Notos

N° 8 | 2026
Formes de la résonance à l'ère de l'Anthropocène: comment faire advenir le plurivers?

Une pédagogie de l’écoreliance selon une approche écoformatrice

ouvrir la voie à l’agentivité du vivant et à celle des jeunes autour d’un commun existentiel

Virginie BOELEN *Docteur*
Département des sciences de l'éducation
Laboratoire ÉNa-TerrA
Université du Québec à Trois-Rivières

Édition électronique :
URL :
https://notos.numerev.com/articles/revue-8/800-une-pedagogie-de-lecoreliance-selon-une-approche-ecoformatrice
DOI : numerev_2724
Date de publication : 25/02/2026

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : BOELEN, V. (2026) Une pédagogie de l’écoreliance selon une approche écoformatrice. *Notos*, (8). https://doi.org/10.34745/numerev_2724

Comment sortir des impasses de la modernité face à la crise du vivant ? C’est ce que se donne comme finalité une approche ontologique relationnelle exposée dans cet article. Celle-ci est fondée sur le principe de l’écoformation selon lequel les entités du vivant autre qu’humain nous forment et nous transforment. Par cette approche, il est question de raviver notre identité écologique reliée à un commun existentiel composé du vivant. Nous présentons deux éléments clés de cette approche en lien avec la thématique de ce numéro. Le premier est celui de la place centrale accordée au vivant comme agent de cette ontologie dite écoreliante. Cette dernière est vécue au début à la première personne pour conduire à l’élaboration d’un commun existentiel qui déconstruit le modèle anthropocentrique afin d’en sortir. Ce cheminement vers un commun existentiel constitue le deuxième élément clé de cette pédagogie. Enfin, nous concluons par une réflexion quant à la place de cette approche dans notre monde contemporain.

How can we escape the dead ends of modernity in the face of the crisis of life? This is the goal of a relational ontological approach outlined in this article. It is based on the principle of ecolearning, according to which non-human living entities shape and transform us. This approach seeks to revive our ecological identity linked to an existential commonality composed of living beings. We present two key elements of this approach in relation to the theme of this issue. The first is the central place given to the living as the agent of this ontology connected to the Earth. This ontology is initially experienced in the first person, leading to the development of an existential commonality that deconstructs the anthropocentric model in order to move beyond it. This journey towards an existential commonality constitutes the second key element of this pedagogy. Finally, we conclude with a reflection on the place of this approach in our contemporary world.

Mots-clés :
Ecoformation, Écoreliance, Ontologie relationnelle, Agentivité du vivant, Identité écologique, Soi écologique, Commun existentiel, Nature-Territoire, Ecolearning, Connexion to the Earth, Relational ontology, Living agency, Ecological identity, Ecological Self, Existential commonality, Nature-Territory

---

Une pédagogie de l'écoreliance selon une approche écoformatrice : ouvrir la voie à l'agentivité du vivant et à celle des jeunes autour d'un commun existentiel

Virginie BOELEN[1]

L'Anthropocène caractérisée par une activité humaine délétère conduit à une crise du vivant (Morizot, 2020) avec une perte de biodiversité et de la qualité des habitats. On parle aussi d'un appauvrissement de la nature que l'on nomme Nature-Territoire afin de souligner son identité propre rattachée à un lieu ou territoire spécifique donné, et que l'on considère comme étant la part sauvage du monde (Maris, 2018) non créé par l'être humain (l'eau, les plantes, les animaux, le vent, les montagnes…). Cette perte de biodiversité semble aller de pair avec la perte du rapport au vivant, ou à cette Nature-Territoire, des générations humaines actuelles qui, pour beaucoup, ne se sentent pas concernées en ne prenant pas conscience de leur identité écologique (Thomashow, 1995) de vivant parmi le vivant. Et, par vivant, nous faisons référence à tout ce qui fait partie de cette Nature-Territoire et qui évolue dans le temps suivant la loi autopoïétique[2] (Varela et Maturana, 1980) de l'auto-éco-ré-organisation continue (Morin, 1980). La majorité des êtres humains vit dans une relation distante face à la Nature-Territoire, alimentée à la fois par la peur (peur de la forêt dense, peur des insectes), le dédain (ça sent mauvais, c'est sale) (Terrasson, 2020) ou, plus encore, mus par une posture utilitariste considérant cette dernière comme une ressource, un vivier dont l'humain se sent bien souvent supérieur, se donnant tous les droits en matière d'exploitation (Bourg, 2018). Aussi, le paradigme dans lequel nous nous situons laisse plus de place à la raison et à la logique, aux savoirs générés par une science de la nature positiviste qui morcelle et met en distance, qu'à des savoirs qui mobilisent nos humanités environnementales au travers de l'imaginaire et des récits symboliques de nos vies en dialogue avec le vivant sur Terre. Par cette seconde voie, d'autres formes de savoirs traduisent la réalité d'une autre façon, notamment la relation vitale entre toutes les espèces animales dont nous faisons partie.

Ces formes de savoirs sont à raviver en contexte de crise du vivant pour éveiller notre identité écologique reliée, à la fois individuelle et collective, et transformer nos manières d'habiter et de vivre sur Terre. L'UNESCO (2021) fait état de ce désir de restaurer le lien fragilisé entre les êtres humains et la Nature-Territoire, en utilisant le concept de guérison, dans l'intention de mobiliser autant les savoirs ancestraux que les savoirs issus de la science contemporaine.

Cet article fait part d'une approche pédagogique qui mobilise des savoirs d'expérience dont le but est d'éveiller chez la personne son identité écologique reliée au vivant, porteuse d'une transformation de sa relation au monde en contexte de recherche d'une transition écologique. Cette approche dite écoreliante a fait l'objet d'une thèse de doctorat puis d'une recherche postdoctorale, et enfin d'un plan de déploiement dans un milieu particulièrement touché par les enjeux de changements climatiques, tous trois financés par le Fonds de Recherche du Québec - Société et Culture. Après la description sommaire des traits caractéristiques de cette approche qui a fait l'objet d'articles scientifiques et d'outils pédagogiques, dont un ouvrage[3], nous présentons deux éléments clés de cette pédagogie en lien avec la thématique de ce numéro. Le premier est celui de la place centrale accordée au vivant comme agent d'une ontologie dite relationnelle, d'une écoreliance. Cette dernière se donne à vivre au début à la première personne pour conduire à l'élaboration d'un commun existentiel qui déconstruit le modèle anthropocentrique afin d'en sortir. Ce cheminement vers un commun existentiel constitue le deuxième élément clé de cette pédagogie. Enfin, nous concluons par une réflexion quant à la place de cette approche dans notre monde contemporain.

Si initialement, cette pédagogie a été développée pour le milieu scolaire, elle est transférable dans d'autres milieux que celui de l'éducation formelle. En effet, elle peut être proposée dans une perspective d'éducation non formelle, dans le cadre d'activités récréatives en nature, tout comme dans le domaine du travail social, en santé environnementale, ou encore au sein de structures citoyennes qui traitent de problématiques environnementales.

Le choix prioritaire du milieu scolaire s'est fait pour deux raisons. Tout d'abord, tous les jeunes entre six et seize ans au Québec sont tenus d'aller à l'école qui est obligatoire. Ainsi, tous les jeunes auront la chance de découvrir leur Soi écologique relié au vivant. Souvent, les activités récréatives en nature pour jeunes sont onéreuses et, de fait, réservées à un nombre restreint et privilégié. Ensuite, comme le soulevait également John Dewey (1933), les jeunes correspondent à la population qui n'a pas encore été totalement formatée par la société dans laquelle ils sont venus au monde et dont ils seront les prochains décideurs.

Une pédagogie de l'écoreliance construite sur le principe de l'écoformation

La thèse de doctorat à l'origine de cette approche écoreliante en définit les assises théoriques, axiologiques et praxéologiques. C'est sur le principe de l'écoformation (Cottereau, 2025; Pineau, 2023) que s'est construite cette pédagogie en intégrant le fait

que l'être humain se forme tout au long de la vie au contact des éléments autres qu'humains dont les éléments de la Nature-Territoire que l'on pourrait qualifier de vivant.

Dominique Cottereau définit l'écoformation comme la « formation, dans le sens existentiel de la mise en forme de soi, que l'on reçoit par contact direct avec l'environnement »; « contact direct, mais réfléchi » (Pineau, 1989, p. 24) de ces « interactions formatrices entre l'oïkos ([le monde bio-géophysique qui constitue] notre habitat) et le sujet humain » (2025, p. 8). Une telle écoformation participe à l'édification d'un Soi écologique « défini comme la connaissance que l'on a de son être dans ses relations constructives [voire constitutives] et personnalisantes avec le monde non humain » (Cottereau, 2024, p. 216), où le S majuscule signifie un Soi transformé qui va au-delà du soi fermé réduit à l'être humain, mais relié et unifié au reste du vivant, propre à cette conception holiste du monde selon Næss (2008). Un tel Soi écologique édifié selon cette ontologie relationnelle, participe plus largement à cette identité écologique qui se manifeste dans la personnalité, les valeurs, les actions et la perception de soi en relation avec l'écosystème que constitue la Nature-Territoire (Thomashow, 1995).

La recherche postdoctorale a ensuite permis de développer un dispositif d'accompagnement des personnes enseignantes afin qu'elles puissent mettre en place cette approche dans leur pratique éducative. Cette recherche a également recueilli les retombées perçues de la part des personnes enseignantes de la mise en place de cette pédagogie écoreliante sur leur développement personnel et professionnel. Elle a également permis de saisir l'apport de cette pédagogie de l'écoreliance sur l'éveil et l'épanouissement de l'identité écologique des jeunes tout en générant des apprentissages scolaires à partir de ce que les jeunes vivent en relation avec les composantes de la Nature-Territoire à proximité de leur école (Boelen, Bergeron et Point, 2026). Il s'agit d'une approche pédagogique phénoménologique qui s'inscrit dans un mouvement plus large appelé écoconstructiviste en complément des approches constructivistes et socioconstructivistes en éducation qui est détaillé dans un article de fond qui en précise les dix principes directeurs (Boelen, 2023b) dont le fait de laisser une grande place à l'agentivité du jeune dans sa relation au vivant. La Figure 1 tirée d'une capsule vidéo pédagogique à l'attention du personnel enseignant (Boelen, Newashish, Otis, 2025)[4] explicite en des mots simples cette approche ontologique qui tisse des liens d'apprentissage avec le vivant. On y retrouve cette part de liberté et d'agentivité accordée au jeune afin qu'il puisse vivre avec toutes ses dimensions, à commencer par ses sens corporels, sa relation écoformatrice avec le vivant au travers de multiples expériences, formes d'un « compagnonnage ontologique » (Renaud, 2023, p. 185 dans Cottereau, 2025, p. 10) dans l'édification de son Soi écologique relié.

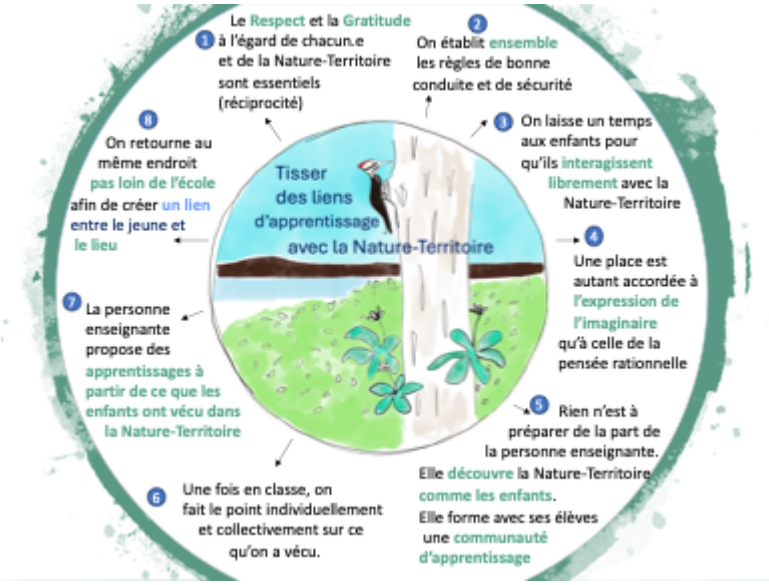


Figure 1 : Schéma intégrateur tiré d'une pédagogie qui tisse des liens d'apprentissage avec la Nature-Territoire (Boelen, Newashish, Otis, 2025)

Cette agentivité se matérialise aussi dans le fait de laisser au jeune un espace pour en rendre compte à sa manière. Grâce à l'expérience somatique vécue en Nature-Territoire en relation avec les différents êtres et éléments qui la constituent, le jeune va développer son attention et sa sensibilité au vivant au travers de tous ces sens. Il va également faire preuve d'un imaginaire symbolique et poétique, parfois par une mise en dialogue avec certains habitants du lieu comme un arbre, une oie sauvage, la rivière, des écureuils. Ces expériences vont susciter chez lui des questionnements existentiels au regard du sens de sa place dans le monde. La pensée logique et rationnelle ne sera pas en reste dans sa façon d'envisager sa cabane avant de la construire ou en essayant de trouver des explications aux questions qu'il s'est posées face à des phénomènes qu'il rencontre et qu'il ne sait pas expliquer.

Il aura ainsi développé cette capacité à entrer en relation avec la Nature-Territoire et celle à apprendre de cette relation en faisant grandir sa qualité d'être en reliance avec le vivant selon le principe d'une ontologie relationnelle holistique (Boelen, 2023b).

Ces différentes expériences écoformatrices rendent alors visible ce qui était invisible (Morizot, 2020) par cette rencontre et cette attention portée à l'autre.

Par ailleurs, en apprenant à apprendre de sa relation au vivant, le jeune mobilise une épistémologie dite écologique (Carvalho, Steil et Gonzaga, 2020), autochtone (Wilson, 2013), où la connaissance se crée dans la relation au lieu et à ses habitants non humains. Dans ce cas, se pose alors la question suivante : si dans l'approche écoformatrice une grande place est accordée à l'agentivité du jeune devenu auteur et acteur de ses apprentissages dans la relation à l'autre vivant autre qu'humain, qu'en est-il de cet autre Nature-Territoire ? Quelle part accorder à l'agentivité de la Nature-Territoire ? Ce sera le premier point que nous exposons dans une perspective d'ouverture au plurivers, c'est-à-dire à d'autres possibles en matière de savoir, de perception et d'action dans notre relation au vivant, complémentaires de celles

dominantes du monde occidental moderne (Escobar, 2018).

La place centrale accordée au vivant comme agent d'une ontologie relationnelle écoreliante

Dans ce cas de figure, la Nature-Territoire ou appelée autrement le vivant, n'est pas considérée comme un simple milieu d'apprentissage, ou un objet d'apprentissage. Non seulement celle-ci est considérée comme vivante, mais également agissante sur le jeune selon le principe dynamique écoformateur qui forme et transforme.

Le côté vivant de cette approche a d'ailleurs conduit les personnes enseignantes à la qualifier comme étant organique parce que tout est en perpétuel mouvement : une météo changeante, des plantes qui poussent, des animaux qui un jour sont là sans garantie d'être là le jour suivant. Il en est de même pour les jeunes dont les dispositions sont changeantes. Si certains matins, certains sont joyeux et plein d'énergie, le lendemain ces mêmes jeunes peuvent montrer des signes de fatigue ou être de mauvaise humeur pour différentes raisons. De même, si chaque jeune est à considérer individuellement, l'ensemble crée une dynamique qui varie en fonction des jeunes qui le constituent. Un groupe-classe où il manque un tiers de l'effectif ne conduira pas à la même dynamique de groupe que si tous les jeunes étaient présents. Si dans une troupe de trois enfants qui ont l'habitude de jouer ensemble dans le boisé, il en manque un, ce qui sera vécu sera bien différent.

Cette approche intègre ainsi pleinement le phénomène autopoïétique de l'auto-éco-ré-organisation du vivant associé au paradigme de la complexité d'Edgar Morin (1980) et qualifié par Gaston Pineau (1989, p. 27) comme étant « l'incompressible paradigme de la vie ».

En donnant au jeune à vivre individuellement et collectivement des expériences sensibles à vivre en relation avec la Nature-Territoire, on permet à cette dernière de réactiver son rôle de matrice écogénérative que le jeune expérimente dès sa naissance lorsqu'il est à son contact (Corneloup, 2025) selon le principe d'une éco-ontogenèse (Berryman, 2003).

En lien avec l'approche organique, phénoménologique, celle-ci est holistique dans le sens où elle mobilise toutes les dimensions de l'être dans sa relation au vivant. Si ce sont les sens corporels qui sont stimulés en première ligne et ainsi la dimension physique au travers d'une somatique conduisant à ce qu'Ingold (2017) nomme des apprentissages expérientiels incarnés, les autres dimensions le sont tout autant :

affective, cognitive et spirituelle (Boelen, 2022). On retrouve les principes d'un apprentissage dans un monde « plus-que-humain », selon les termes d'Isabel Critina De Moura Carvalho et de ses collaborateurs (Carvalho, Steil et Gonzaga, 2020), qui suit le mouvement de la vie, « impliquant le sujet humain dans son ensemble, mais en relation avec les différents environnements qui constituent le monde écologique » (p. 145, traduction libre).

Cette ontologie relationnelle holistique, construite sur des expériences écoformatrices, repose sur une éthique relationnelle (Donald, 2016) du jeune au regard de la Nature-Territoire. Il n'est pas question de prendre, d'arracher, d'abîmer des plantes par exemple ou de déranger, de poursuivre les animaux, de déplacer des éléments sans mesurer l'impact possible de tels agissements sur le bien-être de l'autre vivant. On parle alors de l'activation du principe de réciprocité dans la relation ontologique établie entre le jeune et la Nature-Territoire. Et même, plus largement, face à cette Nature-Territoire nourricière, berceau de toute vie, il importe de développer chez l'enfant une posture respectueuse empreinte d'humilité et de gratitude. C'est d'ailleurs le premier point qui est abordé dans le cadre de l'établissement de cette approche écoformatrice comme indiqué à la Figure 1 où, on invite les personnes enseignantes à mettre en place un rituel de gratitude au début et à la fin de chaque sortie en Nature-Territoire, invitant les jeunes à exprimer leur gratitude à leur façon.

Cette agentivité du vivant manifestée dans l'expérience vécue avec celui-ci est mise en avant au travers de certaines activités proposées aux jeunes. Prenons l'exemple où on leur demande d'attribuer un nom à une plante. Il s'agit de ne pas donner un nom scientifique, mais un nom qui traduit ce qu'ils ont vécu et ressenti en relation avec cette plante et qui, au bout du compte, participe à lui donner de la présence dans la vie des jeunes. Une telle présence dans ce tissage relationnel peut générer, dans certains cas, une forme d'attachement comme l'expression de la douceur d'une complicité biotique. On retrouve des épistémologies et pratiques autochtones où les choses sont nommées en fonction de ce qui a été vécu avec ces dernières. Le nom de la fraise ou celui de l'épicéa glauque en sont de bons exemples. Les Atikamekws nomment les fraises oudéhimin où oudhé veut dire « le cœur », et min qui signifie « fruit », le « fruit du cœur » étant donné la forme de la fraise qui ressemble à celle d'un cœur (Boelen, Newashish, Otis, 2025). Dans cet esprit, et à la manière de donner des noms chez les Premières Nations du Québec, le nom qui pourrait être donné à la fraise serait le suivant : le-petit-fruit-rouge-caché-sous-son-feuillage-à-ras-le-sol-dont-les-graines-à-la-surface-craquent-sous-la-dent. Les Innus Pekuakamiulnuatsh nomment de leur côté l'épicéa glauque que l'on appelle communément épinette blanche au Québec, manihik, ce qui veut dire « la gomme qu'on enlève, qu'on donne à boire » (Laurendeau, 2020, p. 62). C'est une plante médicinale.

Partir d’une phénoménologie et épistémologie à la première personne pour éveiller à la conscience collective d’un commun existentiel cosmocentrique

Lors des expériences sensibles que vit chaque jeune avec des éléments ou habitants de la Nature-Territoire, le processus écoformateur se met en place. Il mobilise toutes ses dimensions, qui lui sont propres. Il va développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être, mais également des savoir-se-situer (Bertrand et Valois, 1999) en lien avec cette Nature-Territoire. On parle alors de l’émergence d’une épistémologie à la première personne selon les termes de Gérald Hess (2023) dans l’élaboration d’un Soi écologique. Et, contrairement à ce qu’on pourrait redouter, soit le fait de contribuer à entretenir une démarche narcissique, anthropocentrique, centrée sur soi, symptomatique du paradigme occidental moderne, le caractère relié du Soi écologique, produit l’effet inverse. Le jeune se définit en relation avec cette Nature-Territoire qui le forme et le transforme. Il se considère alors comme faisant partie intégrante de cette grande famille du vivant, en ressentant ainsi, pour certains, une forme d’apparentement (Searles, 2014). Le Soi écologique se manifeste alors dans le fait de s’identifier comme faisant corps avec le vivant considéré comme un tout unifié autour des quatre éléments constitutifs que sont l’eau, la terre, l’air et le feu et qui se retrouve en toute chose. Manifestement, en de telles circonstances, l’être mobilise pleinement sa dimension spirituelle, celle phénoménologique qui active la sensation d’être connecté et donc en reliance avec soi, l’autre humain et l’autre non humain (« plus qu’humain » selon de Moura Carvalho et ses collaborateurs (2020, p. 145, traduction libre). Cette dimension active chez l’être humain aussi tout un processus de quête de sens et de désir d’harmonie de son être en relation avec le monde (Boelen, 2022, 2023a).

Le caractère holiste de cette écoreliance dans le fait de faire partie d’un tout – commun existentiel - où celui-ci est plus grand que la somme des parties est mis de l’avant lors d’activités. C’est le cas lorsque les jeunes choisissent un lieu qu’ils affectionnent et prennent le temps de dessiner sur un petit carton qui tient dans la paume de leur main ce qui attire leur attention de ce paysage. Une fois cette activité réalisée individuellement, la phase suivante va permettre de rendre compte du paysage dans son entièreté composé de l’ensemble des dessins comme autant de pièces qui constituent une mosaïque paysagère. Tous les dessins sont assemblés par terre face au lieu choisi. Commence alors la lecture collective où chaque dessin est le reflet de celui qui l’a réalisé traduisant son identité écologique dans ce qui l’attire plus qu’autre chose. Par exemple, après une crue de la rivière à côté de l’école, les enfants ont été attirés

par l'effet produit par le retrait de l'eau sortie de son lit avec des dépôts de petits morceaux de bois et alluvions. Certains enfants ont dessiné la succession de courbes et contrecourbes formées par le dépôt des alluvions et petits bois à différentes hauteurs par rapport au niveau de l'eau de la rivière. D'autres ont porté leur attention à certains morceaux de bois échoués, d'autres encore ont voulu rendre compte des nuages et du vent qui participaient à l'ambiance du moment. Enfin, c'est l'eau à l'origine de cette œuvre éphémère qui captera l'attention de certains enfants. Si parmi eux, certains avaient la notion du détail au trait de crayon minutieux, en s'attardant au premier plan du paysage, d'autres avaient une vision plus élargie et rendaient compte davantage du mouvement de l'eau de la rivière dans son ensemble. Tous ces petits dessins réunis permettaient d'offrir une restitution diversifiée et à la fois unifiée d'un paysage qui lui aussi recèle de cette diversité de sens et biotique. Enlever un dessin à cette composition, c'est enlever une partie de l'œuvre collective et ainsi de l'œuvre dans son ensemble qui est plus que la simple juxtaposition des éléments qui la composent, mais dans l'enchevêtrement de ces derniers dont émerge une impression d'unité. Il en est de même pour le vivant, fragiliser des espèces et des lieux qui finalement disparaissent, c'est réduire le vivant de sa force vitale et diversifiée.

Le fait de se sentir collectivement unis et reliés à la Nature-Territoire et attaché à cette dernière favorise une *praxis* deweyenne (Dewey, 2005), à savoir une réflexion qui suit l'expérience vécue et qui participe à la prise de conscience d'un commun existentiel. C'est alors que naît d'une telle conscience écologique une éthique relationnelle (Donald, 2016) face au vivant, autant individuelle que collective, qui est au cœur d'une éthique environnementale. À la façon de Donato Bergandi (2000), il est question de soutenir une ontologie holiste qui relie toute entité au reste de la Nature-Territoire, matrice écogénérative (Corneloup, 2025) à nouveau en lien avec l'ontologie relationnelle propre aux communautés autochtones (Cajete, 2018; Wall Kimmerer, 2020). Celle-ci nous sort d'une ontologie naturaliste où l'émergence d'un commun existentiel déconstruit le modèle anthropocentrique au cœur de l'Anthropocène et élargit les horizons vers une vision cosmocentrique porteuse d'un solidarité biotique (Figure 2).

Le désir de vivre à la fois en symbiose et en synergie avec l'ensemble du vivant, ce que Bertrand et Valois (1999) qualifient de relation symbiosynergique entre l'individu, le groupe humain et le vivant conduit à l'exercice d'une écocitoyenneté qui active le sens critique de nos façons d'habiter la Terre.

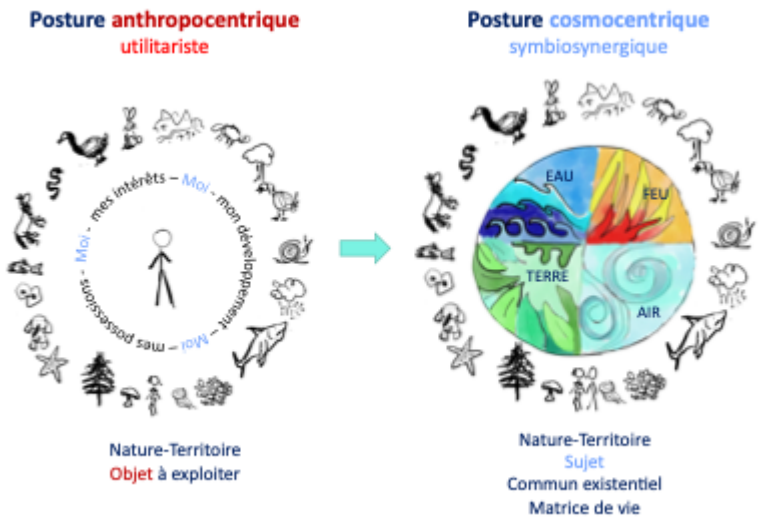


Figure 2 : Transition d'une posture anthropocentrique réductrice utilitariste à une posture cosmocentrique symbiosynergique

Un exemple d'écoreliance en action autour d'un commun existentiel insulaire

L'activation du phénomène d'écoreliance est transformatrice. Elle rapproche l'individu de sa matrice écogénérative agissante qu'est la Nature-Territoire. Elle semble l'émanciper du paradigme anthropocentrique réducteur vers une vision du monde plus équilibrée qui appelle à une justice environnementale. La voie du vivant est désormais entendue comme sujet de droit. C'est ce qui a été perçu par les personnes enseignantes chez leurs élèves au primaire après avoir mis en place une telle pédagogie écoformatrice (Boelen, Bergeron, Point, 2026).

Chez les adultes, la mobilisation écocitoyenne mue par la prise de conscience d'un commun existentiel active à la fois le sens éthique et politique en plus du sens critique. Concrètement cela se manifeste par des collectifs qui s'organisent sous forme de laboratoires qu'on pourrait qualifier d'existentiels qui mettent en place des initiatives aux formules variées dans l'intention d'entretenir le tissage relationnel avec la Nature-Territoire dans une perspective de solidarité biotique. Citons en exemple le cas de l'archipel des Îles de la Madeleine dans le Golfe du Saint-Laurent au Québec. Plusieurs associations environnementales et artistiques se regroupent autour du commun existentiel constitué des îles. Elles vont célébrer et prendre soin de ce commun existentiel en lui donnant la place qui lui revient, celle de matrice écogénérative agissante. Elles proposent des activités d'écoreliance qui mobilisent le principe de l'écoformation par une approche sensible au lieu. Citons en exemple les ateliers

d’écriture poétique in situ qui sont proposés régulièrement. Un autre exemple est celui des structures d’accueil en résidence qui sont offertes à des artistes qui ensuite vont partager avec le public leurs créations écoreliantes. Ce fut le cas de l’artiste Nicolas Bourgois[5] qui travaille sur l’écologie sonore. Celui-ci a lancé le projet de rendre compte des prévisions météo des îles, accessibles à tous, à partir de sons prélevés de la Nature-Territoire insulaire selon les différents cas de figure météorologiques. Un autre exemple est celui d’une activité de plantation d’ammophiles proposée au public, action permettant de retenir le sable des dunes sur les plages. Avant cette activité, les animateurs de l’organisme en question, proposent la lecture de poèmes qui accompagnent des prises de photos aériennes des côtes qui sont exposées à côté des dunes. C’est avec cet organisme[6] qu’est mise en place une initiative pour accompagner les personnes enseignantes à faire classe dehors dans la mise en place d’une approche écoformatrice reliée et ainsi écoreliante, ouverte sur la communauté du vivant façonnée par les reliefs paysagers insulaires. Une telle approche sera également proposée à l’ensemble de la communauté madelinienne, dont celle des pêcheurs de homard, importante aux îles, avec un projet intitulé « les îles en moi » autour du principe de commun existentiel déjà bien intégré depuis quelques années[7].

Comment situer cette approche ontologique dans le monde contemporain ?

Dans l’intention de faire advenir le plurivers par la mise en dialogue de différentes formes de savoirs, une place est accordée aux épistémologies à la première personne, reliées aux entités vivantes du territoire agissant, en résonance avec les épistémologies écologiques et autochtones (Cajete, 2018; Carvalho, Steil et Gonzaga, 2020; Wall Kimmerer, 2020). L’approche écoreliante reconnaît ces formes de savoir afin de réactiver le lien d’interdépendance identitaire des êtres humains avec l’ensemble du vivant dans le ressenti d’une connexion au monde. Elle participe à faire vivre un commun existentiel symbiosynergique propre à une transition écologique effective en contexte de crise du vivant.

À l’instar d’Isabel Critina De Moura Carvalho et de ses collaborateurs (Carvalho, Steil et Gonzaga, 2020), cette approche ne s’inscrit pas dans une perspective dite postmoderne. Car, cette expression invoque de suivre la logique linéaire et dualiste associée à la vision moderne et progressiste du temps instituée par le monde colonialiste occidental.

L'utilisation de « post » est malheureusement liée à l'idée de « nouveau », […] incluant les attributs moraux de bon, meilleur et avancé [où], dans cette vision du monde,

l'événement qui succède à un autre et devient « post » est présumé meilleur que le précédent. Cette équation philosophico-morale a largement justifié la pensée colonialiste et l'assujettissement des peuples non occidentaux [, mais aussi la discréditation des savoirs autres qu'affectionnés par le monde moderne]. Dans cette vision téléologique moderniste et progressivement linéaire, les cosmovisions […] étaient classées comme primitives, moins développées et inférieures. (*ibidem*, p. 144)

Ainsi, pour notre part, il n'est pas question d'un après, ni d'un avant d'ailleurs, dans cette approche occidentale linéaire. Il ne s'agit pas d'un retour en arrière, tout comme cette approche ne se situe pas en opposition par rapport à ce qui existe selon la conception dualiste et linéaire occidentale, car cette approche a toujours existé dans les craquelures de la modernité, devenu invisible, mais bien vivante. « Ces traditions n'ont jamais cessé de coexister avec la présence et l'action des êtres plus qu'humains qui peuplent le monde » (Carvalho, Steil et Gonzaga, 2020, p. 145). Par ailleurs, à la manière de Viveiros de Castro (2014), cette approche se veut dans un dépassement des conceptions culturelles, traversée par ce même flux vital qui circule parmi les entités vivantes du territoire sans distinction; ce flux vital qui est source de connaissance de notre écoreliance holistique au monde.

On saisit que pour ceux qui sont habités initialement de ce paradigme écoreliant, il n'est pas question de transition, mais de légitimer cette pratique qui, si elle est pleinement comprise et intégrée au sein des sociétés modernes donnera l'élan nécessaire pour leur transition vers des pratiques plus symbiosynergiques avec l'ensemble du vivant. Et, dans le cas particulier du monde de l'éducation, comme le souligne Edgar Morin (2014), ce sont avant tout les adultes qui ont besoin d'être éduqués, car la pensée reliante est « présente à l'état sauvage, spontanée, chez tout enfant » (p. 83).

Dans le cas de cette recherche postdoctorale, en cohérence avec une posture qui veut s'émanciper d'une approche anthropocentrique, utilitariste, il a été question de s'interroger sur les apports de cette approche écoreliante pour la Nature-Territoire, au même titre que ceux pour les jeunes et les personnes enseignantes. Est-ce que cette pédagogie procure aussi à la Nature-Territoire ce qu'elle procure aux êtres humains, dans une perspective de réciprocité ? Au-delà de tous les aspects fonctionnels de développement des apprentissages ou de la motricité chez les enfants, par exemple, ou encore de développement professionnel des personnes enseignantes dans la mobilisation d'une approche expérientielle complémentaire aux approches existantes, on pense à l'éveil d'une identité écologique dans la sensation de faire corps avec l'ensemble du vivant. Faut-il d'ailleurs que cette approche écoreliante procure la même chose ? Quand on pense à l'émergence d'une identité écologique, cela n'a pas de sens pour la Nature-Territoire intrinsèquement constituée de la résultante d'un tissage matriciel biotique diversifié. C'est l'être humain qui s'en est désolidarisé, pas l'inverse ! Cela dit, les effets positifs de cette pratique sur la Nature-Territoire sont tangibles, à commencer par le fait d'être considérée avec plus de respect selon une éthique relationnelle mue par le désir de vivre en harmonie avec cette dernière. C'est alors qu'elle reprend ainsi naturellement sa fonction ontologique de matrice écogénétrative

porteuse de vie. Pourrait-on alors dire que la Nature-Territoire retrouve sa liberté d'être et d'expression, nous incitant à trouver de nouvelles façons d'habiter en composant avec cette dernière au lieu de l'assujettir ?

Au bout du compte, faire advenir le plurivers dans nos pratiques scolaires en vue d'écoreliance semble une des avenues prometteuses face aux enjeux de changements climatiques là où les pratiques modernes ont échoué. C'est alors une pratique qui ouvre les horizons et suscite une réflexivité critique au regard de nos manières d'habiter le monde. Accorder une voie d'expression au vivant par ces pratiques, c'est aussi participer au réenchantement de notre rapport au monde et à cette *unité sacrée* selon les termes de Gregory Bateson (1996) par une *écologie de l'esprit* en correspondance avec la trame du vivant (Ingold, 2024). C'est œuvrer pour une meilleure qualité de vie, favorisant le bien-être de tous en cette maison de vie partagée qu'est la Terre.

Références bibliographiques

Bateson Grégory, [1991] 1996, *Une unité sacrée. Quelques pas de plus vers une écologie de l'esprit*, Recueil posthume d'essais rassemblés par R.E. Donaldson, Traduits par J.-J. Wittezaele, Paris, Seuil.

Bergandi Donato, 2000, « Écologie, éthique environnementale et holisme ontologique », Dans Fagot-Largeault A.et Acot P. (dir.), *L'éthique environnementale*, Paris, Sens Éditions, p. 65-79.

Berryman Thomas, 2003, « L'éco-ontogenèse : les relations à l'environnement dans le développement humain – d'autres rapports au monde pour d'autres développements », *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, no 4, p. 207-228.

Bertrand Yves et Valois Paul, 1999, *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*, Montréal, Chronique sociale /Éditions Nouvelles.

Boelen Virginie, 2022, *Éducation, Nature et spiritualité : développement d'un modèle éducationnel holistique*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal. https://archipel.uqam.ca/15350/

Boelen Virginie, 2023a, « Une proposition éducationnelle holistique pour retrouver le sens de son unité », *Éducationrelative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, Les enjeux de l'écoformation à l'ère planétaire*, no 18(1). https://journals.openedition.org/ere/10317

Boelen Virginie, 2023b, « Repères théoriques d'un courant pédagogique en émergence à l'époque de l'Anthropocène : l'écoconstructivisme », *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, no 18 (2). https://journals.openedition.org/ere/11038

Boelen Virginie, Bergeron Geneviève et Point Mathieu, 2026, « Les apports d'une approche écoformatrice d'éducation par la Nature-Territoire au primaire sur l'éveil et le développement de l'identité écologique des enfants », *Revue hybride d'éducation*

(RHÉ), L'éducation par la nature : approche pédagogique pour soutenir les apprentissages et le développement des enfants de 0 à 12 ans, 8. https://doi.org/10.1522/rhe.v10i2.1951ï»¿
Boelen Virginie, Newashish Jacques, Otis Manouchka, 2025, *Une pédagogie au cœur de la relation vécue avec La Nature-Territoire, ouverte sur les savoirs et traditions autochtones*, Capsule vidéo, Université du Québec à Trois-Rivières, www.uqtr.ca/fc.ped-nature
Bourg Dominique, 2018, *Une nouvelle Terre,* Paris, Éditions Desclée de Brouwer.
Cajete Gregory, 2018, « Native Science and Sustaining Indigenous Communities », dans Nelson M. K. et Shilling D. (dir.), *Traditional ecological Knowledge. Learning from indigenous practices for environmental sustainability*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 15-25.
Carvalho, Isabel Cristina de Moura, Steil Carlos Alberto et Gonzaga, Francisco Abrahao, 2020, « Learning from a more-than-human perspective. Plants as teachers », *The Journal of Environmental Education*, no51(2), p. 144–155. https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1726266
Corneloup Jean, 2025, « Ancrage des travaux de recherche de Virginie Boelen dans les sciences transitionnelles », *La pensée écologique,* https://lapenseeecologique.com/ancrage-des-travaux-de-recherche-de-virginie-boelen-dans-les-sciences-transitionnelles/
Cottereau Dominique, (dir.), 2025, *Habiter le monde au fil de soi. Récit de vie en écoformation*, Paris, L'Harmattan.
Cottereau Dominique, 2024, « Le soi écologique en formation des éducateurs », dans Boelen V. et Nicolas L. (dir.), *L'éducation par la nature : théories, pratiques, formations*, Paris, Éditions Le Manuscrit, p. 211-224.https://hal.science/hal-04566442
Escobar, Arthuro, 2018, *Sentir-penser avec la Terre*, Paris, Seuil.
Dewey John, 1933, *How we think a restatement of the relation of the reflective thinking to the educative process*, Boston, Boston D. C. Heath Publishing.
Dewey John, 2005, *Démocratie et éducation*, suivi de *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin.
Donald Dwayne, 2016, « From What Does Ethical Relationality Flow? An Indian Act in Three Artifacts », *The Ecological Heart of Teaching: Radical Tales of Refuge and Renewal for Classrooms and Communities. Counterpoints*, no 478, p. 10-16. https://www.jstor.org/stable/45157205
Hess Gérald, 2023, *Conscience cosmique: pour une écologie en première personne*, Bellevaux, Éditions Dehors.
Ingold Tim, 2017, *Anthropology and/as education: Anthropology, art, architecture and design*, New York, Routledge.
Ingold Tim, 2024, *Correspondances : accompagner le vivant,* Arles, Actes Sud.
Laurendeau Géraldine (dir.), [2018] 2020, *Savoirs des Pekuakamiulnuatsh sur les plantes médicinales*, Mashteuiatsh, Société d'histoire et d'archéologie de Mashteuiatsh.
Morin Edgar, 1980, *La Méthode 2, La Vie de la Vie*, Paris, Seuil.
Morin Edgar, 2014, *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Arles, Actes Sud, Play Bac.
Morizot Baptiste, 2020, *Manières d'être vivant. Enquête sur la vie à travers nous*, Arles,

Actes Sud.
Næss Arne, 2008, *Écologie, communauté et style de vie*, Paris, Éditions MF.
Pineau Gaston, 1989, « La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation », Éducation permanente, no 100-101, p. 23-30.
Pineau Gaston, 2023, *Genèse de l'écoformation. Du préfixe éco au vert paradigme de formation avec les environnements*, Paris, L'Harmattan.
Searles Harold, 2014, *L'environnement non humain,* Traduit de l'anglais par D. Blanchard, Collection « Connaissance de l'inconscient », Paris, Gallimard.
Thomashow Mitchell, 1995, *Ecological Identity. Becoming a Reflective Environmentalist*, Cambridge (Massachusetts),MIT Press.
UNESCO, 2021, *Restaurer le lien Humains - Nature – le rôle de l'éducation, des sciences et de la culture. Dans le cadre du lancement de la Décennie des Nations Unies pour la restauration des écosystèmes*. https://fr.unesco.org/news/launch-decade-ecosystem-restoration#panel
Varela Francisco et Maturana Humberto, 1980, *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*, Dordrecht, D. Reidel Publishing Company.
Viveiros de Castro Eduardo, 2014, « Perspectivisme et multiculturalisme en Amérique indigène », *Journal des anthropologues*, no 138-139, p. 161-181.
Wall Kimmerer Robin, 2020, *Braiding Sweetgrass: Indigenous Wisdom, Scientific Knowledge, and the Teachings of Plants* (2e éd.), Minneapolis (Minnesota), Milkweed Editions.
Wilson Shawn, 2013, « Using indigenist research to shape our future », dans Grey M., Coates J., Yellow Bird M. et Hetherington T. (dir.), *Decolonizing social work*, Burlington (Vermont), Ashgate, p. 311-322.

[1] Docteure en sciences de l'Éducation, Laboratoire ENa-TerrA, Université du Québec à Trois-Rivières

[2] Le terme autopoïétique est créé en 1980 par Maturana et Varela pour signifier ce qui se passe dans la dynamique d'autonomisation propre aux systèmes vivants, et donc son auto-éco-organisation, voire son auto-éco-ré-organisation (Morin, 1980). Une roche pourrait se placer dans cette catégorie du vivant qui s'auto-éco-ré-organise si on intègre ses différents changements d'états sur une échelle de temps géologique.

[3] Boelen Virginie, 2023, « Repères théoriques d'un courant pédagogique en émergence à l'époque de l'Anthropocène : l'écoconstructivisme », Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, no18(2). https://journals.openedition.org/ere/11038 Boelen Virginie, 2024a, Éducation dans la relation vécue avec la Nature-Territoire au secondaire. Ouvrage pédagogique pour reconnecter les jeunes au territoire, Ouvrage en ligne, École ouverte, Gouvernement du Québec et Archipel, Université du Québec à Montréal. http://archipel.uqam.ca/id/eprint/18380 Boelen Virginie, 2024b, Les grands axes de la pédagogie dite nature selon une didactique organique, Capsule vidéo en ligne, École ouverte, Gouvernement du Québec et Archipel, Université du Québec à Montréal. http://archipel.uqam.ca/id/eprint/18452 Boelen Virginie, 2024c, Un exemple concret de la pédagogie nature selon une didactique organique : un jour de pluie, Capsule vidéo en

ligne, École ouverte, Gouvernement du Québec et Archipel, Université du Québec à Montréal. http://archipel.uqam.ca/id/eprint/18453 Boelen Virginie, 2024d, Un exemple concret de la pédagogie nature selon une didactique organique : ma cour d'école, Capsule vidéo en ligne, École ouverte, Gouvernement du Québec et Archipel, Université du Québec à Montréal. http://archipel.uqam.ca/id/eprint/18454 Boelen Virginie, 2024e, La pédagogie nature en lien avec la pédagogie autochtone : quels recoupements ?, Capsule vidéo en ligne, École ouverte, Gouvernement du Québec et Archipel, Université du Québec à Montréal. http://archipel.uqam.ca/id/eprint/18455 Boelen Virginie, Bergeron Geneviève et Point Mathieu, 2026, « Les apports d'une approche écoformatrice d'éducation par la Nature-Territoire au primaire sur l'éveil et le développement de l'identité écologique des enfants », Revue hybride d'éducation (RHÉ), L'éducation par la nature : approche pédagogique pour soutenir les apprentissages et le développement des enfants de 0 à 12 ans, 8. https://doi.org/10.1522/rhe.v10i2.1951ï»

[4] Cette capsule vidéo pédagogique est réalisée dans le cadre d'un projet financé par le ministère de l'Éducation du Québec (2024-2026) pour encourager les personnes enseignantes à adopter des pratiques pédagogiques écoformatrices dans la relation établie par les élèves avec la Nature-Territoire dans une perspective de sécurisation culturelle des élèves autochtones dont l'identité est profondément liée au Territoire. www.uqtr.ca/fc.ped-nature

[5] https://www.admare.org/2025/06/insularadio-residence-de-nicolas.html

[6] Attention Fragîles : https://www.attentionfragiles.org/qui-sommes-nous/mission-et-vision/

[7] Ce projet financé par le Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC), est en cours de réalisation sur une année, juillet 2025-2026. https://doi.org/10.69777/375907