer et se positionner librement sur trois axes (forme de triangle). L'animation est prévue pour 6 à 20 personnes et dure entre 20 min et 1 heure.

La fonction principale de l'éducateur ou de l'éducatrice n'est pas d'être garant-e de l'apport en savoir, mais bien du cadre : écoute active, parler en "je", non-jugement, responsabilité collective, validation de la parole de chacun-e (en dehors des lignes rouges démocratiques : racisme, homophobie, négationnisme, discrimination...), encouragement à la prise de parole de chacun-e et recadrage des prises de pouvoir par la parole.

### Déroulé :

1. Sélectionner quatre cartes d'une même couleur et lire à voix haute la carte consigne. Par exemple : "Une personne militante, engagée, activiste est plutôt quelqu'un qui sait tout, ignorante ou donneuse de leçons ?" Poser dans l'espace les trois cartes avec les trois mots-clés. Ces cartes forment un triangle équilatéral de manière à laisser la place aux participant-es de se positionner et de se déplacer.
2. Inviter les participant-es à se situer dans l'espace en fonction de leur réponse individuelle.
3. Inviter les participant-es qui le souhaitent à expliquer leur position.

### Exemple de tour de jeu :



## 4. CONCLUSION

« Une pédagogie à visée émancipatrice est éminemment politique : elle se doit d'être à la fois d'apprentissage démocratique (accent mis sur le contenu) mais aussi de démocratie de l'apprentissage (accent sur les pratiques en formation). Plus que le contenu du discours sur la démocratie, c'est l'institution et la forme pédagogique qu'elle se donne qui sont le message démocratique. » (Nossent, 2012)

Après plusieurs décennies d'expérimentations, l'écopédagogie gagne aujourd'hui à prendre un temps de recul sur ses pratiques et ses héritages. Cette étude a été l'occasion d'explorer les différents déclinaisons de l'écopédagogie, d'observer ses expérimentations actuelles et d'envisager certaines pistes pour son avenir. Et ce travail nous a enthousiasmé. Les lectures, les entretiens et les discussions avec les acteurs et actrices de terrain sont venus réaffirmer l'actualité de cette approche hybride qui relie environnement et pédagogie, pédagogies environnementales et pédagogies critiques, regard critique et expérience sensible, projet de société et pratiques éducatives.

Cette étude nous a également permis de mieux comprendre ce qui fait la singularité de l'écopédagogie. Plus qu'une simple rencontre entre pédagogies environnementales et pédagogies critiques, elle porte une idée centrale : il existe un lien indissociable entre projet de société et approche pédagogique. L'écopédagogie affirme qu'à chaque projet de société correspond certaines pratiques pédagogiques. Autrement dit, transformer les contenus ne suffit pas. Une transformation socio-environnementale ne peut être portée par des pratiques éducatives qui reproduisent des rapports verticaux, transmissifs ou dépolitisés.

En cela, l'écopédagogie est fidèle à l'héritage du père des pédagogies critiques. Freire était très critique de cette croyance encore largement répandue selon laquelle toutes les pédagogies seraient équivalentes<sup>1</sup> :

« N'importe quel projet pédagogique est politique et "bourré" d'idéologie. La question qui reste posée est de savoir en faveur de quoi et de qui, contre quoi et contre qui cette politique – dont l'éducation n'est jamais exempte – est dirigée. » (Freire 1991)

« Du point de vue des intérêts dominants, il n'y a aucun doute que l'éducation doit être une pratique qui occulte les vérités et qui fige les individus dans leur classe sociale. » (Freire 2006)

Pratiquer l'écopédagogie, c'est donc prendre au sérieux l'idée selon laquelle la manière de former compte autant que les contenus abordés. Il ne suffit pas de « verdier » les informations transmises, de déplacer les apprentissages dans un décor

---

<sup>1</sup> Extraits choisis et rassemblés par J. Petri pour ITECO (2022). Cet article ne donne malheureusement pas plus d'informations de référence des citations de Paulo Freire.

naturel ou de rajouter çà et là un slogan engagé. Nombreux et nombreuses pédagogues affirment qu'il faut « former pour transformer » (Renouard et al., 2021). A cela, l'écopédagogie répond qu'il nous faut aussi transformer nos manières de former.

Cette étude nous a permis d'identifier plusieurs dimensions concrètes à travers lesquelles une pratique éducative porte une certaine vision du monde. Pratiquer l'écopédagogie, c'est donner une traduction concrète à l'idée de Freire selon laquelle l'éducation ou la pédagogie est politique. Est politique :

- la manière de parler de l'environnement et de pluraliser — ou non — les visions de celui-ci (section 2.1),
- la manière de situer les savoirs, de questionner les récits dominants et de relier les enjeux entre eux (section 2.2),
- la manière de proposer des relations au vivant et de prendre en compte — ou non — les vivants non humains (section 2.3),
- la manière de percevoir les participant·es, de construire les relations dans le groupe et de partager le pouvoir au sein de l'espace éducatif (section 3.1),
- la manière d'ancrer les apprentissages dans le territoire, le corps, les émotions et le vécu (section 3.2),
- la manière de rendre visibles les choix, les méthodes et les positionnements qui traversent toute activité éducative (section 3.3).

L'écopédagogie affirme que tous ces éléments participent à la vision du monde qui se coconstruit dans l'espace formatif. Ils influencent ce que les participant·es vivent, expérimentent et retiennent des activités éducatives.

Mais cette étude a aussi montré qu'il n'existe pas une écopédagogie unique et figée. Cette étude en propose forcément une lecture simplifiée, mais en réalité il n'y a pas une écopédagogie, mais bien des écopédagogies qui s'inscrivent dans des époques, des contextes et des projets de société différents et qui donnent priorité à certains problèmes identifiés par rapport à d'autres. Depuis leurs débuts, elles ont cherché à répondre à des problèmes identifiés dans les rapports à l'environnement (vision restrictive de la notion d'environnement, prédominance des savoirs naturalistes dans le traitement des enjeux environnementaux et sociocentrisme de la pensée critique) et aux pratiques pédagogiques (prédominance des méthodes transmissives, des approches cognitives et affirmation de la neutralité des activités éducatives).

Être écopédagogue ne consiste donc pas à appliquer une méthode clé en main ou à suivre un dogme. En tant que pédagogie critique, l'écopédagogie ne peut se réduire à un ensemble de prescrits techniques.

« Comme Paulo Freire l'a plusieurs fois affirmé, il ne s'agit pas de le copier, mais de le réinventer. On ne peut pas prendre ses idées et les appliquer telles quelles dans un autre contexte. [...] Il faut partir du contexte local. » (Pereira, 2020)

Être écopédagogue, c'est plutôt rester en chemin. C'est chercher, expérimenter, ajuster ses pratiques au contact des groupes, des contextes, de l'actualité et des enjeux de son époque. La force de l'écopédagogie, c'est qu'en cherchant à répondre à des manques ou à des besoins, elle s'oblige à rester à l'écoute de la société et de l'environnement, des opprimés et des dominés. Chaque activité éducative devient alors un espace d'apprentissage mutuel et de transformation, autant pour les participant-es que pour les éducateurs et les éducatrices elles-mêmes.

Dans cette étude, nous avons présenté quelques exemples de pratiques concrètes pour illustrer les six principes développés (voir fiches « Exemple de pratique »). Mais il en existe tellement d'autres, parfois déjà éprouvées, ou encore à affiner ou à inventer. Et tant pis si nos tentatives sont imparfaites ou maladroites. Si le ton des six principes peut donner une impression assez directive et affirmée, nous sommes bien conscientes que leur mise en pratique dans des activités éducatives n'est pas toujours aisée. Nous aussi, il nous arrive régulièrement de retomber dans certains de nos travers, comme donner trop de place au cognitif, ou survaloriser certaines disciplines au détriment d'autres. C'est tout à fait humain. Transformer nos représentations et nos manières de faire ne se fait pas en un claquement de doigt. L'écopédagogie est un parcours, une expérimentation qui se construit à chaque moment, durant chaque activité éducative avec les participant-es en présence. L'écopédagogie est un horizon plus qu'un programme.

Il reste encore beaucoup à dire de l'écopédagogie. Les auteurs et autrices cité-es dans cette étude témoignent de la richesse des réflexions et des analyses qui l'entourent. Et la route est encore longue. Avec cette étude, nous espérons avoir contribué à rendre cette approche plus concrète et plus accessible, afin qu'elle ne reste pas cantonnée à quelques cercles spécialisés. A notre sens, elle mérite d'être mieux connue et mieux comprise. Faire cette étude depuis la Belgique, c'est aussi affirmer que l'écopédagogie d'Amérique latine a beaucoup à nous apprendre. A l'avenir, nous espérons que les différents courants de l'écopédagogie vont se renforcer et s'autoféconder pour garder ces pratiques vivantes et ancrées dans les réalités sociales, écologiques et politiques de leur temps, pour maintenir vivantes des pratiques éducatives capables de répondre aux défis de notre époque.

## RÉFÉRENCES

- Beghon, A., Kruyts, N., & Lecoq, J. (2025). *Enseigner et apprendre à habiter durablement la Terre* (PUL Presses Universitaires de Louvain).
- Bianchi, B. (2021). *Ecopedagogia*. Marrota e cafiero.
- Blairon, J., & Fastrès, J. (2021). La démocratie culturelle aujourd'hui, pour quoi faire ? *Journal de l'alpha*, 31-40.
- Bower, C. (1993). *Education, cultural myths and the ecological crisis*. State University of New York Press.
- Bruschi, F. (2019). Apprentissage et production du savoir en éducation permanente – ARC – Action et Recherche Culturelles. *ARC - Action Recherche culturelles Asbl*. <https://www.arc-culture.be/publications/apprentissage-et-production-du-savoir-en-education-permanente/>
- Chartier, D., & Deléage, J.-P. (2005). *Sauver la terre, notre partenaire (préface)*. 21.
- Chbib, B., & Misiaszek, G. W. (2025). Democratic ecopedagogy: Inclusive of more-than-humans within our postdigital world. In *Pygmalion Democracy*. Éditions science et bien commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/pygmaliondemocracy/chapter/13-democratic-ecopedagogy-inclusive-of-more-than-humans-within-our-postdigital-world/>
- Comby, J.-B. (2017). Dépolitisation du problème climatique: Réformisme et rapports de classe. *Idées économiques et sociales*, 190(4), 20-27. <https://doi.org/10.3917/idee.190.0020>
- Cottureau, D. (2007). *Alternier pour apprendre: Entre pédagogie de projet et pédagogie de l'écoformation* (Réseau Ecole et Nature).
- Cyr Wright, C. (2019, mars 18). *Pour une prise de parole égalitaire*. Enseigner l'égalité. <https://enseignerlegalite.com/pour-une-prise-de-parole-egalitaire/>
- De Bouver, E., Dufrasne, M., & Compère, A. (2024). Accompagner et penser les « éco-anxiétés » à partir de l'éducation relative à l'environnement. Du sentiment d'impuissance à l'émancipation. In *L'impact des changements climatiques sur la santé mentale*. De Boeck. [www.ecotopie.be](http://www.ecotopie.be)
- De Bouver, E., & Ruwet, C. (2024). Vers une éducation au climat robuste et émancipatrice : Regards sur la Fresque du climat. *Publication d'Écotopie, laboratoire d'écopédagogie, Études*. <https://ecotopie.be/publication/vers-une-education-au-climat-robuste-et-emancipatrice-regards-sur-la-fresque-du-climat/>
- de Rosnay, J. (1975). *Le Macroscopie: Vers une vision globale*. POINTS.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Gallimard.
- El Achkar, S. (2019). De la pédagogie de l'opprimé à la pédagogie de l'espoir. Vie et œuvre du pédagogue brésilien universel. *Revue Antipodes*, (20).
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés. Suivi de Conscientisation et révolution*. Éditions Maspero.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da terra*. Editora Fundação Peirópolis. <https://books.google.be/books?id=kbkKPyW3YC4C>
- Gadotti, M., & Antunes, A. (2005). Eco-pedagogy as the appropriate pedagogy to the earth charter process. In *The Earth Charter in Action: Toward a Sustainable World* (Corcoran, Peter Blaze, p. 135-136). Royal Tropical Institute (KIT). <https://earthcharter.org/wp-content/assets/virtual-library2/images/uploads/ENG-Antunes.pdf>

- Giroux, H. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293. <https://doi.org/10.17763/haer.53.3.a67x4u33g7682734>
- Gutiérrez Pérez, F., & Prado Rojas, C. (2015). *Ecopedagogia y ciudadanía planetaria*. De la Salle ediciones. (Édition originale 1999, Cortez)
- hooks, bell. (2019). *Apprendre à transgresser*. Syllepse.
- Institut d'Éco-pédagogie. (2019). *Repères de base en écopédagogie. Recettes et non recettes*. (C. Partoune, Éd.). Institut d'Éco-pédagogie.
- Institut d'Éco-pédagogie, De Potter, G., Demeulenaere, D., & Stegen, P. (1991). *4 axes de connaissances et de compétences utiles aux éco-pédagogues*. Institut d'Éco-pédagogie.
- Institut d'écopédagogie, & Stegen, P. (1993). *De l'étude du milieu vers l'éducation relative à l'environnement. L'éducation relative à l'environnement et le monde scolaire, une confrontation difficile mais prometteuse ...* Institut d'Éco-pédagogie.
- Intsiful, J. J., Intsiful, E., & Boateng, F. K. (2025). On the Transformative Potential of Ecopedagogy in Environmental Education. *Southern African Journal of Environmental Education*, 41. <https://www.ajol.info/index.php/sajee/article/view/253489>
- Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, & planetary crisis: The ecopedagogy movement*. Peter Lang.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role. *Theory & Research in Social Education*, 14(2), 113-138. <https://doi.org/10.1080/00933104.1986.10505516>
- Lamarre, J.-M. (2020). De la neutralité, de l'engagement et de la laïcité: Penser avec Jaurès. *La Pensée d'Ailleurs*, 2.
- Lambrecht, M. (2023). Les profs doivent-ils cacher leur opinion? [Philoxime]. *Philoxime*. [www.youtube.com/watch?v=XU6lp7coH\\_M](http://www.youtube.com/watch?v=XU6lp7coH_M)
- Lejeune, G. (A paraître). *Le monde comme école. Écopédagogie et pratiques philosophiques*. Éditions Vrin
- Marcq, G., & De Bouver, E. (2025). Lutter à coup de « Et si... ». Des espaces-laboratoire pour résister à TINA. • Écotopie. *Étude d'Écotopie*. <https://ecotopie.be/publication/lutter-a-coup-de-et-si/>
- Marx, K., & Engels, F. (1968). *L'idéologie allemande*. Éditions sociales. (Édition originale 1932)
- Meirieu, P. (2009). *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* (15ème édition). ESF éditeur. (Édition originale 1985, ESF éditeur)
- Meirieu, P. (2018). *Éducation et émotion(s)* [Entretien]. [meirieu.com/ARTICLES/education\\_et\\_emotions.pdf](http://meirieu.com/ARTICLES/education_et_emotions.pdf)
- Misiaszek, G. W. (2017). Ecopedagogy's essential role in teaching global citizenship and sustainable development. *Global Commons Review: Magazine of the UNESCO Chair*, 1(1), 56-60.
- Misiaszek, G. W. (2020). Countering post-truths through ecopedagogical literacies: Teaching to critically read 'development' and 'sustainable development'. *Educational Philosophy and Theory*, 52(7), 747-758. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1680362>
- Misiaszek, G. W. (2024). Problematizing GCE's humanism in countering the Anthropocene: Posthumanism, post-critical, and ecopedagogical questions and possibilities. *Global Commons Review*, 4(1).
- Misiaszek, G. W. (Éd.). (2025). *Ecopedagogy and the Global Environmental Citizen: Critical Issues, Trends, Challenges and Possibilities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032713496>

- Monsaingeon, B., Villalba, B., & Vivien, F.-D. (2026). *No(s) limit(es) : Étudier et enseigner face aux limites planétaires*. La Découverte.
- Morin, E., & Kern, A.-B. (1993). *Terre-patrie—Edgar Morin* (Points). Éditions du Seuil.
- Nossent, J.-P. (2012). *L'émancipation, entre l'éducation permanente et l'aide sociale*. <http://www.iteco.be/revue-antipodes/Emancipation/L-emancipation-entre-l-education>
- Orr, D. W. (1992). *Ecological Literacy : Education and the Transition to a Postmodern World*. State University of New York Press.
- Pereira, I. (2016). Charte de l'écopédagogie. *Traduction de la charte rédigée par l'Institut Paulo Freire en 1999*. <https://www.questionsdeclasses.org/la-charte-de-l-ecopedagogie/>
- Pereira, I. (2020). Paulo Freire ou la pédagogie critique comme agir éthique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (44), Article 44. <https://doi.org/10.4000/dse.4862>
- Pereira, I. (2021). « Maximiser l'objectivité et minimiser la neutralité » : Du militantisme en sciences sociales. *The conversation*. <https://theconversation.com/maximiser-objectivite-et-minimiser-la-neutralite-du-militantisme-en-sciences-sociales-156159>
- Pereira, I. (2024a). *Écopédagogie. Éduquer à la justice sociale et écologique. Une introduction*. Éditions Academia.
- Pereira, I. (2024b). Une histoire de la pédagogie critique et des études critiques en éducation. *Revista Internacional Educon*, 5(1). <https://doi.org/10.47764/e24051002>
- Pereira, I. (2024c, mars 25). Pédagogies de la réification et pédagogies de l'émancipation [Billet]. *Les cahiers de pédagogies radicales*. <https://doi.org/10.58079/w2xx>
- Pereira, I., & De Cock, L. (2019). *Les pédagogies critiques*. Agone/Fondation Copernic.
- Petri, J. (2022). Paulo Freire et la non-neutralité de l'éducation. *Analyse d'ITECO*. <https://www.iteco.be/revue-antipodes/education-populaire-au-developpement/article/paulo-freire-et-la-non-neutralite-de-l-education>
- Pineau, G., Bachelart, D., Cottureau, D., Moneyron, A., & Lussault, M. (2005). *Habiter la Terre : Ecoformation terrestre pour une conscience planétaire*. Harmattan.
- Pourque, H. (2024). *La géographie dans l'éducation au développement durable en France : Discours, territoire(s) et actions*. Université de Pau et des Pays de l'Adour.
- Préat, C. (2023). *État des lieux 2022 du secteur de l'Éducation relative à l'Environnement en Belgique francophone* (p. 44) [Rapport détaillé]. Réseau IDée.
- Renouard, C., Beau, R., Goupil, C., & Koenig, C. (2020). *Manuel de la grande transition : Former pour transformer*. Editions Les liens qui libèrent.
- Renouard, C., Brossard Borhaug, F., Le Cornec, R., Dawson, J., Federau, A., Vandecastelle, P., & Wallenhorst, N. (2021). *Pédagogie de la transition*. Les Liens qui Libèrent. <https://www.decitre.fr/livres/pedagogie-de-la-transition-9791020910080.html>
- Rousseau, J.-J. (1762). *Émile ou de l'éducation* (1ère édition). Jean Néaulme (Duchesne).
- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement. Élaboration d'un supramodèle pédagogique. Volume 1. (Thèse)*. Université du Québec.
- Sauvé, L. (1997a). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : Origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 169-187. <https://doi.org/10.7202/031912ar>
- Sauvé, L. (1997b). *Pour une éducation relative à l'environnement. Éléments de design pédagogique* (2ème édition). Guérin.
- Sauvé, L. (2006). Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement. *Chemin de traverse*, 3, 51-62.
- Sauvé, L., van Steenberghe, É., & Berryman, T. (2015). *Identités et engagements. Enjeux pour l'éducation relative à l'environnement* (Vol. 12). Université du Québec.

- Sen, A. (1993). Positional Objectivity. *Philosophy & Public Affairs*, 22(2), 126-145.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom : Responding to the needs of all learners* (2ème édition). ASCD publisher.
- Vaquette, P. (1987). *Guide de l'éducateur nature. 43 jeux sensoriels à la nature* (3e éd.). Le souffle d'or.
- von Uexküll, J. (1921). *Umwelt und Innenwelt der Tiere* (2eme édition). Springer.
- Wustefeld, S. (2019). La pédagogie autogestionnaire: Déconstruction en acte de la bureaucratie scolaire. *Cahiers du GRM. publiés par le Groupe de Recherches Matérialistes – Association*, (14). <https://doi.org/10.4000/grm.1589>

## REMERCIEMENTS

Pour cette étude, nous tenons particulièrement à remercier Sara Peeters pour ses relectures précises, pertinentes et avisées. Ce travail a indéniablement aidé à préciser notre propos.

Nous remercions également l'ensemble des membres de l'équipe pour leurs multiples contributions qui, par leur implication dans la vie de l'équipe, ont contribué à façonner le propos de cette étude de diverses manières bien réelles, mais qu'il est parfois difficile de pouvoir nommer. Merci donc aussi à Maelle Dufrasne (formatrice), Camille Duschene (responsable administration et communication), Charlotte Poisson (formatrice) et Lies Vanhauwere (responsable administration et communication).

Merci également à Christophe Dubois (Réseau IDée), Lionel Lardinois (Céméa), Guillaume Lejeune (Centre d'action laïque de Charleroi), Christine Partoune (IEP-Écotopie) et Christophe Vermonden (Cercles des naturalistes de Belgique) qui ont accepté de réaliser un entretien dans le cadre de cette étude.

Et surtout, merci à toutes celles et ceux qui ont contribué, directement ou indirectement, à faire vivre et murir l'écopédagogie telle qu'elle est expérimentée par l'IEP/Écotopie depuis bientôt 40 ans. Que vous soyez ancien-ne collègue, membre de l'assemblée générale ou du conseil d'administration, que vous ayez participé à une ou plusieurs formations, que nous ayons collaboré... Merci à vous de participer à faire de cette notion une idée qui vit, s'éprouve, évolue et s'adapte au fil de son histoire.

**Écotopie - laboratoire d'écopédagogie**, est une association d'éducation permanente composée de formateurs-chercheurs et de formatrices-chercheuses et engagée pour une transformation de la société en s'appuyant sur une éducation relative à l'environnement (ErE).

### **Analyses et études**

Les publications d'Écotopie (analyses, outils, recherches et études) ont pour objectif de susciter la réflexion et le débat, et de soutenir l'action. Cette étude s'inscrit dans la ligne éditoriale d'Écotopie. Par nos publications, nous visons à :

- Politiser les questions environnementales (ou écologiser les questions politiques et sociales),
- Rendre les pédagogies environnementales émancipatrices.

Toutes nos publications sont disponibles gratuitement sur notre site [www.ecotopie.be](http://www.ecotopie.be)

Nos publications sont le fruit du travail collectif réalisé chez Écotopie et des réflexions issues des échanges avec nos publics et avec les acteurs et actrices de terrain.

### **Pour citer cette étude**

De Bouver, E., Feyereisen, M. (2026), « L'écopédagogie comme levier pour répondre aux crises sociales et environnementales », in « Études », publications d'Écotopie – laboratoire d'écopédagogie.

Editrice responsable : Sara Peeters



### **Circulation**

Les publications d'Écotopie sont en licence Creative Commons CC BY-NC-SA et s'inscrivent donc dans la philosophie des communs. Cette licence permet toute exploitation de l'œuvre (partager, copier, reproduire, distribuer, communiquer, réutiliser, adapter) par tous moyens, sous tous formats. Toutes les exploitations de l'œuvre ou des œuvres dérivées, sauf à des fins commerciales, sont possibles. Cela est possible pour autant que les obligations d'attribution, de non utilisation commerciale et de partage dans les mêmes conditions sont respectées.



**Écotopie asbl** – laboratoire d'écopédagogie

Rue Fusch 3, 4000 Liège

☎ +32 (0)4 250 95 84

✉ [info@ecotopie.be](mailto:info@ecotopie.be) 🌐 [www.ecotopie.be](http://www.ecotopie.be)

N° d'entreprise : 0445.550.395 – RPM Liège

