



HAL
open science

Histoires de vie et environnement, du délicat bilan aux espoirs programmatiques

Jérôme Lafitte, Berryman Thomas

► To cite this version:

Jérôme Lafitte, Berryman Thomas. Histoires de vie et environnement, du délicat bilan aux espoirs programmatiques. Gaston Pineau; Hervé Breton. Vingt cinq ans de vie d'une collection: Quelle (s) histoire (s) en formation, L'Harmattan, 2021, Histoire de vie et formation, 978-2-343-24844-8. hal-03993421

HAL Id: hal-03993421

<https://hal.science/hal-03993421>

Submitted on 16 Feb 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Histoires de vie et environnement, du délicat bilan aux espoirs programmatiques

Lafitte Jérôme, Maître de conférences à l'Université de Tours

Berryman Thomas, Professeur à l'Université du Québec à Montréal

À l'heure où la conjonction de « crises » multiples de dimension mondiale interpelle le rapport au monde que chacun.e entretient, la réflexivité caractérise plus que jamais nos sociétés modernes. La « modernité réflexive » dans l'acception que lui donne Ulrich Beck (1992), est à la fois le symptôme de notre modernité tardive et le traitement apporté aux paradoxes de « la société du risque », entre mesures sécuritaires et garanties libérales et égalitaires, entre anticipation des risques et des catastrophes écologiques démultipliées par la modernité tardive et montée des incertitudes désormais au cœur des relations entre sciences et politique. Or, cette incertitude structurante l'est aussi pour les vies personnelles, au point que celle-ci structure la mutation des référents biographiques traditionnels : schémas familiaux, sphère professionnelle, incertitude assurantielle et trouble du rapport temporel à l'à-venir, entre un avenir moderne troublé et des futurs multiples atomisés en des projets de vie incertains.

Pour contrecarrer ce « risque biographique » (Beck, 1992 ; Pierret, 2019), si prégnant à l'heure de l'anthropocène, l'attention portée à un « un processus d'apprentissage réflexif » (*reflexive learning process*) impliquant de mettre en dialogue expériences vécues et conclusions scientifiques semble opportune, pour autant que l'on porte attention à la diversité des identités actuelles. Dans cette perspective, le travail d'élaboration de soi par le processus complexe de biographisation¹ paraît pertinent pour une société « biographique » (Astier et Duvoux, 2006) caractérisée par son individualisme réflexif. Il semble que la pandémie provoquée par le SARS-Cov-2 actualise de manière dramatique les paradoxes de cette « société du risque ». Il est

¹ Selon Christine Delory-Momberger (2009), « processus selon lequel les individus travaillent continuellement à produire la forme (les formes) et le sens (les sens) de leurs expériences », avec comme défi et questionnement, l'articulation entre un enjeu personnel et un usage et enjeu social du récit de soi.

remarquable de noter la multiplication des journaux personnels² qui a caractérisé la période de confinement, attestant à la fois de cette société biographique et son interrogation radicale à l'égard de notre rapport au monde confronté à l'hypercomplexité socioécologique et ses incertitudes, avivées par la pandémie. Loin d'être exclusivement négative, l'incertitude peut ouvrir des brèches pour penser autrement, dans le couplage d'une « joie de connaître » qui nourrit « une soif inextinguible d'apprendre » pour reprendre les mots de Guy Bourgeault (1999, p. 25). Considérant un tel contexte, l'histoire de vie en relation avec les questionnements environnementaux envisagée comme stratégie de formation semble tout indiquée pour clarifier des repères biographiques perturbés par de tels questionnements. Or, de manière surprenante, peu d'ouvrages existent sur le sujet. La demande d'un bilan sur le sujet à l'occasion de la publication des 200 ouvrages de la collection « Histoire de vie et formation »³, soulève donc des questionnements, au premier rang desquels, éclairer une telle absence alors qu'une demande sociale semble exister, même diffuse, tel que la pointe l'ouvrage de Beck dès les années 90, jusqu'à la pandémie actuelle.

Dans ce chapitre, nous présentons des dispositifs institutionnels qui supportent les quelques tentatives de croisement entre histoires de vie et questionnements environnementaux en discutant certains aspects, puis nous envisageons quelques enjeux d'apprentissage. Dans ces deux parties, nous mettons plus spécifiquement en lumière, l'approche de l'autosociobiographie environnementale. Nous concluons par les perspectives qui s'ouvrent aux histoires de vie en formation relatives à des questionnements environnementaux.

Les histoires de vie et l'environnement : une ébauche de bilan d'une institutionnalisation en gestation

² On pourra citer deux articles issus de la presse, de part et d'autre de l'Atlantique : <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2020-04-14/et-si-la-crise-annoncait-le-retour-du-journal-personnel> et <https://www.revuenouvelle.be/Ecrire-les-malheurs-du-temps-Reflexions-autour>. Dans les deux cas, les auteur.es convoqué.es éclairent le système d'intentionnalités qui associe acte de résistance et recherche de « prises » quotidiennes face à la crise ou face à une certaine absurdité de la « mécanique sociale » à l'œuvre.

³ La rédaction de ce chapitre a donné lieu à des échanges entre Dominique Bachelart, Dominique Cottureau, Thomas Berryman et Jérôme Lafitte. Si les deux premières auteures n'ont pu assumer le travail de rédaction au regard de leurs agendas, nous les remercions grandement ici pour leur participation aux questionnements précédant la rédaction du chapitre.

Des traces dans les publications et les tentatives d'institutionnalisation

Les histoires de vie en matière d'environnement demeurent confidentielles comme approches au moins dans la littérature de recherche et professionnelle, aussi bien francophone qu'anglophone⁴. La collection de L'Harmattan « *Écoformation*⁵ et *formation* », dans la lignée des travaux de Gaston Pineau, pionnier des histoires de vie, propose quelques ouvrages dont certains puisent à l'inspiration des histoires de vie, sans être ancrés exclusivement dans une telle approche⁶. Toujours chez L'Harmattan, dans la collection « Histoire de vie et formation », aucun ouvrage ne porte spécifiquement sur le croisement entre histoire de vie et questionnements environnementaux, si ce n'est « La vie avec les animaux, quelle histoire ! : essai d'éco-zooformation » (2014), abordant le rapport aux animaux, plus que la dimension environnementale. Plusieurs termes émergent tels que celui d'*autobiographie environnementale* utilisé par Bachelart (2009)⁷ dans le prolongement de son travail de thèse (Bachelart, 2002), repris par Berryman (2007) qui adjoindra le « socio » dans un second temps (voir plus loin). Anne Moneyron (2012) privilégie le terme d'*écobiographie* (2012). Le terme *écobiographie* est mobilisé lors d'une expérience formative croisant histoire de vie et environnement en Master de philosophie « Éthique, écologie et développement durable » à l'université Lyon 3 (Pierron, 2021). L'expérience est mise en œuvre entre 2014-2019

⁴ Nous nous sommes délibérément limités à ces deux littératures, pour des raisons de contraintes temporelles principalement. Or, la pénétration de l'approche des histoires de vie en milieu lusophone, hispanophone, ou encore au Japon appelle à des investigations.

⁵ L'écoformation renvoie à la dimension formative de l'environnement. Elle est à concevoir au sein d'un modèle tripolaire de la formation, et se trouve dialectiquement articulée aux deux autres dynamiques formatives qui sont celles de l'autoformation et de l'hétéroformation. Ce modèle élaboré par G. Pineau (1992b) s'inspire de « l'Émile », ouvrage controversé de Jean-Jacques Rousseau (1966), entre traité et fiction portant sur l'éducation et ses trois maîtres aux leçons parfois contradictoires : la nature, l'expérience personnelle (les choses), l'influence d'autrui. Or, cette formation *de, par, dans, à* l'environnement est souvent oubliée au profit des deux autres dynamiques, quand pour Rousseau l'expérience de la nature est primordiale.

⁶ Nous pensons notamment aux ouvrages de Cottureau, « Formation entre terre et mer » (1994) et plus encore « Dehors. Ces milieux qui nous trans-forment. Récits éco-biographiques nés d'ateliers d'écriture » (2017). Certains travaux de Moneyron et de Bachelart mobilisent également cette approche, nous y reviendrons.

⁷ Le chapitre de Bachelart marque un repère fort dans l'émergence des histoires de vie en matière d'environnement par la réflexion menée en appui d'une expérience analysée d'autobiographie environnementale.

et s'achève comme souvent, avec le départ de l'enseignant porteur du projet, témoignant du difficile enjeu de la pérennisation institutionnelle de tels dispositifs.

Cottureau (2017) mobilise les deux termes, lors d'expériences formatives mises en œuvre entre les milieux scolaire, universitaire et associatif.

Du côté anglophone, peu de choses existent à part l'ouvrage « *Currere and the environmental autobiography : a phenomenological approach to the teaching of ecology* » de Marilyn Doerr (2004) où l'auteure utilise l'approche avec des élèves âgés d'environ 15 ans. Bachelart (2009) présente également une pratique autobiographique inspirante développée par Clare Cooper Marcus (2005) dans un cursus d'étude d'architectes paysagistes.

Ces traces dans les publications offrent des repères qui ne restituent que quelques exemples de pratiques effectives aussi bien dans le milieu associatif que dans le milieu universitaire. L'initiative de Bachelart (2009) à l'université de Tours a joué un rôle séminal. Elle y a développé dans les années 2006-07 un cours axé sur l'autobiographie environnementale auprès d'un public d'animateurs/trices socioculturel.les. Outre son influence auprès de Berryman à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), le cours a en effet ouvert une brèche institutionnelle qui permet en 2021 de proposer dans la licence professionnelle *médiation scientifique et éducation à l'environnement* fondée par Bachelart, un exercice inspiré de l'autosociobiographie environnementale⁸, mais également cette même année, une journée de formation dans le diplôme universitaire « Histoires de Vie en Recherche et Formation » dirigé par Hervé Breton à l'université de Tours.

Ces transactions, traces et repères institutionnels de part et d'autre de l'Atlantique recourent les principaux modèles de l'approche de l'histoire de vie en formation identifiés par Pineau (2004) : le *modèle biographique* séparant nettement le professionnel du sujet, ce dernier étant pourvoyeur d'informations, mais le traitement objectif de celles-ci est l'œuvre presque exclusive du professionnel. Le *modèle autobiographique* qui privilégie l'expression et la construction de sens relevant exclusivement du sujet en formation. Un tel modèle semble à l'œuvre dans

⁸ Voir dans la section suivante la présentation de l'autosociobiographie environnementale, développée à l'UQAM par Berryman, dans la filiation de l'autobiographie environnementale et de son postdoctorat mené à l'université de Tours en 2006-2007 auprès de Bachelart. En 2020, Lafitte a succédé à Bachelart, rejoignant Cottureau à l'université de Tours et s'est formé avec Berryman à l'UQAM, contribuant au développement de cette stratégie à ses côtés jusqu'en 2020.

les travaux de Moneyron. Le corollaire est un effacement du professionnel – en l’occurrence, l’enseignant.e concerné.e cantonné.e à un rôle d’interlocuteur/trice public en limitant ses interventions. Cependant, de manière pratique, le *modèle dialogique ou interactif* est privilégié en formation. Dans ce modèle, le sens n’est pas réductible à la conscience qu’en ont chacun.es du sujet en formation. Ce modèle semble celui privilégié dans les pratiques décrites par Cottureau et Bachelart. C’est également sur ce modèle que s’appuie l’autosociobiographie environnementale qui fait l’objet de la section suivante⁹.

Autosociobiographie environnementale : genèse et ancrages d’une pratique de formation en éducation

L’autosociobiographie environnementale est, à sa plus simple expression, une pratique d’histoire de vie en formation focalisant sur les dimensions personnelles et sociales des relations avec l’environnement. Elle est pratiquée à l’UQAM depuis 2008, dans le cadre de l’un des trois cours du Programme court de deuxième cycle en éducation relative à l’environnement¹⁰. Depuis plus de 10 ans, cette démarche est présentée de la manière suivante, à quelques variations près, dans le plan de cours.

Le repérage, la remémoration, la socialisation et l’analyse des expériences formatrices personnelles en matière d’environnement deviennent un contenu en soi et contribuent aussi à ancrer les contenus du cours dans son histoire de vie, à leur donner un sens à partir de sa propre trajectoire. Porter attention à sa propre histoire de vie, en termes d’éducation et d’environnement, est ainsi une des voies pouvant contribuer à développer une posture réflexive et critique en éducation relative à l’environnement en plus de fournir des pistes ou des repères pour mieux se projeter. L’approche autobiographique peut éveiller et stimuler la sensibilité à certaines des dimensions

⁹ À noter que le cours a été donné en co-enseignement à plusieurs reprises, ce qui offre plusieurs avantages en termes dialogiques, mais également d’un point de vue organisationnel.

¹⁰ Le développement de l’autobiographie environnementale fut soutenu par une bourse postdoctorale du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada attribuée à Berryman pour conduire cette recherche sous la supervision de Pineau et Bachelart. Le projet, conçu en 2005, avant même la fin de la thèse de doctorat, s’est déroulé entre l’automne 2006 et le printemps 2009.

contextuelles permettant ainsi de mieux orienter des interventions en éducation relative à l'environnement.

Le passage de l'autobiographie à l'autosociobiographie est apparu nécessaire dès 2009 afin de ne pas occulter les dimensions sociales du rapport au monde. Le passage de l'*auto* vers l'*autosocio* fut notamment encouragé, ou encore symboliquement validé, en apprenant que certains ont ainsi qualifié l'écriture d'Annie Ernaux.

La genèse de cette approche d'autosociobiographie environnementale repose, on s'en doute, sur une histoire de vie qui fait passer des études universitaires en biologie-écologie (1980-1984), vers l'interprétation de la Nature et l'éducation relative à l'environnement auprès des enfants au sein d'une organisation d'inspiration autogestionnaire (1983-1990), puis à une maîtrise en éducation portant sur le rapport à l'environnement dans le développement des enfants (1999-2001) et une thèse de doctorat portant sur les enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire (2001-2006). Dans cette dernière, la dialectique du monde social ou encore de la réalité sociale de Berger et Luckmann (1967) est une inspiration importante et explique en partie cette insistance sur les dimensions sociales, collectives, institutionnelles. Elle est résumée en trois phrases courtes : « La société est une production humaine. La société est une réalité objective. L'homme est une production sociale » (p. 61). Dans le cadre de la thèse, le tiers environnement est ajouté à cette dialectique pour inscrire la réalité sociale dans un milieu, dans un environnement, dans un monde matériel.

Dès lors, les ancrages de l'autosociobiographie environnementale sont dans une sorte de dialogue ou encore de médiation entre les sciences de la vie, les sciences de l'éducation, les sciences sociales et aussi dans les études littéraires. Pour être plus précis, on pourrait même dire un dialogue entre une formation initiale en écologie et une pratique d'interprétation de la Nature et d'éducation relative à l'environnement avec les enfants, faisant toutes deux appel au langage et dès lors, soulevant des questions sur la langue utilisée dans cette médiation entre la personne et l'environnement. Toutefois, à l'origine, la médiation est essentiellement soutenue

par une plus grande attention à l'expérience sensible. Le premier passage est donc une sorte de virage phénoménologique qui invite aussi à un tournant langagier, à la quête d'une langue plus adéquate pour décrire l'expérience de la Nature, de l'environnement, du rapport au monde. On pourrait dire qu'il s'agit d'une forme de présence au monde, ce que Hartmut Rosa (2018) désigne comme une relation de résonance. Ici, Neil Evernden (1985), John Livingston (1981), Fritz Schumacher (1977) et d'autres tels que Maurice Merleau-Ponty (1964), ou encore Aldo Leopold (1949/1982), David Seamon et Robert Mugerauer (1989), Henry David Thoreau (1854/1997) et avant lui, Jean-Jacques Rousseau avec l'« Émile ou l'éducation » dès la fin du XVIIIe siècle ouvrent un espace pour accueillir et pour tenter de nommer les expériences du rapport au monde, à la Nature, au milieu, que la langue dominante des sciences de la vie ne semble pas accueillir adéquatement avec sa centration sur l'environnement en tant que ressources qui posent problème. La langue des sciences de la vie emprunte alors naïvement une langue économique.

Avec le travail d'éducation relative à l'environnement auprès des enfants, cette attention à l'expérience et au langage se tourne alors vers le monde vécu des enfants, vers leur expérience du monde. Jean Piaget (1926/1947) nous ouvre déjà aux « *représentations du monde chez l'enfant* » et aux changements dans ces représentations selon les âges de la vie. Le psychiatre Harold Searles (1960/1986) explore de son côté le rôle de l'environnement non humain dans le développement humain. Le géographe Roger Hart (1979) réalise une enquête sur l'expérience du lieu chez les enfants dans une perspective de développement. La psychologue Louise Chawla (1992) explore de son côté les continuités et les changements dans l'attachement aux lieux entre la petite enfance, l'enfance et l'adolescence. D'autres comme David Sobel (1993) soulèvent des doutes sur la sagesse de traiter des grands problèmes d'environnement avec les enfants alors qu'à ce moment de leur vie, ils ont peut-être précisément à se trouver une place dans le monde. Sobel, tout comme Paul Shepard (1982), Chawla (1992) et David C. Hutchison (1998) mobilisent un modèle de développement proposé par Joseph Chilton Pearce (1977/1992) qui évoque une transition entre la matrice maternelle et la matrice terrestre. C'est aussi tout un pan de littérature de recherche sur les expériences de vie significatives (*SLE*

Significant Life Experiences) qui fait son apparition dans les années 1990. Ces recherches prennent appui sur l'histoire de vie d'environnementalistes et tentent d'identifier des racines de l'engagement environnemental ou écologique. On est en quelque sorte dans des pratiques d'histoire de vie en recherche qui peuvent nourrir les histoires de vie en formation. C'est l'analyse détaillée de l'ensemble de ces travaux qui soutient le mémoire de maîtrise sur le rapport à l'environnement dans le développement humain : « *Éco-ontogenèse et éducation : les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence* ». Une telle recherche ouvre facilement la voie à la pratique d'histoire de vie des éducateurs avec une question simple. Des recherches évoquent l'importance de telles ou telles expériences environnementales dans le développement des êtres humains, qu'en est-il dans votre vie, dans votre histoire, dans votre expérience ?

La thèse et plus encore le projet de recherche postdoctorale sur l'autobiographie environnementale comme approche de formation d'éducateurs m'inscrivent dans une telle mouvance où l'on voit apparaître divers écrits sur l'autobiographie environnementale. Il s'agit plus souvent d'un travail à produire dans le cadre d'un cours universitaire avec un angle environnemental : en formation à l'enseignement, en éducation relative à l'environnement, en philosophie, en littérature, en sciences religieuses, en psychologie en design et en architecture¹¹. On trouve aussi quelques articles ou chapitres portant sur l'autobiographie environnementale : Peter Blaze Corcoran (1999), Richard Jurin et Suzanne Hutchinson (2005), Rachel Sebba (1991) et Ruth Wilson (1995)¹².

¹¹ Voici des exemples de titres de cours recensés vers 2008, avec un travail d'autobiographie environnementale à produire : *ENVS6140 Environmental Education* à la York University. *Religion 140 Greening the Drake Campus : Ecological Ethics Locally and Globally* à la Drake University. *English 392 Literature and Ecology*, à la University of Wisconsin. *Religion 472 Religion and Ecology* à la University of Dayton. *Psychology 315H Environmental Psychology* à la Rollins University. *CD2020 Environments*, dans le programme Early Childhood Development du Grande Prairie Regional College. *Environmental Design 394 A. Professional Practice 1*, Département of Architecture, Kuwait University. *LARC361 The Human Experience of Place* en Architecture du paysage à la University of Washington.

¹² La présentation de cours et de textes sur l'autobiographie environnementale relève d'un inventaire réalisé vers 2007. Un inventaire systématique n'a pas été fait de nouveau en 2021 pour rédiger notre chapitre.

On se trouve ainsi, en matière de pensée et d'action environnementale, dans une sorte de passage par un tournant narratif et réflexif exemplifié par Mitchell Thomashow (1995) comme ailleurs, notamment en éducation.

En contexte francophone, en France, en Belgique, en Suisse et au Québec, c'est tout le champ des histoires de vie en formation qui prend une place grandissante à partir des années 1980 avec des réseaux, des événements et des publications. Ici, la production est volumineuse. D'une certaine manière, on est ici aussi dans un tournant narratif et réflexif s'articulant généralement autour du biographique. Une exploration des réseaux et des publications montre que le rapport à l'environnement est pratiquement absent ou nettement plus accessoire. La focalisation est nettement sur l'histoire de vie, plus généralement singulière, et où la société et le monde social apparaissent plus souvent sous le signe des contraintes, des oppressions. L'histoire de vie a ici une visée d'émancipation par rapport à un monde qui fait souffrir. Bref, l'environnement est invisibilisé et le monde social apparaît plus négativement.

En 2021, il semble y avoir une pertinence sociale, écologique et éducative encore plus grande pour encourager le déploiement d'initiatives de formation visant à reconnaître à la fois les supports et les contraintes posés par la nature et par la société. La pratique de l'autosociobiographie environnementale est un effort en ce sens. Au fil des années de pratique, en réalisant que la Nature y est trop souvent idéalisée et que la société y est trop souvent problématisée, entrevue sous le seul prisme des contraintes qu'elle fait peser sur les personnes et sur l'environnement, la nécessité de reconnaître dans la nature et dans la société ce qui nous soutient et aussi ce qui nous contraint devient plus importante, plus invitante, voire plus insistante. Deux exemples sont offerts ici parmi une foule d'autres pour illustrer ces supports et ces contraintes. Le premier porte sur notre respiration. Elle est intimement liée à la photosynthèse des végétaux qui nous fournit l'oxygène. Ici, le rouge de notre sang est intimement lié au vert de la chlorophylle des végétaux. Chaque respiration incarne ceci. Il est parfois formateur de bien l'apprendre et de s'en rappeler à diverses occasions. Le second exemple est à l'interface de la société et de la Nature. Il porte sur notre accès à l'eau potable et au traitement des eaux usées. Les gestes parfois inauguraux du jour, boire de l'eau, prendre une douche et

aller à la toilette nous connectent avec l'eau. Il y a ici, pour la plupart d'entre nous, une formidable médiation sociétale, voire sociotechnique, avec les systèmes pour nous apporter de l'eau potable et pour traiter les eaux usées. Ces systèmes nous soutiennent et nous sommes aussi contraints à l'effort collectif pour les construire et les entretenir, généralement par la socialisation des coûts *via* les taxes et impôts.

Un des grands défis de la pratique de l'autosociobiographie environnementale que nous tentons de déployer en contexte universitaire est de mettre en œuvre des voies de formation qui ne s'enferment pas dans un giron disciplinaire rigide ou réifié. L'exemple classique est ici la tension entre la psychologie et la sociologie. Danilo Martuccelli (2010) cherche ainsi à distinguer son approche d'extrospection sociologique d'une introspection psychologique. La proposition de Martuccelli est très stimulante pour faire remonter les dimensions sociétales de la formation. Devons-nous pourtant l'opposer à une introspection psychologique, ou pouvons-nous les dialectiser ? Et ici, on ne parle pas encore du tiers environnement, milieu, Nature. Sans flagornerie et avec de réels efforts pour relier personne, société et environnement, œuvrer en milieu universitaire avec la conjonction « et » plutôt que « ou » demeure un défi de taille. La babélisation et la multiplication des disciplines sont des réalités avec lesquelles il importe de composer pour tenter de poursuivre une certaine formation générale. Sur une note positive en matière de vie académique, à l'UQAM, le nouveau titre du cours évoqué plus haut devient « Humanités environnementales : contributions à l'étude des relations entre l'être humain, la société et la nature ». Il témoigne du processus d'institutionnalisation au cœur duquel la stratégie formative de l'autosociobiographie environnementale tente de relier personne, société et environnement. Ce cours désormais siglé ENV7802 depuis 2021 est dorénavant un cours un choix pour la Maîtrise en sciences de l'environnement, en plus de demeurer obligatoire dans le programme de formation en éducation relative à l'environnement.

Approche de l'apprentissage des histoires de vie en matière d'environnement

Un effort de caractérisation générale de l'apprentissage en jeu

De manière générale, les histoires de vie en formation en matière d'environnement sont en émergence et ne laissent entrevoir l'apprentissage à l'œuvre que difficilement. En France et en lien avec l'écoformation, la question d'un tel apprentissage est évoquée, mais de manière tangente, rarement de manière spécifique. Il demeure cependant délicat d'identifier l'apprentissage qui est du ressort des expériences en Nature ramenées à la conscience, de l'apprentissage qui relève spécifiquement de l'approche de l'histoire de vie relative à l'environnement. Bachelart (2009) précise dans sa démarche d'autobiographie environnementale que le questionnement porte en effet sur « le passage d'une expérience incorporée à l'analyse réflexive des situations d'apprentissages écoformateurs » (p. 129). Cet apprentissage de la réflexivité critique croise un « apprentissage transformateur » (Mezirow, 2001), mais qui nécessite une présence au « vécu de la réflexion » en relation avec le réfléchissement de l'expérience relative à l'environnement, à l'accueil au plus juste de son monde subjectif, entre savoirs incorporés et raisonnés, notamment par la médiation du tiers souvent absent dans la formation, qu'est la Nature.

Les pionnier.es des histoires de vie en matière d'environnement se retrouvent autour de l'idée d'un sentiment d'unité auquel contribue le travail de l'histoire de vie. Odile Decamps (2005) évoque un sentiment d'unité interne et externe, associé au sens construit à travers l'histoire de vie relative à l'environnement, « mélange de sens *sensuel* (sensations), de *sensibilité* (*perception, intuition*), de sens *rationnel* (réflexion), de sens *philosophique* (sens de la vie) et de ... *bon sens* » (p. 61)¹³ Elle précise qu'une des conditions du processus d'apprentissage demeure l'« ouverture de tous mes sens à la nature » dans une « posture symbiotique ». Le rapport au savoir environnemental se décentre de la matrice scientifique qui fragmente les savoirs environnementaux par ses logiques disciplinaires académiques. L'ouverture mobilise les domaines du symbolique et de l'imaginaire (Cottureau, 2001 ; Moneyron, 2001 ; Pineau, 2001). Les jeux de langage et la pensée analogique animent le clivage culture/nature pour construire un sens qui cherche à relier les

¹³ Les italiques sont de l'auteur.e.

chaînes métaboliques – d'ordre biophysique – et métaphoriques – d'ordre phénoménal (Berque, 2000 ; Lafitte, 2019).

De manière générale, ces auteures envisagent le processus d'apprentissage selon l'hypothèse d'un holisme ontologique qui semble favoriser l'unité de l'être ou de l'étant dans son quotidien¹⁴, ici étroitement réfléchi depuis le rapport à l'environnement ou à la Nature. Des notions émergent pour appréhender la complexité du savoir en jeu. Cottureau (2005) mobilise à travers ses ateliers écobigraphiques, la notion d'éco-naissance¹⁵ qui se construit progressivement (apprentissage-processus) et « en circularité, de plus en plus précise entre sujet et objet, entre action et réflexion, entre automatismes et prises de conscience. Plusieurs niveaux d'intégration doivent se faire, avec entre chaque des paliers de rétroaction » (p. 102-103). Là encore, il semble difficile de faire émerger la part de l'apprentissage qui résulte du travail de biographisation et de mise en récit à proprement dits, sachant que Paul Ricoeur (1990) et d'autres après lui ont montré la force unificatoire, mais en mouvement, de l'« identité narrative » et « le pouvoir transformateur du récit de soi » (Breton, 2020, p. 19). Moneyron (2012) propose une démarche d'écobiographie explorant les limites de la vie, au seuil de la finitude de l'être, « aux confins d'elle-même et du monde » (Pineau, 2012b), confrontée à cette Nature biophysique intérieure qui peut porter tant de douleurs, mais inaugure souvent le geste de la résistance. Celui de Moneyron s'étaye sur la pulsion d'autoformation existentielle et un travail de (re)connaissance des « biosavoirs personnels en clair-obscur, conquis aux limites du vivable et du socialisable », prenant appui sur les quatre éléments de l'écoformation et les écosavoirs travaillés dans sa thèse, au service de la construction d'une reliance au cosmos dans sa dialectique entre le paraître et l'ordonner, pour dépasser la finitude vécue au quotidien.

¹⁴ On rappellera l'expression de Marie-Michèle en contrepoint à son difficile passage dans le milieu universitaire : « Il est très important de rester attentif au quotidien... Le quotidien, c'est la réalité aux mille apprentissages » (Pineau, 2012a, p. 44).

¹⁵ L'éco-naissance se définit selon une approche d'écoformation comme l'éveil de la conscience du lien vital écologique, de l'auto- à l'*oïkos*, ouvrant sur un monde (Cottureau, 2005), un milieu nouveau qui fait événement, voire avènement d'une logique autre. Ce sont des expériences personnelles de communion en corps à corps avec la nature et qui s'inscrivent dans le temps (Cottureau, 1994).

Dans tous les cas, ces notions, comme l'approche de l'histoire de vie en général et à plus forte raison en environnement, mobilisent le rapport au temps comme élément déterminant du processus d'apprentissage au moins à trois niveaux : celui du retour en arrière attribuable à la dynamique de l'histoire de vie; celui plus épistémologique, consubstantiel au rapport au savoir, donc interne au sujet concerné; celui plus externe associé aux changements et questionnements environnementaux. Dans cette tresse à trois brins du rapport au temps structurant l'apprentissage réflexif, au cœur des histoires de vie en environnement, un enjeu demeure, celui de l'orchestration d'une (re-)synchronisation vitale de temporalités onto-socioécologiques différentes.

Le terme de « reliance » est souvent mobilisé par les auteur.es évoqué.es, en tant qu'il exprime « cet acte de relier et de se relier et son résultat » (Le Moigne, 2008, p. 177)¹⁶. La reliance environnementale semble contribuer à un approfondissement de la conscience sensible de l'individu, dans une dialectique dedans/dehors, avec « un moi au milieu » (Laumonier, 1997, cité dans Pineau, 2005, p. 238). En cela, la reliance environnementale est congruente avec l'acceptation de la Nature en tant qu'idée sensible, à l'interface dynamique des processus d'extériorisation/intériorisation d'une identité écologique et environnementale (Pineau, 1992a). En effet, celle-ci se définit comme « un sentiment de connexion avec une partie de l'environnement naturel non humain qui influence notre perception du monde et nos façons d'agir envers lui ; c'est la conviction que l'environnement est important pour nous et contribue à notre identité » (Clayton, 2003, p. 45- 46).

Comme le montrent les recherches de Chawla (2017), ou les réflexions et expériences éducatives de Thomashow (1995), ou encore de Cottureau (2017), le travail formatif mené à partir d'expériences vécues relatives à l'environnement constitue un levier fort en vue d'un apprentissage connectant les questionnements de l'identité personnelle en relation avec les réalités socioécologiques, source d'un agir socioécologique durable.

¹⁶ E. Morin s'emparera du concept pour penser la complexité en rappelant une visée normative et le définit comme « le partage des solitudes acceptées et l'échange des différences respectées (Le Moigne, 2008, p. 178).

Éléments d'apprentissage issus de l'expérience de l'autosociobiographie environnementale

Du côté de la stratégie formative de l'autosociobiographie environnementale telle que mise en œuvre à l'UQAM et mobilisée comme modèle en 2021 à l'université de Tours, celle-ci s'inscrit dans les caractères généraux de l'apprentissage énoncés précédemment. Un point serait peut-être d'insister sur le fait que le premier geste écoformatif réalisé par les étudiant.es est un désapprentissage. En effet, un tel exercice a tendance à remettre en question le rapport au savoir académique par le déplacement qu'il opère de « l'avoir » – des connaissances et des pratiques « clivantes », catégorisées souvent par champs ou disciplines universitaires – vers « l'être », la personne comme totalité et qui entre en résonance avec le monde, la Nature et la société. Cette résonance travaille l'idée d'un rapport de co-appartenance entre ces entités, en même temps qu'un effort pour penser une certaine extériorité, selon des polarités diverses, au premier rang desquelles sujet/objet, culture ou société et nature, rapports à interroger. Se prendre comme objet/sujet de connaissance rend l'apprenant.e insécure. Cela rejoint les propos de Bachelart (2009) à l'égard des sentiments ambivalents ressentis par les étudiant.es au sujet de la pratique réflexive et justifie les précautions déontologiques, méthodologiques et épistémologiques mises en œuvre de manière dialogique et soulignées dans la littérature des histoires de vie en formation. Une telle négociation contractuelle est le lieu d'expressions démocratiques au sein d'un collectif. Elle accompagne avantageusement la suite du parcours.

L'autre moment d'échanges est la présentation de son autosociobiographie environnementale par groupes idéalement limités à moins 8 personnes. L'oralité et les supports visuels, soit la dimension graphique, contribuent à visualiser certaines situations environnementales, ancrées localement. Là encore, les précautions méthodologiques et déontologiques présentées par Bachelart (2009), encouragent une suspension des jugements personnels tandis que les modalités principales érotétiques demeurent la résonance, l'explicitation ou l'approfondissement. La plupart du temps, ce « travail choral » selon l'expression de Lainé (1998), mobilise les vertus de voix plurielles qui résonnent puissamment dans les corps et les âmes et soutiennent le processus de l'apprentissage.

Cependant, à l'issue de cette expérience, deux enjeux majeurs ressortent en relation avec les apprentissages existentiels à l'œuvre. Ces enjeux incarnent également des problèmes qu'affrontent alors les étudiant.es en formation. Le premier renvoie à la difficulté qu'ils/elles ont à relier leur autosociobiographie environnementale et l'ensemble des rapports sociaux qui constitue la société dans laquelle ils/elles vivent. Le second enjeu est la difficulté pour les étudiant.es de se projeter dans leur pratique d'intervention éducative depuis le travail opéré (dernier critère de l'évaluation). Nous ne ferons ici que mentionner ces deux enjeux en raison des limites de cet écrit, mais ils représentent deux défis de taille. Le premier enjeu d'ordre épistémologique porte sur la relation « directe » entre la personne et la Nature comme envisagée dans l'écoformation et au-delà, dans les théories qui tentent de penser les relations entre personne et Nature, avec pour conséquence l'oubli de la société comme totalité. Société qui accueille l'individu socialisé, l'influençant dans ce qu'il est, fait et dit, en même temps qu'il synthétise cette société dans sa pratique, la résume et la retotalise par ses pratiques, en la redéfinissant constamment.

Le second enjeu est davantage un enjeu d'apprentissage qui recoupe les sous-tendus du premier enjeu. Des raisons pratiques font émerger l'enjeu de la temporalité de l'écriture dans le contexte du cours intensif, avec une diversité d'exercices autres à accomplir qui, pour complémentaires qu'ils soient, hypothèque vraisemblablement un travail temporel d'intégration rendu plus que nécessaire par l'hypercomplexité onto-socioécologique, en jeu dans la *praxis* synthétique de l'autosociobiographie environnementale. Nous retrouvons ici les critiques autour d'une certaine didactisation des histoires de vie en formation. Elles pointent les tensions inhérentes à un apprentissage en contexte institutionnel formel mobilisant la dynamique de l'approche des histoires de vie s'ouvrant aussi et avant tout à des processus d'autoformation réflexive au long cours. Or, un tel apprentissage demeure difficile à appréhender depuis l'institution. Par ailleurs, l'autosociobiographie environnementale et son ouverture à la Nature invitent à sortir « hors les murs », ce qui demeure chronophage, malgré un travail d'intégration rendu possible par une planification didactique intense, appréciée et soutenue du point de vue matériel par l'institution uqamienne. Dans cette perspective et à la suite d'une observation faite

dans le cadre d'un dispositif limité inspiré de l'autosociobiographie environnementale et mis en œuvre à l'Université de Tours en 2021, il apparaît qu'un temps long laissé aux étudiant.es pour réaliser le travail, favorise une meilleure intégration conceptuelle et objectivante avec le support des clefs de lecture proposées, notamment les travaux de Chawla (1992, 1998, 1999), Hutchison (1998), Searles (1960/1986), Shepard (1982), Sobel (1993, 1995, 1998), synthétisés dans Berryman (2002). Le rôle de la temporalité dans l'apprentissage est parfois verbalisé de manière informelle ou directement dans le travail écrit; condition scripturale qui a son influence en faveur d'un apprentissage réflexif.

Enfin, concernant l'apprentissage dont témoignent les autosociobiographies environnementales dans la relation directe entre la personne concernée et l'environnement, les expériences en Nature durant l'enfance jouent un rôle de premier plan, comme le rôle des adultes accompagnant ces expériences, souvent vécues en famille. Au-delà, dans les premiers moments de la vie adulte, ce sont les influences d'un.e conjoint.e, voire d'un collectif ou parfois même, d'un événement marquant en relation avec des réalités socioécologiques qui paraissent déterminantes. Nous retrouvons les résultats issus des travaux de Chawla (2017), comme les observations de Bachelart (2009).

De telles expériences en Nature soutenues par des médiations familiales ou d'autres formes de groupalité durant l'enfance, contribuent au développement de conduites de soin (*care*) de la Nature. Elles reposent sur un approfondissement de la conscience de son identité socioécologique à laquelle peuvent avantageusement contribuer les histoires de vie en matière d'environnement. En effet, l'identité socioécologique (*ecological identity*) reflète souvent une histoire personnelle marquée par l'implication et l'attachement affectif à un lieu particulier dans la Nature, suivant Susan Clayton (2003) et Thomashow (1995). Enfin, cette identité écologique est sociale, car permettant de s'autodéfinir par rapport à un groupe référent concernant des questionnements environnementaux. Si les groupes primaires et locaux (familles, groupes de pairs, de travail, de voisinage, de classe, etc.) demeurent des instances sociales privilégiées pour l'élaboration de l'identité socioécologique, les appartenances groupales plus lointaines par l'intermédiaire des réseaux sociaux ouvrent des pistes exploratoires nouvelles à ce sujet.

Conclusion

Ce chapitre avec les limites qui sont les siennes se veut programmatique, pointe la difficulté d'un premier bilan, malgré un processus d'institutionnalisation qui est quasiment synchrone avec le tournant vers une société biographique (Astier et Duvoux, 2006). Biographisation de la vie aux prises avec les « injonctions institutionnelles assujettissantes », « la formation autonome d'historicités personnelles » (Pineau et Legrand, 2019), auxquels il convient désormais d'ajouter un défi, celui de penser la relation au tiers absent, l'environnement. La difficulté est celle des traces, renvoyant à des pratiques encore peu documentées, fragiles et faiblement pérennisées dans les institutions, aussi bien dans les milieux associatifs qu'universitaires, à l'image d'une éducation et formation en matière d'environnement, qui n'est pas totalement soluble dans les cadres traditionnels des disciplines académiques. Des travaux de recherche et de documentation des pratiques sont ici pointés. Un des enjeux en termes d'apprentissage sera de penser et d'argumenter finement les attentes institutionnelles et professionnelles en résonance avec l'apprentissage éco-ontogénétique, autrement dit des relations à l'environnement pensées dans le développement humain et dans la diversité des visions du monde. Or, la mise en relation des aspects développementaux avec les théories et les pratiques de l'apprentissage de l'adulte demeure peu envisagée, et encore davantage considérant les questionnements environnementaux. Pourtant, une telle intégration permettrait de mieux comprendre ces apprentissages en contexte et souvent controversés (Lafitte, 2015) et caractérisés par l'hypercomplexité onto-socioécologique. Les histoires de vie en matière d'environnement privilégient la reliance entre deux totalités, la personne et la Nature, dans l'oubli d'une troisième, la société, que l'autosociobiographie environnementale tente de convoquer. Un tel enjeu semble congruent avec le double enjeu pour les histoires de vie, identifié par Pineau et Legrand (2019) : bioépistémologique et biopolitique. En effet, les histoires de vie en matière d'environnement peuvent contribuer à l'élucidation de nos relations contradictoires avec l'environnement, et nécessairement porteuses d'un tournant écobigraphique à conscientiser ou à réaliser. Dans une telle perspective, quelques avenues d'approfondissement se présentent. Penser les supports que la société avec les

institutions propose pour étayer les cheminements personnels et collectifs en relation avec l'environnement aujourd'hui plus qu'hier, décisive, mais de manière critique et historicisée, en ouvrant sur le geste de l'interrogation radicale de l'institué. Rendre plus présentes en formation, les fortes médiations sociales et sociotechniques des relations entre les êtres humains et la Nature, et les approcher de manière à reconnaître leurs rôles de supports et de contraintes ainsi que leurs incidences socioécologiques. Mener des recherches afin de poursuivre la tâche de mieux cerner et accompagner les apprentissages en jeu dans l'approche de l'histoire de vie en environnement, notamment en ce qui concerne d'une part la petite enfance et d'autre part, les différentes périodes de l'âge adulte.

Dans le présent texte qui croise une dimension de bilan avec une autre, davantage programmatique, tournée vers la suite, le retour sur les expériences est encourageant et il invite à poursuivre et à intensifier les efforts pour tenter de conjuguer les dimensions personnelles, sociales et environnementales en formation. Les contextes sociaux et environnementaux actuels laissent hélas croire que ceci est de plus en plus impératif et pressant. Pour tenter de relier ce qui fut séparé, pour établir des ponts, la formation en co-enseignement peut aider, de même que les voies de co-formation proposées par Parker Palmer (1998, 2011) ainsi que par Palmer et Zajonc (2010). Elles peuvent aider à soutenir des démarches de formation s'ouvrant à une telle complexité.

Enfin, l'attention à soi, aux autres et aux relations à l'environnement, lors des présentations orales des histoires de vie en environnement, pourrait constituer une contribution importante en matière de formation. Dans cet autre rapport à soi et aux autres qui s'ouvre avec l'histoire de vie relatée et celle entendue, on peut accéder à une reconnaissance des similitudes et des différences, à reconnaître le singulier et le commun, chez les personnes, au sein des sociétés et dans les environnements.

Liste de références

- Astier, I. et Duvoux, N. (2006). *La société biographique: une injonction à vivre dignement*. Paris : L'Harmattan.
- Bachelart, D. (2002). *Berger transhumant en formation: pour une tradition d'avenir*. Paris : L'Harmattan.
- Bachelart, D. (2009). Autobiographie environnementale : explicitation et exploration de l'expérience écoformatrice. Dans C. Guillaumin, S. Pesce, et N. Denoyel (dir.), *Pratiques réflexives en formation: Ingéniosité et ingénieries émergentes* (p. 125- 155). Paris : L'Harmattan.
- Beck, U. (1992). *Risk society: towards a new modernity*. London; Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Berger, P. L. et Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality : A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday & Anchor.
- Berque, A. (2000). *Médiance: de milieux en paysages*. Montpellier : Reclus.
- Berryman, T. (2002). *Éco-ontogenèse et éducation : les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence*. Mémoire de maîtrise, Faculté d'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Berryman, T. (2007). L'autobiographie environnementale: la prise en compte des dimensions écologiques dans les histoires de vie. Dans *Colloque international Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Tours: Université François Rabelais de Tours* (p. 311- 334).
- Bourgeault, G. (1999). *Éloge de l'incertitude*. Saint-Laurent, Qué. : Bellarmin.
- Breton, H. (2020). Introduction générale. Dans A. Slowik, H. Breton, et G. Pineau (dir.), *Histoire de vie et recherche biographique: perspectives sociohistoriques*. Paris : L'Harmattan.
- Chawla, L. (1992). Childhood Place Attachments. Dans I. Altman et S. Low (dir.), *Place Attachment*. Human Behavior and Environment : Vol. 12, New York : Plenum Press, p. 63-86.
- Chawla, L. (1998). Significant Life Experiences Revisited : A Review of Research on Sources of Environmental Sensitivity. *The Journal of Environmental Education*, 29(3), 11-21.
- Chawla, L. (1999). Life Paths Into Effective Environmental Action. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 15-26.
- Chawla, L. (2017). Le soin de la nature chez les enfants et les adolescents. Dans C. Fleury et A.-C. Prévot-Julliard (dir.), *Le souci de la nature: apprendre, inventer, gouverner* (p. 191- 205). Paris : Cnrs Editions.
- Clayton, S. D. (2003). Environmental Identity: A Conceptual and an Operational Definition. Dans S. D. Clayton et S. Opatow (dir.), *Identity and the natural environment. The psychological significance of nature* (p. 45- 65). Cambridge, Mass.: MIT Press
- Cooper Marcus, C. (2005). *Habitat et nature, du pragmatisme au spirituel*. Gollion (Suisse) : Infolio.
- Corcoran, P. B. (1999). Environmental Autobiography in Undergraduate Educational Studies. Dans, G. A. Smith et D. R. Williams (dir.). *Ecological Education in*

- Action: On Weaving Education, Culture and the Environment*. State University Press of New York.
- Cottureau, D. (1994). *À l'école des éléments: Écoformation et classe de mer*. Lyon : Chronique Sociale.
- Cottureau, D. (2001). Océane, dialogue éco-logique avec la mer. Dans R. Barbier et G. Pineau (dir.), *Les eaux écoformatrices* (p. 107- 127). Paris : L'Harmattan.
- Cottureau, D. (2005). Construction dialectique d'une écoformation responsable. Du jardin de l'enfance à la ferme urbaine. Dans G. Pineau, D. Bachelart, D. Cottureau, et A. Moneyron (dir.), *Habiter la terre : écoformation terrestre pour une conscience planétaire* (p. 93- 105). Paris : L'Harmattan.
- Cottureau, D. (dir.). (2017). *Dehors: Ces milieux qui nous transforment - Récits éco-biographiques nés d'ateliers d'écriture*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Delory-Momberger, C. (2009). Enjeux et paradoxes de la société biographique. Dans D. Bachelart et G. Pineau (dir.), *Le biographique, la réflexivité et les temporalités: articuler langues, cultures et formation* (p. 75- 85). Paris : L'Harmattan.
- Descamps, O. (2005). À la rencontre d'un arbre : expérience sensible et raisonnée. Dans G. Pineau, D. Bachelart, D. Cottureau, et A. Moneyron (dir.), *Habiter la terre : Écoformation terrestre pour une conscience planétaire* (p. 51- 64). Paris : L'Harmattan.
- Doerr, M. (2004). *Currere and the environmental autobiography: a phenomenological approach to the teaching of ecology*. New York : Peter Lang.
- Evernden, N. (1985). *The Natural Alien : Humankind and Environment*. Toronto : University of Toronto Press.
- Hart, R. (1979). *Children's Experience of Place*. New York : Irvington Publishers/Halted Press/John Wiley & Sons.
- Hutchison, D. (1998). *Growing Up Green : Education for Ecological Renewal*. New York : Teachers College Press.
- Jurin, R. R. et Hutchinson, S. (2005). Worldviews in Transition: Using Ecological Autobiographies to Explore Student's Worldviews. *Environmental Education Research*, 11(5), 485-501.
- Guillaumin, C., Pesce, S. et Denoyel, N. (dir.). (2009). Autobiographie environnementale : explicitation et exploration de l'expérience écoformatrice. Dans *Pratiques réflexives en formation: Ingéniosité et ingénieries émergentes* (p. 125- 155). Paris : L'Harmattan.
- Lafitte, J. (2015). Les controverses environnementales - Entre conflit et consensus. *Éducation relative à l'environnement - Regards, Recherches, Réflexions*, 12, 81- 103.
- Lafitte, J. (2019). *Les temporalités environnementales et la dialogique du savoir : un enjeu pour une expertise citoyenne des acteurs-habitants de territoires en projets de « développement durable »* (Thèse de doctorat en cotutelle géographie et éducation). Université du Québec à Montréal et Université de Toulouse 2 Jean-Jaurès, Montréal.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire: théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer.

- Le Moigne, J.-L. (2008). Edgar Morin, le génie de la Reliance. *Synergies monde*, 4(1), 178- 184.
- Leopold, A. (1982). *A Sand County Almanac : With Essays on Conservation From Round River*. 7ème impression. New York : Ballantine Books. Originellement publié en 1949.
- Livingston, J. A. (1981). *The Fallacy of Wildlife Conservation*. Toronto: McClelland and Stewart.
- Martuccelli, D. (2010). *La société singulariste*. Paris : Armand Colin.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *L'Œil et l'Esprit*. Coll. « Folio/Essais » No 13. Paris : Gallimard.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience: une voie vers l'autoformation*. Lyon : Chronique sociale.
- Moneyron, A. (2001). Transhumance : Eau et rythme. Dans R. Barbier et G. Pineau (dir.), *Les eaux écoformatrices* (p. 35- 45). Paris : L'Harmattan.
- Moneyron, A. (2012). *Temps de vie et transhumance: carnets de voyage d'une Amazone 2004-2011*. Paris : Harmattan.
- Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach : Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Palmer, P. J. (2011). *Healing the Heart of Democracy : The Courage to Create a Politics Worthy of the Human Spirit*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Palmer, P. J. et Zajonc (2010). *The Heart of Higher Education: A Call to Renewal, Transforming the Academy through Collegial Conversation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pearce, J. C. (1992). *Magical Child*. New York : Plume Book, Penguin Books. Originellement publié en 1977.
- Piaget, J. (1947). *Les représentations du monde chez l'enfant : avec le concours de onze collaborateurs*. Paris : Presses universitaires de France. Originellement publié en 1926.
- Pierret, J. (2019). De la société du risque à la société réflexive. Beck peut-il sauver la modernité ? Dans Y. Cartuyvels (dir.), *Les ambivalences du risque : Regards croisés en sciences sociales* (p. 27- 63). Bruxelles : Presses de l'Université Saint-Louis.
- Pierron, J.-P. (2021). *Je est un nous : enquête philosophique sur nos interdépendances avec le vivant*. Arles : Actes Sud.
- Pineau, G. (1992a). Conclusion. Dans G. Pineau (dir.), *De l'air : Essai sur l'écoformation* (p. 241- 260). Paris : Païdeia.
- Pineau, G. (dir.). (1992b). *De l'air : Essai sur l'écoformation*. Paris : Païdeia.
- Pineau, G. (2001). La vie comme cours d'eau. Dans R. Barbier et G. Pineau (dir.), *Les eaux écoformatrices* (p. 25- 34). Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G. (2004). Expériences d'apprentissage et histoires de vie. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (p. 317- 337). Paris : Dunod.
- Pineau, G. (2005). Habiter la terre entre demeures et mobilités. Dans G. Pineau, D. Bachelart, D. Cottureau, et A. Moneyron (dir.), *Habiter la terre: Écoformation terrestre pour une conscience planétaire* (p. 217- 254). Paris : L'Harmattan.

- Pineau, G. (2012a). Histoire de vie et formation de soi au cours de l'existence. *Societes*, n°118(4), 39- 47.
- Pineau, G. (2012b). Préface. Une écobiographie de mise au monde. Dans A. Moneyron, *Temps de vie et transhumance: carnets de voyage d'une Amazone 2004-2011* (p. 7- 12). Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G. et Legrand, J.-L. (2019). *Les histoires de vie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Rosa, H. (2018). *Résonance, une sociologie de la relation au monde*. Paris : La Découverte.
- Rousseau, J.-J. (1966). *Emile ou de l'éducation*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Schmutz-Brun, C. (2014). *La vie avec les animaux, quelle histoire! : essai d'éco-zooformation*. Paris : L'Harmattan.
- Schumacher, E. F. (1977). *A Guide for the Perplexed*. New York : Harper & Row, Perennial Library.
- Seamon, D. et Mugerauer, R. (dir.). (1989). *Dwelling, Place and Environment : Towards a Phenomenology of Person and World*. Réimpression d'un texte originalement publié en 1985. New York : Columbia University Press/Morningside Edition.
- Searles, H. (1986). *L'environnement non humain*. Trad. de l'anglais par D. Blanchard. Paris : Gallimard. Originalement publié en 1960.
- Sebba, R. (1991). « The Landscape of Childhood : The Reflection of Childhood's Environment in Adult Memories and in Children's Attitudes ». *Environment and Behavior*, 23(4), 395-422.
- Shepard, P. (1982). *Nature and Madness*. San Francisco : Sierra Club Books.
- Sobel, D. (1993). *Children's Special Places : Exploring the Role of Forts, Dens and Bush Houses in Middle Childhood*. Tucson, AZ : Zephyr Press.
- Sobel, D. (1995). Beyond Ecophobia : Reclaiming the Heart in Nature Education. *Orion*, 14(4), 11-17.
- Sobel, D. (1998). *Mapmaking with Children : Sense of Place Education for the Elementary Years*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Thomashow, M. (1995). *Ecological Identity: Becoming a Reflective Environmentalist*. Cambridge : The MIT Press.
- Thoreau, H. D. (1997). *Walden*. Introduit et annoté par Bill McKibben. Boston : Beacon Press. Originellement publié en 1854.
- Wilson, R. A. (1995). Ecological Autobiography. *Environmental Education Research*, 1(3), 305-314.