

Vivre ensemble, sur Terre

Rédactrice invitée :
Lucie SAUVÉ

Liminaire

- 1** **Vivre ensemble, sur Terre : Enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement**
Lucie SAUVÉ, Titulaire de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 11** **Des liens à tisser entre la prise de conscience et l'action environnementales**
Marie-Ève MARLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 33** **Feu et vie quotidienne : pour une écoformation éclairée**
Dominique COTTEREAU, Association Échos d'Images, France
- 44** **Entre morale et éthique : Apprendre ensemble à choisir ensemble**
Yannick BRUXELLE, Réseau École et Nature et GRAINE Poitou-Charentes, France
Michel HORTOLAN, Réseau École et Nature, Poitou-Charentes, France
- 63** **L'éducation relative à l'environnement en enseignement des sciences et de la technologie : une contribution pour mieux *Vivre ensemble sur Terre***
Patrick CHARLAND, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Patrice POTVIN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Martin RIOPEL, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 79** **Des actions en faveur de la nature dans les cours d'école : un levier pertinent pour mieux vivre ensemble dans une démarche d'établissement « vers un développement durable »**
Véronique PHILIPPOT, Collège André-Bauchant, Château-Renault, France
- 98** **L'éducation relative à l'environnement au Sénégal : un puissant levier de transformation des liens sociaux**
Michèle BERTHELOT, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Canada
- 119** **Défis et principales orientations d'un projet éducatif ancré dans des problématiques socio-environnementales locales et destiné à des adultes peu alphabétisés en situation d'exclusion**
Carine VILLEMAGNE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 132** **Construire des compétences d'adaptation aux changements climatiques, grâce à l'éducation relative à l'environnement**
Diane PRUNEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Charline VAUTOUR, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Natasha PRÉVOST, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Nicole COMEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Joanne LANGIS, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 152** **Le potentiel éducatif de projets d'action sociale en agriculture : le cas de la coopérative de solidarité La Mauve.**
Véronique BOUCHARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 173** **L'éducation relative à l'éco-alimentation au Jardin des Premières-Nations**
Thierry PARDO, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 186** **Éducation relative à l'environnement, dialogue intercommunautaire et apprentissage du vivre-ensemble**
Nayla NAOUFAL, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 204** **Le Baobab en quête de ses racines : la « Négritude » d'Aimé Césaire ou l'éveil à un humanisme identitaire et écologique dans l'espace francophone**
Gina THÉSÉE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Paul R. CARR, Youngstown State University, Ohio, États-Unis



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

VOLUME XXXVII:2 – AUTOMNE 2009

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Thériault,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Lucie DeBlois,
Université Laval
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Thériault,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



**ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE**

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Vivre ensemble, sur Terre : Enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement

Lucie SAUVÉ

Titulaire de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement,
Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Vivre ensemble, sur Terre est certes l'enjeu éthique et politique le plus exigeant et le plus fondamental de nos sociétés urbanisées et en voie de métissage, où se forment de nouvelles identités à travers des rapports d'altérité inédits. En lien avec une éducation à la citoyenneté, préoccupée de démocratie participative, de justice et d'équité sociale, cet enjeu fait appel à l'éducation relative à l'environnement : respirer, boire, se nourrir, se vêtir, se loger, produire et consommer, s'affirmer, rêver et créer... sont indissociables d'un certain rapport au lieu et s'inscrivent dans la trame d'une vie partagée, dans un réseau d'interactions au sein des écosystèmes qui nous portent et dont nous faisons partie intégrante.

L'éducation relative à l'environnement nous interpelle autour de questions vives; elle répond à des inquiétudes majeures. Il nous faut apprendre à ré-habiter collectivement nos milieux de vie, de façon responsable, en fonction de valeurs sans cesse clarifiées et affirmées : apprendre à vivre ici, ensemble – entre nous, humains, et aussi avec les autres formes de vie qui partagent et composent notre environnement. D'une culture de la consommation et de l'accumulation, portée par des idées préfabriquées, il nous faut passer à une culture de l'appartenance, de l'engagement critique, de la résistance, de la résilience et de la solidarité.

Nous sommes des êtres incarnés, situés, contextualisés, enracinés... ou en mal de racines. Vivre – cette dynamique d'être – implique un espace-temps actualisé dans un « ici et maintenant », et portant la trace de nos résidences et itinérances antérieures. « Ici », c'est la bulle de la maison, du village, du quartier, de la ville, du pays. « Ici » se déroule aussi comme un ruban le long des axes de transport toujours plus rapides et se déploie dans divers paysages au fil de nos migrations. « Ici » prend maintenant la forme sphérique de notre petite Terre. « Ici », c'est là où nous sommes, ensemble, en résidence ou de passage, c'est notre bout du monde. Et, toujours, « ici » s'ancre dans une réalité bien concrète, qu'on a trop tendance à oublier dans l'univers autiste de nos vies artificialisées.

De plus, « être humain » correspond essentiellement à une aventure collective : nous construisons nos identités dans le rapport à l'autre; nos environnements se tissent à la jonction entre nature et culture. Apprendre à être, c'est-à-dire à vivre ici, ensemble, se retrouve au cœur d'un projet éducatif global, apte à stimuler la résilience sociale à travers les bouleversements de notre époque. Ce numéro thématique a pour but d'explorer le rôle de l'éducation relative à l'environnement dans un tel projet éducatif visant à relever le défi de « Vivre ensemble, sur Terre »¹.

L'éducation relative à l'environnement concerne plus spécifiquement l'une des trois sphères d'interactions à la base du développement personnel et social : en étroite relation avec le rapport à soi-même (sphère de la construction de l'identité) et aux autres (sphère de la relation d'altérité humaine), il s'agit du rapport à l'*oïkos*, cet espace de vie qui associe l'humain à l'autre qu'humain. Cette sphère d'interaction fait appel à l'éducation éco-logique : apprendre à définir sa niche écologique humaine dans l'ensemble des niches de notre écosystème d'appartenance – dans une dimension de proximité comme à l'échelle biosphérique – et à remplir cette « fonction » adéquatement, de façon responsable. Elle fait donc appel aussi à l'éducation éco-nomique : apprendre à aménager collectivement cette maison de vie commune et à en utiliser adéquatement les ressources, à les partager en toute solidarité. L'éducation éco-sophique y intervient également de façon transversale pour clarifier sa propre cosmologie (une vision du monde en général, une vision de « son » monde plus immédiat aussi) et pour construire une éthique – en toute cohérence, ce qui implique entre autres de repenser en contexte la signification des valeurs de « responsabilité » et de « solidarité ».

Sur le plan personnel, l'éducation relative à l'environnement vise à construire une « identité » environnementale, à donner un sens à notre être-au-monde, à développer une appartenance au milieu de vie et à promouvoir une culture de l'engagement. À l'échelle des communautés, puis à celle de réseaux de solidarité élargis, elle vise à induire des dynamiques sociales favorisant l'approche collaborative et critique des réalités socioécologiques et une prise en charge autonome et

1. Nous verrons qu'au-delà de la proposition d'Augustin Berque (2006), dans son ouvrage *Être humains sur la terre*, ce défi s'inscrit plus largement dans une perspective écocentriste, qui inclut et dépasse l'idée d'une Terre en tant qu'écoumène, habitée par l'humain, lieu d'être de l'homme, « condition qui nous permet d'être humain ».

créative des problèmes qui se posent et des projets qui émergent. L'éducation relative à l'environnement est d'ordre fondamental : le rapport à l'environnement y devient un projet personnel et social de construction de soi-même en même temps que de reconstruction du monde par la signification et l'agir.

Dans une telle démarche d'éco-éducation, l'environnement n'est donc pas qu'un objet d'étude ou qu'un thème à traiter parmi d'autres; il n'est pas non plus que la contrainte obligée d'un développement que l'on souhaite durable. La trame de l'environnement est celle du réseau de la vie elle-même, à la jonction entre nature et culture. L'environnement est le creuset où se forment notre identité, nos relations d'altérité, notre rapport au monde, comme être de nature, vivant parmi les vivants. Au-delà d'une éducation « au sujet de, à, dans, par ou pour » l'environnement, l'objet de l'éducation relative à l'environnement est essentiellement notre relation à l'environnement.

En fonction d'une telle vision très ample de l'éducation relative à l'environnement, trois questions majeures ont été adressées aux auteurs de ce numéro thématique : dans la perspective de mieux « Vivre ensemble, sur Terre », **comment l'éducation relative à l'environnement peut-elle...**

- **enrichir le sens de nos vies?**

Comment peut-elle contribuer à la construction de nos identités personnelles et collectives? Comment peut-elle améliorer notre rapport au monde?

- **contribuer à l'innovation sociale?**

Comment peut-elle favoriser la résolution des problèmes socioécologiques et l'écodéveloppement de nos sociétés? Comment peut-elle éclairer l'action citoyenne?

- **influencer les politiques publiques?**

Qu'en est-il de la dimension politique de l'éducation relative à l'environnement? Comment celle-ci peut-elle préparer les citoyens à participer aux affaires publiques et à exercer un rôle politique? Par ailleurs, comment les politiques publiques peuvent-elles influencer le déploiement de l'éducation relative à l'environnement?

Ces questions ont été initialement posées comme fils conducteurs du 5^e Congrès mondial d'éducation relative à l'environnement qui a eu lieu à Montréal en mai 2009² et auquel il nous importait d'intégrer une dimension transversale de recherche. Il s'agissait alors d'engager une démarche introspective du champ de l'éducation relative à l'environnement par ses acteurs afin d'enrichir les fondements théoriques de cette dimension à la fois spécifique et transversale de l'éducation : pourquoi éduquer

2. Ces questions ont été formulées en collaboration avec mon collègue Bob Jickling, de l'Université Lakehead en Ontario. Nous étions coprésidents de cet événement qui a réuni plus de 2 200 personnes de 106 pays autour du thème « Vivre ensemble, sur Terre » : www.5weec.uqam.ca.

à la relation à l'environnement? En quoi l'éducation relative à l'environnement est-elle une dimension essentielle de l'éducation fondamentale? Quelle est sa contribution à l'émergence d'une citoyenneté éclairée et engagée, au développement de sociétés créatives, responsables et harmonieuses? Mais également, dans une visée politique, il s'agissait de construire et d'explicitier collectivement un argumentaire dans la perspective de favoriser l'obtention d'appuis, la mise en place de structures et de stratégies adéquates pour le plein développement d'une éducation qui prenne en compte notre rapport à l'environnement, considéré comme une dynamique d'interactions socioécologiques. Plusieurs auteurs de cette édition d'*Éducation et francophonie* ont participé au congrès et leur texte témoigne de leur apport à cette rencontre. D'autres se sont joints à l'effort de réflexion collective en répondant à l'appel de contributions à cet ouvrage collectif.

Les données colligées au cours du congrès sont en voie d'analyse et feront l'objet de publications. Mais il m'est possible pour l'instant d'apporter certains éléments de réponse a priori à chacune des trois questions, à la lumière de mes travaux antérieurs. Les contributions des auteurs dans le cadre de ce numéro thématique viennent appuyer plusieurs de ces éléments et ouvrir aussi d'autres avenues de réflexion.

Comment l'éducation relative à l'environnement peut-elle enrichir le sens de nos vies individuelles et collectives?

L'éducation relative à l'environnement pose des questions essentielles : Quel est ce lieu où j'habite, où nous habitons? Qui partage cet espace de vie – quels humains et quelles autres formes de vie? D'où venons-nous? Qui sommes-nous, en ce lieu réunis? Quelle est notre histoire dans ce lieu? Quelle est mon histoire à travers ces différents lieux qui ont forgé mon identité au fil de ma trajectoire de vie? Que faisons-nous ici, maintenant, ensemble? Que savons-nous de ces maisons, de ces pierres, de ce bois, de cette rivière, de ces jardins? Que voulons-nous? Pourquoi? Que pouvons-nous faire, ensemble? L'exploration du milieu de vie, l'expérience de celui-ci, ouvre aussi sur le « paysage intérieur » (Dansereau, 1973); elle peut contribuer au renforcement d'une affirmation de soi-même, individuellement et collectivement, ici et maintenant, en lien avec l'appartenance au lieu comme condition essentielle de l'exercice d'une responsabilité environnementale.

L'environnement nous forme, nous déforme et nous transforme, au moins autant que nous le formons, le déformons, le transformons. Dans cette latitude de réciprocité acceptée ou refusée se joue notre rapport au monde (Cottureau, 1999, p. 11-12).

L'éducation relative à l'environnement peut ainsi contribuer à la construction de notre identité individuelle et collective, de notre identité terrienne, de notre identité de vivant dans le grand réseau de la vie partagée. Elle favorise diverses formes d'ancrage (dans le lieu, dans le temps, dans la culture) et diverses formes de reliance

aussi. En lien avec l'identification de notre niche écologique humaine qu'il faut apprendre à assumer de façon responsable, créative et sereine, l'éducation relative à l'environnement nous rappelle l'importance de la solidarité – parce que, de toute façon, nous sommes liés les uns aux autres, nous les humains et les autres vivants. Au-delà de la responsabilité que cela suppose, il y a aussi une joie à rechercher, à faire vibrer, dans ces diverses façons de nous relier aux êtres, à la vie. Au cœur de nos sociétés contemporaines, les tensions complexes entre identité et altérité trouvent une voie d'équilibre à travers la recherche d'un sens écologique à la question du « vivre ici, ensemble ». L'éducation relative à l'environnement met en évidence les liens étroits entre les valeurs qui sous-tendent les relations sociales et celles qui régissent la relation à l'environnement : au-delà du respect, il importe de développer une éthique de la sollicitude (du *care*) et de la solidarité. Il s'agit d'apprendre à vivre ensemble, AVEC l'environnement.

La perspective écophilosophique se développe à travers un processus identitaire si profond que le « moi » individuel n'est plus délimité par l'ego ou l'organisme de la personne. Chacun éprouve le fait d'être partie intégrante de la vie comme un tout (Naess, 1989, p. 174, dans Tomashow, 1995, p. 21, traduction libre).

Comment l'éducation relative à l'environnement peut-elle contribuer à l'innovation sociale?

L'idée d'innovation inclut bien sûr l'innovation technologique, mais aussi l'innovation culturelle, économique, légale, politique... pour le changement des pratiques et des modes de vie. Il est question ici de cette forme d'innovation qui concerne « les arrangements d'acteurs qui permettent de poser les problématiques sociales d'une façon nouvelle et de créer des dispositifs susceptibles de trouver de nouvelles solutions au sein de la collectivité... » (Harrisson et Klein, 2007).

En vue de contribuer à l'amélioration du rapport à l'environnement et à l'équité socioécologique, l'éducation relative à l'environnement fait appel à la créativité, incite à imaginer le monde autrement. Elle stimule l'émergence de projets novateurs en matière d'alimentation, d'énergie, d'aménagement, d'habitation, de loisirs... dans tous les secteurs de nos vies. Elle valorise des pratiques anciennes aussi ou celles des cultures « marginales » ou maginalisées. L'innovation n'est pas une fuite en avant ou une fuite ailleurs. Elle peut aussi restaurer et réhabiliter. En ce sens, l'éducation relative à l'environnement peut accompagner et valoriser les initiatives socioécologiques porteuses. L'un de ses rôles importants est celui de célébrer le « déjà-là » qui nous encourage à poursuivre, célébrer les projets et les réalisations qui nourrissent l'espoir, célébrer l'inventivité et le courage aussi de faire autrement, de vivre autrement, de se relier autrement.

Plus spécifiquement, dans une perspective éco-nomique, l'éducation relative à l'environnement invite à interroger le lien entre l'être et l'avoir. Il s'agit d'apprendre à aménager et à exploiter adéquatement l'espace partagé et les ressources communes, à gérer ses propres rapports de consommation. En somme, on apprend à devenir les

gardiens, utilisateurs et constructeurs responsables de l'*oïkos*, notre maison de vie partagée. Ce n'est pas de la « gestion de l'environnement » qu'il est question, mais plutôt de la « gestion » de nos propres rapports individuels et collectifs à l'environnement. Ici l'apprentissage de la déconstruction critique trouve un terrain d'envergure. Il s'agit de repenser et de reconstruire de façon créative le rapport éco-nomique au monde, comme une dimension intégrante des dynamiques sociales, vers une économie endogène et solidaire. Ce à quoi contribuent les diverses formes d'innovation socioécologique qui contribuent au mieux « vivre ensemble, sur Terre » : innover pour inscrire la production, la consommation et la consommation dans le cycle des processus écologiques, innover pour mieux partager, innover pour célébrer notre insertion créative dans ce monde fragile, mais fascinant de diversité et de possibilités.

Comment l'éducation relative à l'environnement peut-elle contribuer à influencer les politiques publiques?

L'éducation relative à l'environnement met en évidence le caractère essentiellement politique des questions environnementales, politique signifiant « qui concerne les choses publiques ».

L'activité politique est ce qui se passe quand les citoyens se réunissent pour discuter, débattre et décider les mesures politiques qui conditionneront leur existence en tant qu'habitants d'une ville ou d'un village (Chaia Heller, 2002, p. 216).

Politique signifie prendre partie face à la réalité sociale, ne pas rester indifférent contre l'injustice, la violation de la liberté et des droits humains, l'exploitation du travail. C'est découvrir [...] le goût pour la liberté d'esprit. C'est stimuler la volonté de résoudre ensemble les problèmes, développer le sentiment d'être responsable du monde et de sa destinée... (Gutiérrez, 2002, p. 11).

En nous appelant à porter un regard critique sur les réalités socioécologiques, l'éducation relative à l'environnement peut être un puissant moteur de critique sociale à dimension politique. Elle invite à interroger le pouvoir : qui décide quoi? pourquoi? au nom de qui? Elle incite à exercer une vigile critique, à lancer l'alerte en matière d'alimentation, d'eau, de santé, d'usurpation des ressources... Elle stimule la participation aux débats publics, à l'échelle de notre quartier, de notre village, de notre collectivité. Elle invite à dénoncer, à résister, mais aussi à créer (Aubenas et Benasayag, 2002). L'éducation relative à l'environnement contribue au développement d'une démocratie participative, au renforcement d'un pouvoir citoyen : pouvoir faire, pouvoir négocier, pouvoir convaincre, pouvoir décider, pouvoir transformer.

Une telle éducation à l'écocitoyenneté implique le courage de mettre à profit nos « espaces » de liberté et fait appel à la responsabilité – non pas restreinte à une approche civique legaliste de droits et devoirs, mais une responsabilité d'être, de

savoir et d'agir, ce qui implique engagement, lucidité, authenticité, sollicitude. Cette éducation invite à déconstruire les idées reçues, les lieux communs, les dogmes, la « langue de bois ».

Mais la dimension politique de l'éducation relative à l'environnement ouvre aussi sur une autre question – un revers de médaille : **Comment les instances politiques peuvent-elles soutenir le développement de l'éducation relative à l'environnement?** On le dit depuis toujours, l'éducation relative à l'environnement a besoin de légitimation formelle, de structures, de stratégies d'institutionnalisation et de moyens de mise en œuvre, au-delà des engagements verbaux de la vitrine politique. Mais il faut aussi s'assurer d'une institutionnalisation qui ne soit pas aliénante, qui ne soit pas une prescription politico-économique imposée au monde de l'éducation, qui ne soit pas un moule à penser, ni un carcan. La prescription de l'éducation pour le développement durable apparaît ici comme un recul, parce qu'elle inscrit l'action éducative dans la perspective étroite de l'avènement d'un monde globalisé où l'économie (artificiellement extraite de la sphère sociale) en impose aux rapports entre société et environnement, et où ce dernier se réduit à un stock de ressources à « gérer » de façon à assurer la poursuite du développement. Certes est-il question d'équité sociale, mais dans un monde où l'économie détermine les échanges et où la société se définit en termes de « capital » de production et de consommation.

Pourtant, la relation à l'environnement n'est pas une affaire de compromis social – même habilement négocié entre certains acteurs sociaux, en réponse à la conjoncture de l'actuelle « crise de sécurité ». Elle ne peut être déterminée par un pseudo-consensus planétaire, par un programme politico-économique issu d'une certaine culture nord-occidentale. L'éducation relative à l'environnement accompagne et soutient d'abord l'émergence et la mise en œuvre d'un projet d'amélioration de son propre rapport au monde, dont elle aide à construire la signification, en fonction des caractéristiques de chaque contexte où elle intervient. Fondée sur la vive conscience que la rupture entre les humains et la nature est étroitement liée à la rupture entre les humains, au sein des sociétés comme entre les sociétés, l'éducation relative à l'environnement doit renouveler son engagement fondamental à contribuer au développement de sociétés responsables, plus spécifiquement dans la perspective de prendre en compte les préoccupations relatives à la pauvreté, à l'abus de pouvoir, à l'équité inter et intra-sociétale, à la globalisation, à la consommation solidaire, à la responsabilité de toutes les formes d'entreprises humaines, dont les entreprises économiques. Stimulant l'exercice d'une vigile écosociale, l'éducation est un espace de liberté à préserver, de liberté à prendre. L'éducation relative à l'environnement est aussi une éducation à la liberté : liberté de penser, liberté de porter un regard critique, de résister, de dénoncer, d'innover, de s'engager.

Ainsi, la réflexion stimulée par les trois questions de départ permet de mettre au jour de multiples raisons d'appuyer le développement de l'éducation relative à l'environnement et d'y contribuer activement. Les auteurs de ce numéro thématique d'*Éducation et francophonie* apportent une riche contribution à cet effet.

Un premier groupe de trois articles traite de fondements éducatifs. En lien avec la première question, l'article de Marie-Ève Marleau se penche sur la problématique de

la cohérence entre la conscience et l'agir environnemental. On y trouve une réflexion sur la façon dont l'être humain se construit comme être social, sur sa façon d'« être au monde », sur la nécessité d'apprendre la cohérence *id-entitaire* (même réalité) entre être, savoir et agir. La complexité de cet apprentissage est mise en lien avec la diversité des voies d'intervention possibles en éducation relative à l'environnement. Sensible également à la cohérence de l'être, Dominique Cottureau insiste sur le rôle de l'éducation relative à l'environnement pour colmater les ruptures « entre matière et esprit, entre corps et pensée, entre nature et culture ». À cette fin, elle met en évidence le caractère écoformateur de notre rapport à l'environnement et la nécessité de « recomposer la dialectique du dedans et du dehors ». Elle s'attarde à l'exemple concret du feu (de l'énergie) – celui des quatre éléments fondamentaux qui fascinait particulièrement le philosophe Gaston Bachelart – pour illustrer les rapports quotidiens à cet environnement qui nous façonne en même temps que nous le façonnons. Pour leur part, Yannick Bruxelles et Michel Hortolan soulignent le rôle de l'éducation pour favoriser la « reconnaissance de la singularité », ce qui suppose l'émancipation des personnes « vers un état d'humanité plus accompli ». À cet effet, les auteurs insistent sur l'importance de résister à « l'hégémonie de la culture du résultat et du principe d'efficacité », à travers un « agir politique émancipateur » : l'éducation à l'environnement devient ainsi une forme d'« éducation au politique ».

Une deuxième série d'articles concerne plus spécifiquement l'éducation relative à l'environnement en milieu scolaire. Patrick Charland se penche sur le rôle prépondérant que les enseignants de sciences sont appelés à jouer dans la question du mieux « vivre-ensemble, sur Terre » et sur les possibilités qu'offrent à cet effet les nouveaux programmes de sciences issus du récent mouvement des réformes curriculaires, dont ceux du Québec. L'arrimage entre l'éducation scientifique et l'éducation relative à l'environnement permet de donner plus de signification aux savoirs scientifiques; cela peut stimuler l'innovation pour la résolution de problèmes socioécologiques et favoriser l'action citoyenne en matière d'environnement. Pour sa part, abordant l'école hors les murs et au-delà des programmes, Véronique Philippot montre tout l'intérêt des projets de renaturation des cours d'école dans le cadre des classes-ateliers-environnement de Tours (France). De tels projets sont de nature à développer chez les élèves une « empathie collective pour le vivant »; il s'agit de les préparer à considérer le monde autrement et à s'y engager de façon responsable, contribuant ainsi également au mieux « vivre-ensemble sur Terre ». Enfin, c'est sous l'angle de « la transformation des liens sociaux au sein et autour de l'école » que Michèle Berthelot présente certains résultats de son analyse du Programme de formation-information pour l'environnement (PFIE) qui a été implanté dans un grand nombre d'écoles du Sénégal au cours de la dernière décennie – résultant d'un soutien politique national et international au développement de cette dimension de l'éducation. Ce programme a été porteur d'innovations sociales particulièrement en ce qui concerne le rôle des enfants pour dynamiser une prise en charge collective de problèmes environnementaux. L'auteure met en évidence les conditions qui ont favorisé le développement du PFIE, mais aussi les facteurs qui ont compromis sa pérennisation.

Un troisième groupe d'articles s'intéresse à l'éducation relative à l'environnement auprès des adultes et en milieu non formel. Carine Villemagne observe d'abord que « vivre ensemble » dans les milieux urbains densément peuplés peut impliquer justement le manque de liens sociaux avec et au sein des groupes sociaux défavorisés, non scolarisés. En réponse à ce problème, elle propose la mise en œuvre d'un programme d'alphabétisation axé sur l'engagement social en matière d'environnement. Depuis le littoral agricole de l'Atlantique dans l'est du Canada, Diane Pruneau s'intéresse également à l'alphabétisation des adultes. Elle se penche sur le développement de compétences d'adaptation aux changements climatiques – dont les inondations –, ce qui suppose entre autres une capacité d'innovation à l'égard des pratiques agricoles actuelles. Toujours en milieu rural, cette fois au cœur du Québec, l'article de Véronique Bouchard met en lumière la dimension éducative d'une coopérative de distribution d'aliments à l'échelle locale. L'auteure traite des possibilités, enjeux et difficultés d'une telle innovation socioéconomique; mais, surtout, elle insiste sur l'apprentissage comme dimension transversale du « vivre-ensemble » au sein de ce type de projet collectif.

Les trois derniers articles de ce numéro thématique abordent la question du « vivre-ensemble » sous l'angle des enjeux de l'interculturalité. D'abord, traçant les grandes lignes d'une étude de cas sur les liens entre l'environnement, l'alimentation et la santé tels que traités par les animateurs du programme éducatif du Jardin des Premières-Nations (Jardin botanique de Montréal), Thierry Pardo met en évidence l'apport des cultures amérindiennes à la réflexion sur notre rapport au monde et à la prise de conscience du fait que notre « nature » humaine s'inscrit dans la trame plus vaste de la Nature. La culture alimentaire traditionnelle des autochtones du Québec pourrait inspirer largement les aspirations écologiques du secteur agroalimentaire d'aujourd'hui et susciter des innovations à même le terreau de traditions. Puis, nous transportant au Moyen-Orient, là où le choc des identités – des cultures et des traditions – entraîne les ruptures du communautarisme, Nayla Naoufal souligne l'importance du dialogue intercommunautaire. Par l'examen d'un projet de coopération hydrique et environnementale entre communautés voisines en conflit politique et celui d'un projet de jardinage collectif réunissant des groupes précédemment en guerre, l'auteure montre que de telles démarches collaboratives peuvent participer à la consolidation de la paix et à l'innovation sociale. Enfin, dans la perspective également de briser le clivage interculturel qui s'exprime de façon violente dans le racisme – comme miroir de la violence faite à la nature –, Gina Thésée et Paul Carr en appellent à l'avènement d'un humanisme écologique. Ils explorent à cet effet l'œuvre de l'Haïtien Aimé Césaire qui, « métissant nature et culture », « a réalisé une ode au vivre-ensemble qui dénonce et combat tous les colonialismes » et invite à « construire une identité écologique au-delà des barrières raciales ». L'éducation relative à l'environnement peut trouver une source d'inspiration dans les écrits de ce poète de la Négritude dont le « combat pour la dignité humaine prend les accents de la Nature-Mère ».

Ainsi, au fil de ces douze textes, la diversité des angles d'approche des trois questions de départ et l'ampleur des réflexions suscitées montrent la fécondité de la

dynamique de recherche collective stimulée par les travaux du 5^e Congrès mondial d'éducation relative à l'environnement. Le champ de l'éducation relative à l'environnement – intégrant la formation, la recherche et l'interaction sociale – apparaît comme un vaste chantier : celui d'une quête transdisciplinaire à travers le temps, l'espace, les cultures et les diverses formes d'expérience humaine, concernant les fondements de notre rapport au monde, les modalités d'agir et le rôle de l'éducation pour appréhender et enrichir le projet sans cesse renouvelé de « Vivre ensemble, sur Terre ».

Bonne lecture!

Références bibliographiques

- AUBENAS, F. et BENASAYAG, M. (2002). *Résister, c'est créer*. Paris : La Découverte.
- BERQUE, A. (1996). *Être humains sur la terre*. Paris : Gallimard.
- COTTEREAU, D. (1999). *Chemins de l'imaginaire : pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement*. La Caunette : Babio.
- DANSEREAU, P. (1973). *La Terre des hommes et le paysage intérieur*. Montréal : Leméac.
- GUTIÉRREZ, F. (2002). *Educación como praxis política*. México : Siglo XXI.
- HARRISSON, D. et KLEIN, J.-L. (2007). Introduction, dans J.-L. Klein et D. Harrisson (dir.), *L'innovation sociale : émergence et effets sur la transformation des sociétés* (p. 1-14). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- HELLER, C. (1999). *Ecology of Everyday Life: Rethinking the Desire for Nature*. Montréal : Black Rose Books.
- NAESS, A. (1989). *Ecology, Community and Lifestyle*. New York : Cambridge University Press.
- THOMASHOW, M. (1995). *Ecological Identity: Becoming a Reflective Environmentalist*. Cambridge : MIT Press.

Des liens à tisser entre la prise de conscience et l'action environnementales

Marie-Ève MARLEAU

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

L'éducation relative à l'environnement (ERE), par ses fondements, ses visées et ses pratiques, invite les personnes et les collectivités à prendre conscience de leur rapport à l'environnement et à agir de façon à produire les changements qu'impose la crise socioécologique actuelle. Elle fait appel à la responsabilité humaine, sociale et individuelle, visant à assurer un environnement sain, une qualité de vie et d'être. Malgré les efforts déployés par l'ERE en ce sens, on observe un écart entre la conscience et l'agir environnemental. À travers la recherche et la pratique, on constate l'ampleur du défi que doit relever l'ERE pour faire face à la complexité des processus de prise de conscience et d'action environnementales.

Cet article présente des éléments théoriques tirés d'une recherche interprétative qualitative qui, d'une part, se propose de contribuer à définir les processus complexes de prise de conscience et d'action environnementales et, d'autre part, tente de cerner l'apport potentiel de l'ERE à ceux-ci. Des liens multiples, complexes et dynamiques se tissent entre la conscience et l'action, au cœur de processus de changement, et ils appellent une action éducative. Ces liens peuvent être mis en évidence en clarifiant les notions de conscience et d'action, leur réseau conceptuel, de même que les processus de prise de conscience et d'action au regard du rapport au monde, de façon à éclairer les choix éducatifs, en particulier en ERE.

ABSTRACT

Creating connections between awareness and environmental action

Marie-Ève MARLEAU

University of Quebec in Montreal, Québec, Canada

Environmental education (EE), through its goals and practical foundations, invites people and communities to become aware of their relationship to the environment, and to act in ways that will produce the changes required by the current socio-ecological crisis. Despite the efforts of EE, there is a gap between awareness and coherent environmental action. Research and practice reveal the limitations of EE, due to the complexity of the process of raising awareness and taking environmental actions.

This article presents theoretical elements from interpretive and qualitative research, which contribute to defining the complex processes of becoming aware of environmental problems and taking action, and attempts to zero in on the contribution that EE can make. Many complex and dynamic links form between awareness and action, which are at the heart of the process of change and the educational process. These links can be established within the very meanings awareness and action, within conceptual networks, within processes of becoming aware and taking action in relation to the world, and also within educational proposals, particularly those of EE.

RESUMEN

Algunas relaciones por establecer entre la toma de conciencia y la acción sobre el medio ambiente.

Marie-Ève MARLEAU

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

La educación relativa al entorno ecológico (ERE), a causa de sus cimientos, objetivos y prácticas, lleva a las personas y a las colectividades a tomar conciencia de su relación con el medio ambiente y a actuar de manera a provocar los cambios que exige la crisis socio-ecológica contemporánea. A pesar de los esfuerzos desplegados por la ERE, es posible constatar una distancia entre la consciencia y la acción coherente sobre el medio ambiente. La investigación y la práctica muestran los límites de la ERE provocados por la complejidad de los procesos de toma de consciencia y de acción sobre el medio ambiente. Este artículo presenta los elementos teóricos provenientes de una investigación interpretativa cualitativa que, por una parte, contribuye a identificar los complejos procesos de toma de consciencia y de acción sobre el medio ambiente, y por otra parte, trata de circunscribir la contribución de la ERE a

dichos procesos. Relaciones múltiples, complejas y dinámicas se entretajan entre la consciencia y la acción durante el proceso de educación y de cambio. Dichos lazos pueden establecerse al interior mismo del significado de las nociones de conciencia y de acción, de su red conceptual, de los procesos de toma de consciencia y de acción respecto a su relación con el mundo y al interior de las proposiciones educativas, particularmente en ERE.

Une éducation relative à l'environnement qui fait appel à une conscience et à un agir responsables

La multiplicité et la complexité des problématiques socioécologiques contemporaines interpellent l'éducation relative à l'environnement (ERE) dans son rôle d'harmonisation des relations entre les personnes, la société et l'environnement. Parmi les défis actuels de ce champ, se trouve celui de réfléchir sur « nos identités personnelles et sociales » (Sauvé, 2008), d'y repenser d'une perspective critique pour construire et reconstruire nos rapports à nos groupes d'appartenance, à la société, au milieu et à la trame de la vie pour assurer un milieu de vie sain, un environnement en santé, une qualité de vie et d'être, de même qu'un vivre-ensemble juste et harmonieux. L'ERE invite à s'interroger (d'après Sauvé, 2007) : Qui suis-je, qui sommes-nous, en relation à l'environnement, aux autres et à soi-même face à la complexité de la grave crise socioécologique contemporaine? Que puis-je, que pouvons-nous faire pour transformer cette situation? Comment est-ce que j'agis, comment agissons-nous? Quelle responsabilité adopter? Comment développer un sentiment d'appartenance à un groupe, à un lieu, à un territoire pour apprendre à vivre ensemble? Ces questionnements appellent les personnes et les collectivités à cerner et à comprendre la complexité de leur rapport à l'environnement pour en prendre conscience et agir de façon à produire les changements imposés par une réalité socioécologique critique.

Bien qu'elle ne soit pas évidente à cerner, nous avons une responsabilité partagée de savoir, d'être et d'agir (Sauvé et Villemagne, 2003), indissociable de toutes les responsabilités individuelles (Goffin et collab., 1985). La responsabilité est également associée à la cohérence entre l'être et l'agir (Sauvé, 2000). Elle évoque la conscience de son rôle d'acteur dans la société, d'un milieu particulier, pour le transformer. L'ERE invite aussi à éduquer à la responsabilité, c'est-à-dire « éduquer à la conscience, à l'autonomie, à l'authenticité, à la liberté, à la réflexivité, à la quête de savoir pertinent et de compétences appropriées, à la prise de décision, à l'engagement, à la solidarité, à la sollicitude et au courage » (Sauvé, 2001). Comme nous le verrons, ces qualités sont essentielles à la cohérence entre la conscience et l'action.

L'éducation relative à l'environnement engage à l'action collective et à la participation citoyenne en vue de se transformer soi-même, de contribuer à transformer nos sociétés et l'environnement (Sauvé, 2008). L'innovation sociale repose sur un savoir-agir, « qui intègre différents types de savoirs entre eux : savoirs, savoir-être, savoir-faire » (Sauvé et Orellana, 2008, p. 7), mais aussi un pouvoir-agir, qui permet justement de produire des changements, de surpasser les conditions d'aliénation humaine, structurelle, sociale, etc. (*ibid.*, p. 8).

Les défis de conscientisation et de mobilisation de l'ERE sont nombreux et nous amènent à nous interroger sur le développement des processus de prise de conscience et d'action environnementales. Cet article présente des éléments de réflexion relatifs à la compréhension de ces processus et de leurs liens, ce qui est l'objet d'une recherche de maîtrise en éducation (Marleau, en cours)¹. Dans un premier temps, nous présentons ce qui pose problème au développement des processus de prise de conscience et d'action environnementales. Nous poursuivons avec des éléments de définition et de caractérisation de ces processus et de leurs liens. Enfin, à partir de propositions éducatives, en particulier en ERE, nous dégagons des liens possibles à établir entre les processus qui nous intéressent.

Un écart entre la conscience et l'action environnementales

La conscience environnementale (ou écologique) est apparue, surtout dans les sociétés occidentales, comme un phénomène social associé aux cris d'alerte environnementale des années 1960-1970 avec, entre autres, la Conférence des Nations Unies sur l'environnement humain (Stockholm, 1972) et la publication de différents écrits, par exemple celui de Rachel Carson, *Le printemps silencieux* (Bozonnet, 2005; Caride et Meira, 2001; Dansereau et Lafleur, 2005, Hussey et Thompson, 2000). Cette conscience environnementale, bien que complexe à saisir et à définir, a pu être constatée chez les personnes et les populations à travers diverses études et enquêtes (Maresca, 2001). On reconnaît que nombreuses sont les personnes et les populations qui ont les connaissances (Gough, 2002), les intentions (Moreault, 2009), les valeurs (Huddart Kennedy et collab., 2009), les capacités (Verdugo, 2002) pour agir de façon responsable face à l'environnement pour le préserver, le restaurer, en prendre soin et y vivre en harmonie avec les autres êtres vivants, y compris les humains. La conscience environnementale s'avère bien répandue (Krause, 1993), du moins dans les sociétés dites occidentales, mais un écart avec un agir cohérent est toutefois constaté. Les exemples de la vie quotidienne et la littérature scientifique (Kollmuss et Agyeman, 2002, entre autres) qui en témoignent sont multiples.

Même si la prise de conscience nécessaire au changement [socio-écologique] était relativement répandue – et elle l'est beaucoup plus qu'on

1. Les choix méthodologiques de cette étude se basent sur la complémentarité d'un volet théorique et d'un volet empirique. Ils sont constitués d'une recension d'écrits et d'une étude de cas des processus de prise de conscience et d'action environnementales chez un groupe d'enseignants inscrits dans un programme d'ERE au Mexique.

le reconnaît généralement –, il est extrêmement difficile de traduire cette conscience en action [socioécologique] directe, dans un contexte où il n'existe pas, à l'intérieur de la société, de structures sur lesquelles puisse s'appuyer cette transformation – où les structures en place entravent même le changement en profondeur et reflètent, entretiennent, protègent et encouragent l'obéissance, la docilité et le fatalisme qui préservent le statu quo (Murphy, 2001, p. 43 44).

Plusieurs centaines d'études se sont attardées à comprendre et à expliquer l'écart entre la conscience et l'action environnementale (Gough, 2002; Kollmuss et Agyeman, 2002). Plus spécifiquement, certaines études se sont penchées sur l'écart entre les connaissances (Courteney-Hall et Rogers, 2002), les attitudes et les émotions (Mainteny, 2002, Lane et Potter, 2007), les intentions (Blake et collab., 1997), les valeurs (Huddart Kennedy et collab., 2009) et le comportement environnemental. Ces dernières ont permis d'identifier de nombreux facteurs, mécanismes et variables qui y sont associés. Ils sont d'ordre psychosocial, institutionnel, historique, culturel, biologique, social, économique et socioéconomique, politique, etc. Cet écart, les biologistes Maturana et Varela (1996, p. 19) l'expliquent par la tradition d'une culture occidentale qui est davantage tournée « vers l'action et non la réflexion, si bien que la vie personnelle est habituellement aveugle sur elle-même ».

La synergie et la complexité des enjeux environnementaux, sociaux, psychologiques, économiques, politiques auxquels nous sommes aujourd'hui confrontés (Boutard, 2004) creusent et alimentent cet écart. Entre autres facteurs psychosociaux, l'inertie psychologique causée par le sentiment d'impuissance, le stress, l'anxiété, l'aliénation et l'isolement empêche l'engagement dans l'action (Murphy, 2001). Le manque de confiance en soi, le désespoir et l'épuisement contribuent aussi à alimenter ce sentiment qui paralyse plusieurs personnes qui peuvent ressentir une sensation vertigineuse et adopter une vision fataliste du monde.

Même si certaines personnes peuvent s'avérer très conscientes et lucides et posséder une profonde connaissance de la complexité des choses, c'est la conscience même de la situation qui peut mener ces personnes à la démobilitation, à l'épuisement, à l'anéantissement. La réalité peut aussi être perçue comme trop douloureuse (Chawla, 2008), trop confuse, trop dure, trop déstabilisante, trop complexe; elle échappe à l'entendement. La prise de conscience ne semble pas entraîner nécessairement l'action environnementale lucide et engagée vers les changements que la situation exige, et ce, malgré les efforts de conscientisation que l'éducation relative à l'environnement a déployés au cours des dernières décennies.

La prise de conscience ne semble pas entraîner nécessairement l'action environnementale lucide et engagée vers les changements que la situation exige, et ce, malgré les efforts de conscientisation que l'éducation relative à l'environnement a déployés au cours des dernières décennies.

Des limites aux visées de l'ERE

Dès la constitution officielle de l'éducation relative à l'environnement au sein des institutions internationales, la prise de conscience et l'action environnementales sont apparues au cœur des préoccupations de ce champ. « L'ERE a d'abord été une

entreprise d'éveil, de prise de conscience » (Sauvé, 1997, p. 1) des problématiques environnementales et du rapport des personnes et des groupes à son égard. La prise de conscience est d'ailleurs un des principaux objectifs de l'éducation relative à l'environnement. Cet objectif est étroitement associé à ceux du développement de connaissances, de valeurs et d'attitudes, de compétences et il est également lié à l'engagement dans un agir cohérent et responsable à l'égard de l'environnement (Sauvé, 1997; UNESCO, 1978) par la participation à la vie démocratique (García, 2004).

Ces objectifs généraux témoignent de l'importance qu'accorde l'éducation relative à l'environnement aux processus de prise de conscience et d'engagement dans l'action environnementale. Cependant, parmi la diversité de visions adoptées en ERE², celles qui sont fragmentaires et réductionnistes, trop présentes selon Caride et Meira (2001), ne favorisent pas l'atteinte des objectifs généraux de ce champ (*ibid.*; Van Matre, 1990). D'ailleurs, l'analyse de Caride et Meira (2001) des termes *conscientisation* et *sensibilisation* dans les documents institutionnels de Belgrade (1975) et Tbilissi (1977) montre que ces processus éducatifs, qui visent la prise de conscience et l'action, correspondent à un paradigme mécaniste, c'est-à-dire que les personnes sont amenées à connaître une réalité objective et externe. Selon ces auteurs, les textes institutionnels internationaux et nationaux s'inscrivent dans une vision donnée qui reflète généralement l'héritage de la modernité et qui exclut une perspective de complexité et d'interdépendance entre les éléments qui composent la conscientisation et la sensibilisation, d'une part, et leurs visées, d'autre part.

Dans la littérature en éducation relative à l'environnement, on désigne bien souvent l'agir environnemental par les termes suivants : geste écocivique, comportement environnemental ou conduite responsable à l'égard de l'environnement, action environnementale, etc. Les auteurs ne clarifient pas toujours le sens du terme qu'ils utilisent et l'on trouve parfois l'expression *action environnementale* comme ayant une signification qui s'apparente davantage à celle de *comportement environnemental* (Hungerford et Volk, 1990; Kollmuss et Agyeman, 2002, entre autres). Il est donc essentiel de clarifier le sens de ces notions et d'établir ce qui les distingue de l'action environnementale. Selon certains auteurs, les tenants du modèle comportementaliste³ en éducation relative à l'environnement, issu du courant scientifique (Caride et Meira, 2001) et des paradigmes positiviste et béhavioriste (Emmons, 1997), adoptent des perspectives instrumentale et individualiste (Caride et Meira, 2001).

2. De plus en plus d'approches en intervention éducative et en recherche en ERE, telles que celle de la critique sociale, confrontent la rationalité économique dominante et les visions utilitariste et réductionniste (Orellana, Sauvé, Marleau et Labraña, 2008).
3. Le modèle comportementaliste en éducation relative à l'environnement est surtout issu de la psychologie environnementale, dont l'objet principal de recherche consiste dans les comportements et les conduites individuelles et collectives visant la protection de l'environnement. Ce champ de savoir a émergé dans les années 1960 aux États-Unis et cherche à comprendre pour quelles fins, quand, comment et dans quelles conditions les personnes se comporteront de manière responsable à l'égard de l'environnement et de ses ressources. Des recherches montrent que, tout comme pour les tendances destructives de la conduite humaine, il existe des dispositions, des capacités et des propensions à protéger et à s'occuper de l'environnement (Verdugo, 2002).

Les campagnes de sensibilisation au sujet des problèmes environnementaux, axées sur l'information et avec un accent mis sur la protection de l'environnement, peuvent avoir pour effet de créer de l'anxiété et de provoquer l'incapacité d'agir (Emmons, 1997) ou, encore, de faire en sorte que les personnes cherchent des causes extérieures et se sentent peu concernées par ces questions (Van Matre, 1990). De plus, Caride et Meira (2001, p. 58) soulignent qu'en réduisant l'attribution des problématiques environnementales à des comportements individuels et collectifs et en les traduisant en des programmes d'ERE qui mettent l'accent sur la modification et l'adoption de gestes écociviques et de comportements environnementaux, parfois prescrits (Jensen, 2002), ont montré des résultats très limités. Caride et Meira (2001) observent par ailleurs que ces résultats sont non transférables, peu représentatifs sur le plan macrosocial et peu significatifs au regard de la remise en question des fondements qui sous-tendent les choix dominants sociétaux qui adoptent une logique économique et de marché, qui nous ont menés à de graves problématiques socio-écologiques (Morin, 1990; Reeves, 2003). En effet, l'ERE insiste parfois trop sur l'analyse des problèmes environnementaux et moins sur les choix et les modes de vie personnels et collectifs (Van Matre, 1990).

L'éducation relative à l'environnement a certes comme finalité l'adoption de conduites et de comportements responsables et respectueux de l'environnement, mais elle devrait également poursuivre l'objectif de développer la capacité à l'action (Breiting, 1997). Jensen et Schnack (2006) ajoutent que l'*action-compétence*, « l'habileté à agir⁴ » (p. 471), devrait occuper une place centrale dans les théories et les pratiques de l'ERE⁵. Le terme « compétence » est associé à « être capable, vouloir et être qualifié comme acteur de la société⁶ » (*ibid.*, p. 473). En ERE, l'action environnementale s'inscrit bien souvent davantage dans la perspective de résolution de problèmes environnementaux. Certes, un tel choix pédagogique a sa place dans ce domaine, mais il faut reconnaître que l'action environnementale prend un sens différent en fonction des perspectives, des courants éducatifs, des approches et des stratégies pédagogiques (Sauvé, 2003) dans lesquelles elle s'inscrit.

Bien que l'on reconnaisse que la prise de conscience environnementale est déterminante pour l'action (Jensen et Schnack, 2006; Pruneau et collab., 2000, 2006), les liens entre les deux processus sont peu connus et pris en compte en ERE. Les recherches de ce champ identifient plusieurs facteurs éducatifs, pédagogiques, etc., qui contribuent au développement des processus de prise de conscience et d'action environnementales (Kollmuss et Agyeman, 2002; O'Sullivan et Taylor, 2004; Pruneau et collab., 2000, 2006). Cependant, on s'est encore trop peu attardé à cerner, à définir et à expliciter en quoi consistent ces processus et à y établir leurs liens, en particulier dans le champ de l'ERE.

4. Traduction libre.

5. Ces auteurs conduisent des recherches au Royal Danish School of Educational Studies de Copenhagen au Danemark qui portent spécifiquement sur l'étude de l'action environnementale en ERE (Breiting, 1997; Breiting et Mogensen, 1999; Jensen et Schnack, 1997, 2006).

6. Traduction libre.

Des liens à mettre en évidence entre la conscience et l'action

Les notions de conscience et d'action ont été étudiées souvent de façon séparée, au sein d'une discipline particulière. À partir des premiers résultats de notre démarche de recherche, nous pensons qu'il est souhaitable que ces notions et ces processus soient étudiés dans un contexte interdisciplinaire et dans une perspective holistique, en spirale, c'est-à-dire qu'il convient d'adopter une vision globale de l'interrelation et des interactions entre la conscience et l'action. Dans les prochaines sections, nous tenterons de mettre en lumière, à partir des champs de savoir consultés⁷, des liens théoriques qui peuvent être tissés entre la conscience et de l'action.

Des notions à clarifier

La conscience et l'action sont des notions polysémiques qui ont fait et font l'objet d'une grande diversité de théories dans différents domaines. En français, leur étymologie provient respectivement des mots latins *conscientia* et *actio*. Dans son sens général, la conscience fait référence à la connaissance relative au fait de savoir. Il s'agit de la conscience de ce que l'on sait, de ce que l'on est et de ce que l'on fait (Rodríguez Arocho, 2005). Dans la littérature (Capra, 2004; Pacherie, 2002), on distingue la *conscience primaire*, c'est-à-dire les représentations conscientes de son environnement et de son corps et les processus de base cognitifs, sensoriels, perceptuels et émotifs, de la *conscience réflexive* ou *introspective*, qui est la capacité d'examiner mentalement le cours de ses pensées et qui permet de formuler des valeurs, des croyances, des buts et des stratégies. La conscience primaire s'approche davantage de la conscience cognitive, étudiée en neurobiologie (Pacherie, 2002) qui concerne la dimension intentionnelle de la conscience, qui fait référence à quelque chose, comme un objet réel ou imaginaire. La conscience cognitive est la conscience de quelque chose (*ibid.*). Tandis que la conscience réflexive s'associe davantage à la conscience phénoménale, qui concerne des « aspects subjectifs et qualitatifs de l'expérience consciente » (*ibid.*, p. 22). Elle est du domaine privé et du ressenti personnel. La conscience est le niveau suprême de réflexion mentale de la réalité inhérente à l'être humain, interdépendante de son essence historico-sociale (Freire, 1980; Maturana et Varela, 1996; Rodríguez Arocho, 2005; Vygotski et Clot, 2003).

L'action, pour sa part, est la manifestation d'une manière d'agir (García, 2004). C'est le faire spécifique de l'être humain (Schwartz, 2001). La notion d'action est beaucoup plus riche et vaste que l'adoption de routines ou d'habitudes automatiques, qui sont plutôt liées à la notion de comportement (García, 2004; Jensen et Schnack, 2006). L'action peut être confondue avec ce dernier lorsqu'elle est considérée selon une perspective d'événements (*happenings*), mais elle se caractérise par

7. Des auteurs des champs de la psychologie environnementale, psychologie cognitive, la psychosociologie, la neurobiologie, la philosophie, la sociologie, l'éducation et l'ERE ont été consultés pour répondre aux objectifs de notre recherche, qui sont les suivants : – Contribuer à définir et caractériser les processus de prise de conscience et d'action environnementales et leurs liens ; – Cerner l'apport de l'éducation relative à l'environnement au développement de ces processus.

le fait qu'elle est accomplie de manière consciente et planifiée à partir d'intentions (Schwartz, 2001). Le tableau 1 présente les principales caractéristiques qui différencient les notions de comportement, de conduite et d'action.

Tableau 1 : **Principales caractéristiques des notions de comportement, de conduite et d'action**

Comportement	Conduite	Action
(Emmons, 1997; Kollmuss et Agyeman, 2002)	(Caride et Meira, 2001; García, 2004)	(Clover, 2002; Emmons, 1997; García, 2004)
- Vient d'une habitude. - Peut être une réponse automatique ou volontaire face à une situation quelconque. - Peut être générée par la peur d'une sanction.	- Implique une dimension temporelle. - Résulte d'un processus réflexif. - Dépend d'un contexte historico-culturel.	- Agit avec conscience et intentionnalité. - Exige le développement de compétences. - Implique un processus de prise de décision, de planification et de réflexion.

Les actions doivent donc être comprises et expliquées à partir des motivations et des intentions des acteurs, plutôt qu'à partir des mécanismes et des causes (*ibid.*). Tout comme la prise de conscience, le raisonnement, la volonté et les sentiments, l'action est ce qui distinguerait l'être humain des autres êtres vivants (Maturana et Varela, 1996; Rodríguez Arocho, 2005). Ne serait-ce pas une spécificité de l'être humain que d'être, de réfléchir et d'agir, de se définir, de se réaliser individuellement et collectivement dans un processus de changement sans fin⁸ (Murphy, 2001)?

La mise en évidence de la dimension morale de la conscience remonte à la philosophie antique et médiévale (Descartes, Kant, Hegel) (Putois, 2005). La conscience morale fait référence à la capacité individuelle de discerner entre le bien et le mal et d'assumer une responsabilité personnelle à l'égard de ses actions (*ibid.*; Searles, 1999).

Les visions personnaliste et individualiste des notions de conscience et d'action ont reçu de vives critiques. Pour le philosophe allemand Hegel (dans Schwartz, 2001), la praxis individuelle passe au second plan dans les dynamiques de construction sociale. « L'action ne peut être la manifestation d'un sujet singulier » (p. 76). Elle acquiert sa vraie signification au contact de la complexité historique et de l'altérité (*ibid.*, p. 73). Vygotski, précurseur de la psychosociologie, tentant d'éviter de simplifier la notion de conscience, considère comme fondamentale sa dimension sociale

8. Soulignons que ces spécificités ne sont pas nécessairement exclusives à l'être humain, comme être et se transformer, qui sont propres au vivant.

(Vygotski et Clot, 2003; Rodríguez Arocho, 2005). Selon cet auteur, la conscience n'est pas un phénomène seulement associé au système nerveux central et aux processus neurobiologiques de l'humain, ni au seul déploiement de l'infinité des possibilités de l'esprit individuel, mais à l'évolution historique, sociale et culturelle. Il souligne que la conscience n'existe pas comme un état mental isolé, mais comme un rapport réel avec la vie qui s'exprime par l'action et l'expérience vécues (Vygotski et Clot, 2003; Rodríguez Arocho, 2005). La conscience prend son sens au sein de l'expérience et de l'engagement dans l'action (Vygotski et Clot, 2003) et permet d'être sujets de ses actions et perceptions (Murphy, 2001, p. 90). Les humains ont évolué avec des modes de conscience et d'action particuliers qui sont fortement interactifs et imprégnés de symbolismes (Reed, 1996, dans Chawla, 2008).

Un rapport au monde intimement lié à la conscience et l'action

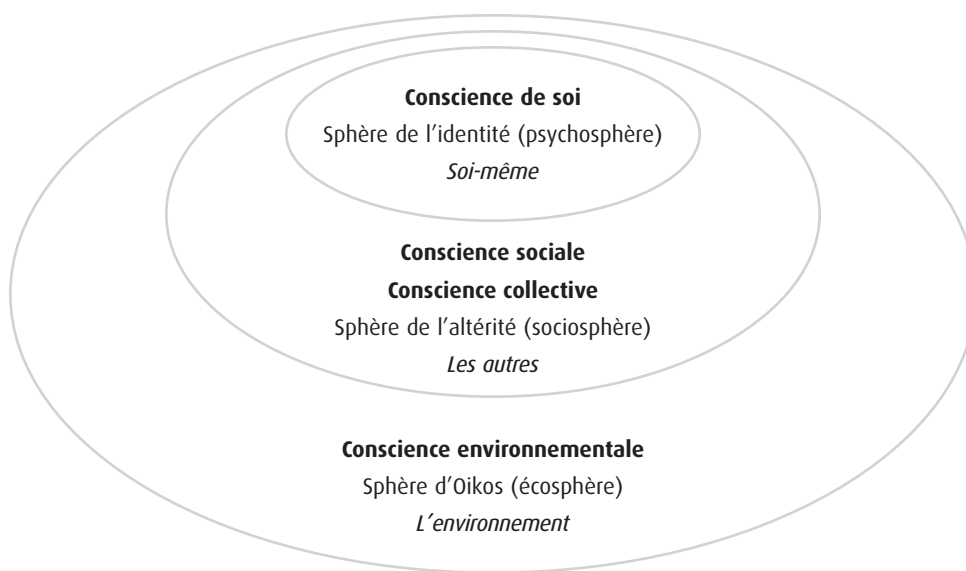
Nous passons notre vie à nous parler à nous-mêmes. C'est une longue conversation, la plus profonde et la plus intéressante qui soit. Si nous ne réussissons pas à nous parler clairement à nous-mêmes, il n'y a guère d'espoir en ce qui concerne nos rapports avec les autres (Murphy, 2001, p. 190).

Murphy (2001, p. 90-93) met en lumière les liens étroits qui existent entre la conscience et les sphères personnelle, sociale et environnementale du rapport au monde. « Nous prenons conscience de nous-mêmes, et donc de notre capacité d'agir sur nous-mêmes et sur notre environnement, par nos pensées, notre volonté et nos choix individuels [et collectifs] » (*ibid.*, p. 91). Nous avons illustré ces liens par le réseau des relations qui caractérisent notre rapport au monde (voir la figure 1), à partir d'éléments qui définissent la conscience de soi, la conscience sociale et collective et la conscience environnementale. La *conscience de soi* fait référence à la capacité de se percevoir soi-même comme une personne unique et différente des autres (Pacherie, 2002; Murphy, 2001) et se rapporte à sa propre identité sociale (Molajani, 2004). La *conscience collective* est liée au sentiment d'appartenance d'une personne à un groupe. Les repères culturels et identitaires d'un groupe donné y sont associés (Molajani, 2004). La *conscience sociale* ou conscience critique (*critical consciousness*, Clover, 2002) concerne la classe sociale, le comment et le pourquoi d'un statut au sein d'une hiérarchie sociale (Freire, 1980; Molajani, 2004). Sa finalité est la libération d'une situation oppressive (Freire, 1980; Clover, 2002). Enfin, la *conscience environnementale* (ou écologique, O'Sullivan et Taylor, 2004; Sauvé, 1992) est liée à l'appartenance à la trame de vie, en tant qu'espèce humaine (Toledo, 2007), à son interdépendance avec les êtres vivants et le milieu (Sauvé, 1992, dans Legendre, 2005, p. 282). La cosmologie autochtone est en ce sens éloquente : « Nous sommes seulement une partie du Tout qu'est l'univers, mais une partie essentielle de sa trame⁹ » (Chihuailaf, 1999, p. 13). La conscience environnementale suscite un « puissant sentiment de responsabilité [humaine] à l'égard du Tout » (Rouillard, 2001, p. 160). L'être humain est doté d'une clairvoyance qui lui permet d'être conscient de l'équilibre du

9. Traduction libre.

monde et donc de l'importance vitale de tout ce qui le compose (*ibid.*). Étant réflexive, la conscience permet d'interpréter notre monde, de se comprendre comme personne, collectivité et espèce humaine et de trouver un sens à la vie (O'Sullivan et Taylor, 2004) et d'agir en cohérence avec cette dernière.

Figure 1 : **Les composantes de la conscience socio-environnementale, à partir du réseau des relations du rapport au monde, selon Sauvé (1999)**



La prise de conscience du monde se réalise par le rapport à l'environnement. La conscience, l'action et le monde ne sont pas des entités séparées. Ils sont au contraire profondément liés.

L'action humaine, individuelle et collective, se réalise à travers des interactions sociales au sein de l'environnement. L'action permet la participation à la vie de sa communauté qui comprend les êtres vivants, les cultures et les personnes d'une localité (Chawla, 2008). Pour Dewey (1982), l'action fait partie de l'environnement : l'action dans et par l'environnement. Cet auteur signale que l'environnement est justement un dispositif d'action, ce qui la rend possible. « Il consiste en des conditions qui permettent ou empêchent, qui stimulent ou entravent l'action d'un être vivant¹⁰ » (*ibid.*, p. 20). Les croyances et les aspirations humaines interagissent avec l'environnement par le biais de l'action. La prise de conscience du monde se réalise par le rapport à l'environnement. La conscience, l'action et le monde ne sont pas des entités séparées. Ils sont au contraire profondément liés, ainsi que l'illustre le poète autochtone Chihuailaf (1999, p. 67) : « Le monde est un cercle, une globalité, un corps vivant avec une colonne vertébrale qui la meut. Les êtres humains se reconnaissent en tant qu'être dans la profondeur de la nature »¹¹.

10. Traduction libre.

11. Traduction et interprétation libres.

Des processus de changement : d'une progression linéaire à une vision holistique

L'éducation relative à l'environnement vise à engager des processus de changement, et ce, à différents niveaux : dans l'environnement, chez les personnes et les groupes sociaux, dans les systèmes éducatifs et dans les pratiques pédagogiques (Sauvé, 1997). La conscience et l'action font partie intégrante du processus de changement, ainsi que le met en évidence Roehlkepartain (2001) dans le modèle en cinq phases du processus de changement, qu'il a étudié au sein d'une communauté :

- 1) **réceptivité** (cultiver l'ouverture au changement); 2) **conscience** (souligner la possibilité de changement); 3) **mobilisation** (s'organiser pour le changement); 4) **action** (mettre en œuvre le changement); et 5) **continuité** (s'assurer que le changement devienne un mode de vie)¹².

La conscience a longtemps été considérée comme une étape préalable à l'action. « Nous sommes héritiers d'un monde et d'une culture qui croyaient fermement au fait que la conscience – ou plutôt la connaissance – était le premier pas à assurer pour décider d'une action appropriée » (Benasayag, 2006, p. 7). D'ailleurs, les premiers modèles théoriques développés en ERE, dans les années 1960, sur le processus d'adoption de comportements ou d'actions étaient linéaires et s'inscrivaient dans une perspective rationaliste (Hungerford et Volk, 1990; Kollmuss et Agyeman; 2002) : l'acquisition de connaissances environnementales permet l'adoption d'attitudes et d'une conscience environnementales pour mener à la manifestation d'un comportement responsable envers l'environnement. Rapidement, ces modèles ont été délogés par plusieurs autres qui intègrent des visions plus larges, complexes et dynamiques. Plusieurs études ont permis d'identifier et de caractériser une diversité de composantes, mécanismes et facteurs qui déterminent, favorisent ou limitent l'adoption de comportements, de conduites ou d'un agir en faveur de l'environnement (entre autres, Carrus et collab., 2008; Chawla et Flanders Cushing, 2007; Hungerford et Volk, 1990; Kollmuss et Agyeman, 2002; Pruneau et collab., 2000, 2006)¹³. Pruneau et collab. (2000) ainsi que Jensen et Schnack (2006) voient même l'impossibilité de construire un modèle théorique intégrant toutes ces dimensions qui dépendent de réalités particulières, complexes, plurielles. Stokols et collab. (2009) soulignent la nécessité de mener des recherches sur ces questions dans des perspectives interdisciplinaire, intégrante et globale.

La conscience et l'action : un réseau conceptuel commun

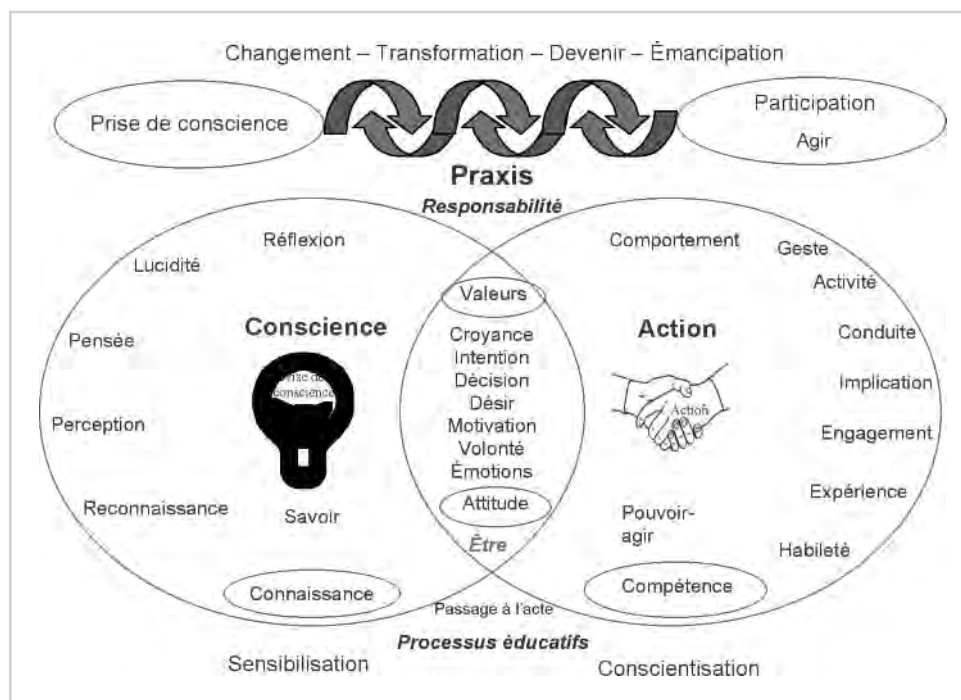
Le rapport entre les notions de conscience et d'action peut s'illustrer par un réseau très complexe qui ouvre sur un univers de concepts interreliés. À travers les

12. Traduction libre.

13. Les facteurs, variables et mécanismes qui conduisent à l'adoption de comportements en faveur de l'environnement et à l'action environnementale font l'objet d'une diversité de modèles théoriques élaborés par des auteurs, ci-dessus cités. À cet effet, Kollmuss et Agyeman (2002) présentent une synthèse de quelques modèles développés.

écrits, les concepts de conscience et d'action se retrouvent en effet au sein du même réseau notionnel (voir la figure 2).

Figure 2 : Réseau notionnel de la conscience et de l'action



À partir des éléments de définition et de caractérisation de la conscience et de l'action, que nous avons présentés ci-dessus, il se dégage, d'une part, que certains concepts sont davantage associés à la conscience, comme la réflexion, la lucidité, le savoir, la connaissance, etc. D'autre part, plusieurs concepts sont surtout associés à l'action, comme le comportement, la conduite, l'activité, la compétence, etc. Mais quelques-uns sont étroitement liés aux deux : attitude, valeurs, intention, motivation, émotions, etc. Dans certains modèles plus linéaires, ces concepts se retrouvent souvent comme une étape intermédiaire entre la conscience et l'action. Dans d'autres modèles ou propositions théoriques, ils feront partie intrinsèque du développement des processus de prise de conscience et d'action, qui sont eux-mêmes interreliés et s'alimentent l'un et l'autre. Les processus éducatifs de sensibilisation et de conscientisation (représentés au bas de la figure 2) sont étroitement associés à ce réseau notionnel. Soulignons également que les principaux objectifs généraux¹⁴ (encadrés sur la figure 2) de l'éducation relative à l'environnement se

14. Lucie Sauvé (1997, p. 81-85) présente une systématisation des objectifs généraux de l'ERE (prise de conscience, connaissance, attitudes et valeurs, compétences et participation), qui complètent ceux de l'UNESCO (1978).

retrouvent au sein de ce réseau notionnel, mettant en évidence le rôle fondamental de l'ERE dans le développement des processus de prise de conscience et d'action.

D'autres domaines de l'éducation globale, comme l'éducation à la citoyenneté, ont des liens plus explicites avec ce réseau notionnel. L'apprentissage de l'exercice de la citoyenneté, de la participation à la vie démocratique, en particulier aux sphères politiques et économiques, et du vivre-ensemble sont intrinsèquement liés à des notions, telles que participation, décision, émancipation, pouvoir-agir, responsabilité, etc., qui sont elles-mêmes associées à la conscience et à l'action.

Interrelations de la prise de conscience et de l'action au sein de propositions éducatives

Ainsi que nous l'avons mis en évidence, les processus de prise de conscience et d'action environnementales sont vécus en particulier en ERE. Dans ce champ, on trouve une diversité de courants éducatifs, d'approches et de stratégies pédagogiques (Sauvé, 2006) qui correspondent à différentes visions de l'environnement, de l'éducation et même de la société. Parmi ceux-ci, certains contribuent de façon plus explicite au développement des processus de prise de conscience et d'action environnementales où sont mis en évidence leurs liens et interactions.

La praxis : une perspective pédagogique de l'ERE

Le courant praxique en ERE s'inspire de l'éducation populaire et communautaire ainsi que de la pédagogie de la conscientisation, élaborée, entre autres par Paulo Freire, éducateur brésilien; la conscience, l'action et le changement sont au cœur de cette proposition éducative (Sauvé, 2003). La praxis, processus rétroactif et continu de réflexion et d'actions renouvelées (Freire, 1980; Murphy, 2001) et créatives (Schwartz, 2001), y est fondamentale. C'est l'engagement dans une action réflexive où la réflexion est au cœur même de l'action, en vue d'améliorer celle-ci, d'apprendre de celle-ci, de changer soi-même, et aussi comme groupe, au sein de celle-ci. C'est un aller-retour entre la réflexion et l'action sur le monde pour le transformer (Freire, 1980, p. 29). Ajoutons qu'une action avec conscience et intentionnalité exige le développement de compétences pour, par et dans l'action à travers la participation démocratique (García, 2004).

La conscientisation : une visée éducative

L'éducation, dans cette perspective, est un vecteur de conscientisation, une voie privilégiée pour développer la conscience humaine, qui permet l'engagement des personnes et des groupes sociaux dans un processus d'émancipation personnelle et collective pour une transformation des rapports sociaux (Legendre, 2005) d'oppression, de discrimination et d'aliénation (Freire, 1980). La conscientisation vise une prise de conscience critique de la réalité en l'insérant dans son contexte, ce qui amène à découvrir l'être, l'essence, la raison, le pourquoi des choses de la vie (*ibid.*). Elle place en effet « l'être humain face au miroir de sa propre essence comme

L'éducation, dans cette perspective, est un vecteur de conscientisation, une voie privilégiée pour développer la conscience humaine, qui permet l'engagement des personnes et des groupes sociaux dans un processus d'émancipation personnelle et collective pour une transformation des rapports sociaux (Legendre, 2005) d'oppression, de discrimination et d'aliénation (Freire, 1980).

être bio-social, comme entité historique, comme un élément parmi d'autres, mais significatif, de l'espace planétaire et de l'abondance du temps¹⁵ » (Toledo, 2007, p. 26). La conscientisation est ancrée dans la réalité, c'est-à-dire qu'elle se situe dans le vécu concret et dans la vie quotidienne, à partir du sens commun. Elle vise également l'alphabétisation culturelle et sociale, soit une prise de conscience de la culture partagée et de la nécessité de s'engager dans la construction collective et démocratique d'une culture et d'une histoire communes.

La conscientisation, c'est justement une des visées du travail éducatif de l'ERE (Caride et Meira, 2001; Sauvé, 1997). Il s'agit de reconnaître, de valoriser et d'alimenter le savoir et les expériences relatifs à l'environnement qui permettent de porter un regard sur les structures et les forces qui contribuent aux problématiques environnementales et qui minent la citoyenneté et le pouvoir-agir (Sauvé, Berryman et Villemagne, 2003). En ce sens, la connaissance et la compréhension critique de la réalité sont indispensables pour le développement d'une conscience qui permette de « relativiser les croyances, les idéologies, les origines, les préjugés et les modes de pensée exigus¹⁶ » (Toledo, 2007, p. 26). On aboutit à une véritable transformation du monde et de soi-même par l'insertion critique de l'action dans une réalité, c'est-à-dire d'une action éclairée par la mise au jour de sa finalité (Freire, 1980). La conscientisation conduit donc à un processus de prise de conscience qui est accompagné et se nourrit d'un agir cohérent et responsable. Dans un contexte d'ERE, elle « transcende la situation d'angoisse, de désespoir ou de paralysie vers le développement d'une solidarité profonde avec le reste du monde (êtres humains, êtres vivants, équilibre global, etc.), vers la participation sociale et politique en développant des valeurs de base comme la tolérance, la solidarité, la démocratie, la justice et le bien collectif¹⁷ » (Toledo, 2007, p. 27).

Un objet d'apprentissage dynamique

Contrairement à d'autres courants qui visent surtout le développement d'un savoir, d'un savoir-être ou d'un savoir-faire, la praxis favorise l'émergence d'un « pouvoir-agir » engagé, conscient et déterminé, qui intègre les autres types de savoirs. Dans ce contexte, l'action est source d'apprentissage (Sauvé, 2003). L'objet d'apprentissage n'est pas « [...] le but de l'acte cognitif, [mais] sert d'intermédiaire entre plusieurs sujets connaissant, l'éducateur [...] et les apprenants [...] » (Freire, 1980, p. 62). L'objet d'apprentissage n'est pas une priorité, mais une occasion de réflexion autant pour les apprenants que pour l'éducateur. Ces derniers jouent le rôle de chercheurs critiques face à l'objet dans une relation de dialogue entre eux.

Le courant praxique en éducation relative à l'environnement aborde la notion de communauté dans sa globalité et dans sa complexité comme objet et comme milieu d'apprentissage visant la transformation des situations qui posent problème au sein de la communauté. Il tient compte des interrelations des êtres humains entre

15. Traduction libre.

16. Traduction libre.

17. Traduction libre.

eux et avec leur environnement, de même que des problématiques et des controverses qui s'y rattachent (Sauvé, Berryman et Villemagne, 2003, p. 64).

Des approches et des stratégies pédagogiques significatives

La pédagogie de la conscientisation « engage dans un processus de dialogue, de discussion de groupe, l'analyse de la situation locale et l'élaboration de projets transformant leur réalité; elle vise à faire regagner aux populations concernées leur pouvoir d'expression et d'intervention » (Sauvé, Berryman et Villemagne, 2003, p. 64).

Une stratégie pédagogique qui engage de façon dynamique les processus de prise de conscience et d'action est la recherche-action qui fait appel, entre autres, à des valeurs de coopération, de créativité et d'engagement. Elle est mise en œuvre par un groupe qui se mobilise pour prendre en charge une problématique réelle identifiée par celui-ci et par la recherche collective de solutions, à travers des étapes de clarification, d'analyse et de diagnostic, d'implantation de solutions appropriées. La réflexion sous forme de rétroaction et d'évaluation est primordiale et traverse toute la démarche. Aussi, la stratégie de l'analyse réflexive, proposée par Schön (1994), favorise les interactions des processus qui nous intéressent. En ERE, cette stratégie invite les personnes à s'engager authentiquement et à faire un retour sur leurs actions, donc sur ce qui les sous-tend : les représentations, les croyances, les valeurs, les contextes particuliers et globaux, etc., puisqu'il s'agit de la reconstruction de leurs rapports à eux-mêmes, aux autres et à l'environnement.

Le dialogue est l'approche privilégiée pour développer la prise de conscience et l'action, puisqu'il permet d'entrevoir des possibilités inexplorées au-delà des limites personnelles (Murphy, 2001). Il se veut un moment où les personnes sont en démarche réflexive, prennent conscience de leur réalité, au sein même d'actions socio-environnementales (Freire, 1980). Ces personnes sont immergées dans leur propre vie, pour reprendre une expression de Freire (*ibid.*). Le dialogue avec le monde permet de construire la conscience socio-écologique et fait naître le désir de changer (Orellana, 2002, p. 122). Il est au cœur de la communication (Freire, 1980) et permet de développer le sens de la participation à la vie communautaire et la responsabilité sociale, politique et écologique, individuelle et collective.

Conclusion

À la lumière de ces éléments de réflexion qui permettent de mieux cerner en quoi consistent la prise de conscience et l'action environnementales et les liens entre eux, nous concluons qu'il n'existe pas de relations de cause à effet unidirectionnelles entre la prise de conscience et l'action. Ces processus complexes et dynamiques sont non polarisables et ils sont composés d'éléments contradictoires (Benasayag, 2006). C'est pourquoi les liens entre ces processus pourraient faire l'objet de très nombreuses études.

Les divers paradigmes sociaux et éducatifs dans lesquels s'inscrivent les processus de prise de conscience et d'action environnementales sont déterminants pour le

sens qu'ils acquièrent. Pour certains auteurs, ce sont des processus indissociables, qui s'alimentent l'un et l'autre. Pour d'autres, ils sont plutôt linéaires, dans des perspectives rationalistes, behavioristes, etc. L'éducation relative à l'environnement regroupe des propositions éducatives qui ont le potentiel de contribuer au développement de ces processus de manière dynamique, interactive et intégrée pour des changements en profondeur. Elle aurait avantage à clarifier et à mieux définir la prise de conscience et l'action, en dégagant leurs liens, pour développer des interventions éducatives appropriées. Il apparaît donc important de poursuivre les recherches en ce sens, en particulier dans le champ de l'ERE. Sauvé (2005, p. 32) nous rappelle que ce domaine de l'éducation fondamentale est :

[...] un objet de recherche primordial, l'objet d'une quête transdisciplinaire dont l'importance et l'ampleur sont celles-là même de la réflexion universelle, à travers l'espace, le temps et les diverses cultures, sur le sens de la relation des humains avec/dans la nature, au sein d'un milieu de vie partagé, et sur le rôle de l'éducation (dans le sens de « *educere* »¹⁸) à cet effet.

Ces éléments de réflexion nous ramènent à des questions d'ordre philosophique sur le devenir humain et sur la façon dont l'être humain se construit comme être social, de même que sur sa façon d'*être au monde*. L'ERE invite à porter un regard global et intégrateur sur ces processus et aussi à réfléchir aux choix structurels mêmes de la société qui ont une incidence sur ces processus et sur le défi du *vivre-ensemble*.

Références bibliographiques

BENASAYAG, M. (2006). *Connaître est agir : paysages et situations*. Paris : La Découverte.

BLAKE, D.E., GUPPY, N. et URMETZER, P. (1997). Canadian public opinion and environmental action: Evidence from British Columbia. *Canadian Journal of Political Science*, 30(3), p.450-472.

BOUTARD, A. (2004). Les problèmes environnementaux. *Notes de cours. ENV7801 : L'environnement : savoirs et stratégies*, Programme court de 2^e cycle en éducation relative à l'environnement, Montréal : Université du Québec à Montréal.

BOZONNET, J.-P. (2005). Le « verdissement » de l'opinion publique. *Sciences humaines*, Hors-série, 49, p.50-53.

18. Selon Albert Jacquart (1999, p. 81), l'étymologie des mots éduquer et éducation est à retracer non seulement dans *educare* (nourrir), mais aussi dans *educere*. Ce dernier terme évoque le sens de conduire (ducere) hors de soi-même (e). Éduquer, c'est donc « mener un enfant [une personne] hors de lui-même », l'amener à « se regarder de l'extérieur », à se construire avec les autres.

- BREITING, S. (1997). Hacia un nuevo concepto de educacion ambiental. *Carpeta informativa*. Centro Nacional de Educacion Ambiental. Valsein-Segovia (Espagne) : CENEAM. [En ligne].
<http://www.mma.es/educ/ceneam/02firmas/firmas1997/feb2.htm>.
- CAPRA, F. (2004). *Les connexions invisibles : une approche systémique du développement durable*. Monaco : Éditions du Rocher.
- CARIDE, J.A. et MEIRA, P.A. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Espagne : Ariel.
- CARRUS, G., PASSAFARO, P. et BONNES, M. (2008). Emotions, habits and rational choices in ecological behaviors: The case of recycling and use of public transportation. *Journal of Environmental Psychology*, 28, p.51-62.
- CHAWLA, L. (2008). Participation and the ecology of environmental awareness and action, dans A. Reid, B.B. Jensen, J. Nikel et V. Simovska (dir.), *Participation and Learning: Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*, New York : Springer, p. 98-110.
- CHIHUAILAF E. (1999). *Recado confidencial a los chilenos*. Santiago (Chili) : LOM.
- CHAWLA, L. et FLANDERS CUSHING, D. (2007). Education for strategic environmental behaviour. *Environmental Education Research*, 13(4), p. 437-452.
- CLOVER, D. (2002). Traversing the gap: concientización, educative-activism in environmental adult education. *Environmental Education Research*, 8(3), p. 315-323.
- COURTENNEY-HALL, P. et ROGERS, L. (2002). Gaps in mind: Problems in environmental knowledge-behaviour modelling research. *Environmental Education Research*, 8(3), p.283-297.
- DANSEREAU, P. et LAFLEUR, C. (2005). La conscience de notre environnement. *Le Devoir* (Montréal), samedi et dimanche les 26 et 27 novembre, p. G5.
- DEWEY, J. (1982). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Argentine : Cosada, p. 19-63 et p. 112-195.
- EMMONS, K.M. (1997). Perspective on environmental action: Reflection and revision through practical experience. *The Journal of Environmental Education*, 29(1), p. 34-44.
- FREIRE, P. (1980). *La pédagogie des opprimés*. Paris : La Découverte/Maspero.
- GARCÍA, J.E. (2004). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla (Espagne) : Díada.
- GOFFIN, L., BONIVER, M., MORETTE, J.M., NICOLAY, C., FOULON, F., GALLARDO, M. et MOUTON, M. (1985). *Pédagogie et recherche – Éducation environnementale à l'école : objectifs et méthodologie – Application au thème de l'eau*. Bruxelles (Belgique) : Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'organisation des études.

- GOUGH, S. (2002). Whose gap? Whose mind? Plural rationalities and disappearing academics. *Environmental Education Research*, 8(3), p. 273-282.
- HUDDART KENNEDY, E., BECKLEY, T.M., MCFARLANE, B.L. et NADEAU, S. (2009). Why we don't "Walk the talk": Understanding the environmental values/behavior gap in Canada. *Human Ecology Review*, 16(2), p. 151-160.
- HUNGERFORD, H.R. et VOLK, T.L. (1990). Changing learner behaviour through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), p. 3-9.
- HUSSEY, S. et THOMPSON, P. (dir.). (2000). *The Roots of Environmental Consciousness. Popular Tradition and Personal Experience*. Londres : Routledge.
- JENSEN, B.B. (2002). Knowledge, action and pro-environmental behaviour. *Environmental Education Research*, 8(3), p. 325-334.
- JENSEN, B.B. et SCHNACK, K. (2006). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 12(3-4), p. 471-486.
- KOLLMUSS, A. et AGYEMAN, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behaviour? *Environmental Education Research*, 8(3), p. 239-260.
- KRAUSE, D. (1993). Environmental consciousness : An empirical study. *Environment and Behavior*, 25(1), p. 126-142.
- LANE, B. et POTTER, S. (2007). The adoption of cleaner vehicles in the UK : Exploring the consumer attitude-action gap. *Journal of Cleaner Production*, 15(11-12), p. 1085-1092.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.) Coll. « Le défi éducatif ». Montréal : Guérin.
- MAINTENY, P. (2002). Mind in the gap: Summary of research exploring "inner" influences on pro-sustainability learning behaviour. *Environmental Education Research*, 8(3), p. 299-306.
- MARESCA, B. (2001). La mobilisation écologique, conscience individuelle ou collective? *Économie et Humanisme*, 357. Lyon, France : Association Économie et Humanisme, p. 33-37.
- MARLEAU, M.-È. (en cours). La prise de conscience et l'action environnementales : des processus complexes de changement. Mémoire de recherche dans le cadre de la maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Montréal.
- MATURANA, H. et VARELA, F. (1996). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid : Debate.
- MOLAJANI, A. (2004). *Dictionnaire de sociologie contemporaine*. Paris : Zagros, p. 38-41.

- MOREAULT, É. (2009). Un fossé vert profond. *Le Soleil* (Québec), le jeudi 6 août, p. 7.
- MURPHY, K.B. (2001). *De la pensée à l'action : la personne au cœur du changement social*. Montréal : Écosociété.
- ORELLANA, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux*. Thèse de doctorat. Montréal, Université du Québec à Montréal.
- ORELLANA, I., SAUVÉ, L., MARLEAU, M.-E., LABRAÑA, R. (2008). La recherche critique en éducation relative à l'environnement au sein du mouvement de résistance sociale face au projet minier Pascua Lama. *Éducation relative à l'environnement : Regard – Recherches – Réflexions*, 7, p. 23-47.
- O'SULLIVAN, E. et TAYLOR, M. (2004). *Learning Toward an Ecological Consciousness: Selected Transformative Practices*. Toronto, Ontario : The Transformative Learning Centre, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- PACHERIE, É. (2002). Les consciences. *Pour la science*, 302, p. 22-25.
- PRUNEAU, D., DOYON, A., LANGIS, J., VASSEUR, L., OUELLET, E., MCLAUGHLIN, E., BOUDREAU, G. et MARTIN, G. (2006). When teachers adopt environmental behaviors in the aim of protecting the climate. *The Journal of Environmental Education*, 37(3), p. 3-14.
- PRUNEAU, D., MUSAFIRI, J.-P., CHOUINARD, O., et ISABELLE, C. (2000). Les facteurs [socio-culturels et pédagogiques] qui influencent le désir d'action environnementale dans les communautés. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), p. 395-413.
- PUTOIS, O. (2005). *La conscience*. Paris : Flammarion.
- RODRÍGUEZ AROCHO, W.C. (2005). El tema de la conciencia en la psicología de Vygotski y en la pedagogía de Freire: Implicaciones para la educación. *Proyecto par el Desarrollo de Destrezas de Pensamiento*. Porto Rico : Universidad de Puerto Rico.
- ROEHLKEPARTAIN, E.C. (2001). *An Asset Approach to Positive Community Change*. Report ED462461. Minneapolis : Search Institute.
- ROUILLARD, É. (2001). *La philosophie et l'amérindien*. Mémoire de maîtrise. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- SAUVÉ, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement* (2^e éd.). Coll. « Le défi éducatif ». Montréal : Guérin/Eska.
- SAUVÉ, L. (2000). À propos des concepts d'éducation, de responsabilité et de démocratie, dans A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wals et P. Clarkin (dir.), *Colloquium on The Future of Environmental Education in a Postmodern World* (Whitehorse, Yukon, octobre 1998). Whitehorse (Yukon) : Yukon College et Canadian Journal of Environmental Education, p. 81-84.

- SAUVÉ, L. (2003). *Courants et modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement. Module 5. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- SAUVÉ, L. (2005). Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement, dans L. Sauvé, I. Orellana et É. van Steenberghe (dir.), *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs. Actes du colloque Le croisement des savoirs au cœur des recherches en éducation relative à l'environnement présenté dans le cadre du 72^e Congrès de l'ACFAS* (Université du Québec à Montréal, 11-13 mai 2004) Montréal : Les Cahiers de l'ACFAS, n° 104, p. 27-47.
- SAUVÉ, L. (2006). Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement. *Chemin de traverse – Revue transdisciplinaire en éducation à l'environnement*, 3, p. 51-62.
- SAUVÉ, L. (2007). L'éducation relative à l'environnement et la globalisation : enjeux curriculaires et pédagogiques. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 6, p. 13-28.
- SAUVÉ, L. (2008). Appel de contribution. Numéro thématique sur l'éducation relative à l'environnement. Vivre ensemble, sur Terre. *Éducation et francophonie*, 37(2).
- SAUVÉ, L., BERRYMAN, T. et VILLEMAGNE, C. (2003). *L'éducation relative à l'environnement : une diversité de perspectives. Module 1. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- SAUVÉ, L. et ORELLANA, I. (2008). Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour : l'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : Regard – Recherches – Réflexions*, 7, p.7-20.
- SAUVÉ, L. et VILLEMAGNE, C. (2003). *L'éducation relative aux valeurs environnementales. Module 6. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- SAUVÉ, L., VILLEMAGNE, C. et ORELLANA, I. (2003). *Éléments d'une pédagogie de l'éducation relative à l'environnement. Module 4. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Coll. « Formation des maîtres ». Montréal : Logiques.

- SCHWARTZ, Y. (2001). Théorie de l'action ou Rencontre de l'activité, dans J.-M. Baudoin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation*, Coll. « Raisons éducatives ». Bruxelles : De Boeck Université, p. 61-91.
- SEARLES, J.R. (1999). *Le mystère de la conscience*. Coll. « Philosophie ». Paris : O. Jacob.
- STOKOLS, D., MISRA, S., GOULD RUNNERSROM, M. et HIPPI, J.A. (2009). Psychology in an age of ecological crisis. From personal angst to collective action. *American Psychologist*, 64(3), p. 181-193.
- TOLEDO, V.M. (2007). La conciencia de especie como objetivo supremo de la educación ambiental, dans E. González-Gaudiano (dir.), *La educación frente al desafío ambiental global, una visión latinoamericana*. Mexico : Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe et Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- UNESCO (1978). *L'Unesco et l'éducation relative à l'environnement*. Ottawa : Commission canadienne pour l'Unesco.
- VAN MATRE, S. (1990). *Earth Education: A New Beginning*. Greenville (WV) : Institute for Earth Education.
- VERDUGO, C.V. (2002). *Conductas protectoras del ambiente. Teorías, investigación y estrategias de intervención*. Sonora (Mexique) : Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología – Universidad de Sonora.
- VYGOTSKI, L. et CLOT, Y. (2003). *Conscience, inconscient, émotions* (2^e éd.). Paris : La Dispute.

Feu et vie quotidienne : pour une écoformation éclairée

Dominique COTTEREAU

Association Échos d'Images, France

RÉSUMÉ

À la fois, notre vie quotidienne se déploie au milieu même des choses, des matières, des milieux, des voisins, des courants d'air et courants d'opinion, des coulants d'eau et coulants d'êtres, des flux d'énergie et flux de paroles; mais tout cela se joue à l'insu de notre réflexion. Nous y avançons en somnambules comme si nous en étions détachés. Une faille s'est creusée au fil de la modernité entre matière et esprit, entre corps et pensée, entre nature et culture. Pourtant nous ne sommes rien sans la nature, même dans sa forme la plus artificialisée. Elle constitue notre identité écologique. Afin d'explorer cette relation écoformatrice à une nature qui ne nous semble plus en être, nous avons choisi de nous attarder à l'exemple concret du feu, élément central qui donna naissance à l'énergie. À l'heure où l'on semble opposer, dans les débats de l'éducation relative à l'environnement, une éducation aux éco-gestes et une éducation au sens critique, cet article fait le pari que les deux peuvent être reliés. La vie quotidienne et la vastitude du monde ne s'opposent pas mais s'imbriquent l'une dans l'autre, réciproquement. Nous tentons de montrer ici comment s'opèrent les changements en chacun de nous, dans l'intime de nos maisons, et comment ces changements sont sources d'un autre regard sur le monde et d'un apprentissage au « vivre ensemble sur Terre ».

ABSTRACT

Fire and daily life: for enlightened eco-teaching

Dominique COTTEREAU
Association Échos d'Images, France

Our daily lives unfold right in the middle of things, matters, environments, neighbors, currents of air and currents of opinion, streams of water, streams of being, fluxes of energy and fluxes of words; but all of this makes clarity of thought more difficult. We move forward like sleepwalkers, as if detached from it all. In modern times, a canyon has been carved out between matter and spirit, body and thought, nature and culture. Yet, we are nothing without nature, even in its most artificial forms. It makes up our ecological identity. In order to explore this eco-formative relationship with a kind of nature that no longer resembles us, we have chosen to use the example of fire, the central element of energy. At a time in the environmental education debates when there seems to be opposition to education based on eco-actions in the critical sense, this article suggests that the two can be related. Daily life and the vastness of the world do not oppose each other, but are reciprocally interlocking parts. We attempt to demonstrate here how changes within each of us operate in the intimacy of our homes, and how these changes are sources of another perspective on the world and an apprenticeship on "sharing the planet".

RESUMEN

Fuego y vida cotidiana: por una eco-formación edificante

Dominique COTTEREAU
Asociación Échos d'Images, Francia

Nuestra vida cotidiana se despliega simultáneamente en medio de cosas, de materias, de entornos, de vecinos, de corrientes de aire y de corrientes de opinión, de flujos de agua y de flujos de seres, de flujos de energía y de palabras. Todo eso se lleva a cabo a espaldas de nuestra reflexión. Avanzamos como sonámbulos, como si eso no nos compeliere. Una grieta se ha abierto a lo largo de la modernidad entre materia y espíritu, entre cuerpo y pensamiento, entre naturaleza y cultura. Sin embargo, no somos nada sin la naturaleza, incluso en su forma la más artificial. Ella constituye nuestra identidad ecológica. Con el fin de explorar ésta relación eco-formadora hacia una naturaleza que ya no parecer ser una, nos detenemos en el ejemplo concreto del fuego, elemento central de donde nace la energía. Ahora que en los debates sobre la educación relativa al entorno ecológico, parece que se opone la educación al ecogesto y la educación crítica, éste artículo se arriesga en afirmar que las dos pueden unirse. La vida cotidiana y la inmensidad del mundo no se oponen sino se imbrican

recíprocamente. Tratamos de mostrar la manera en que se operan los cambios en cada uno de nosotros, en la intimidad de nuestros hogares, y cómo esos cambios son los manantiales de donde surge una forma diferente de ver el mundo y un aprendizaje para «Vivir juntos sobre la Tierra».

Introduction

Éduquer au vivre ensemble, apprendre à partager la Terre entre tous, êtres vivants et matière physique, aujourd'hui et pour longtemps, pourrait commencer par la prise de conscience et la mise en lumière des multiples interdépendances au milieu desquels nous sommes tous insérés. L'éducation relative à l'environnement, après avoir longtemps été centrée, en France notamment, dans des courants d'une éducation au sujet de l'environnement, s'est largement complexifiée dans les vingt dernières années de deux autres dimensions, très complémentaires l'une de l'autre : une dimension critique et une dimension identitaire. C'est à cette dernière dimension que nous nous intéresserons ici. L'article répond à la question du sens de nos vies posée par Lucie Sauvé en axe de questionnement de la revue : comment l'éducation relative à l'environnement « peut-elle contribuer à la construction de nos identités personnelles et sociales ? Comment peut-elle améliorer notre rapport au monde ? » À cheval entre Québec et France, un courant de recherche s'est formé dans les années 1980, grâce à Gaston Pineau et à son néologisme « écoformation » (1992). Au sens littéral, le mot *Écoformation* signifie la mise en forme que chacun reçoit et modèle par le contact direct avec l'oïkos, cet habitat qui nous entoure, nous enveloppe et nous imprègne de ses paysages, de ses formes et de ses couleurs, de ses odeurs et de ses sons, de ses habitants et de ses atmosphères. Nous sommes tous constitués des milieux qui nous abritent au fil de la vie, des milieux et de leurs éléments – l'eau, l'air, la terre et le feu. Lorsqu'ils sont mis au jour, amenés à la conscience de la personne, ils prennent toute leur part dans son identité qui devient alors explicitement écologique. Nous avons tous une identité écologique car nous sommes tous installés quelque part, en un lieu physique, faisant passer des flux de matière, d'énergie et de sens, mais nous n'en avons pas tous conscience.

Cette forme d'éducation est bien sûr informelle. Elle fait la part belle au « sans maître » et au « sans pédagogie ». Elle s'incarne dans les jeux des enfants sur les plages, dans les bois, les prairies ou les jardins ; dans les balades du dimanche sur les sentiers côtiers ou les sentes de montagne ; dans les vacances ailleurs, dans des paysages nouveaux ; mais aussi dans les pavés battus au quotidien, dans les ruelles traversées tous les jours, les places publiques ou les avenues empruntées. Être en écoformation, c'est être ouvert au monde alentour, s'éveiller au moindre courant d'air passant par la fenêtre (Cottureau, 2001). La « saisie » de l'expérience est importante dans ce mode éducatif. Il est en effet primordial à un projet d'éducation relative à

Nous avons tous
une identité écologique
car nous sommes tous
installés quelque part,
en un lieu physique,
faisant passer des flux
de matière, d'énergie
et de sens, mais nous
n'en avons pas tous
conscience.

l'environnement que chacun explore et comprenne qu'un « petit bout » du monde participe à son identité. D'aucuns seront constitués d'un coude de rivière, d'un bord d'étang ou d'un mouvement du fleuve; d'autres, d'une terre tranquille, d'un arbre tordu ou d'une prairie multicolore; d'autres encore...

Dans cet article, je propose de mener cet exercice de déploiement d'une conscience écologique à partir d'un élément qui ne m'est pourtant pas le plus familier – le feu, afin de proposer au lecteur un cheminement qui va d'une relation primordiale, intime, avec un élément de la nature, jusqu'au déploiement de l'être-au-monde inscrit dans un projet de société voulant transformer nos « rapports d'usage en rapport de sage » avec l'environnement (Pineau, 1992). Nous y traversons les concepts de vie quotidienne et d'habitude, car nous savons combien celles-ci sont des freins au changement. Il y a encore tant de contradictions entre ce que nous disons vouloir faire et ce que nous faisons réellement qu'il m'a paru indispensable d'aller comprendre comment s'opère le changement minuscule et pourtant si profond de nos gestes quotidiens. Écogestes et écocitoyenneté ne sont-ils pas les deux mains d'un même corps, l'une individuelle et l'autre sociale? Les « je » et les « nous » ne doivent-ils pas travailler de concert pour « apprendre à vivre ensemble sur Terre »?

Pas de fumée sans feu

Mon écoformation première est métissée du vert des prairies, du bleu de la mer et de l'ocre des forêts. Aussi, avais-je la sensation de mal connaître l'élément igné pour y avoir peu posé ma réflexivité. Mes attirances naturelles vont à l'eau (Cottureau, 1999 et 2005), à l'arbre, à la pierre. J'aime les grottes humides plutôt que les volcans. Ma vitalité se puise dans l'éclairage bleuté du petit matin, quand je m'endors volontiers à la pleine lumière du midi. Je fuis les colères, les orages et les armes guerrières. Je me dérobe toujours aux invitations festives sous spots, lampions et autres feux d'artifice, largement consommées de vin et d'alcool. « Le monde va vite si on l'imagine en feu » (Bachelard, 1962, p. 33) et je suis plutôt de la lenteur et de la patience.

Pourtant, deux évidences m'apparurent assez vite. Une réalité physico-biologique d'abord s'imposait : comme pour tout être vivant, mon organisme nécessite chaleur et énergie. Tout effort musculaire, tout fonctionnement d'une cellule, d'un tissu, d'un organe, d'un organisme complet, végétal, animal, bactérien, est la mise en œuvre d'énergies, jouant entre les diverses molécules, les divers atomes, les divers noyaux d'atomes. Aussi doit-il être possible de trouver ma propre connexion écologique à l'élément. Une réalité phénoménologique se faisait ensuite jour : le feu ne se réduit pas à ses manifestations d'explosion, d'incendie et de brûlure. Il est des lumières douces qui veillent à notre repos et des feux de cheminée qui invitent à la centration. Pour domestiquer le feu, il a fallu bien sûr des forces de frottement pour créer l'étincelle, mais il a fallu aussi circonscrire son intensité et son expansion. Le geste, des milliers de fois répétés de génération en génération d'humains, créa l'image mentale de la centration autour du foyer. Il n'est plus besoin aujourd'hui

Malgré la modernité électrique, des milliers d'années d'éclairage aux seuls foyers de l'âtre et autres flambeaux vacillants restent en nous comme de puissants embrayeurs d'écosymbolisation.

d'édifier un feu pour que la pensée retrouve de façon instantanée cette centration. La rêverie du feu est « la rêverie la plus naturellement centrée » (Bachelard, 1949, p. 32).

C'est vers cette composante ramassée et tranquille du feu que je me suis alors naturellement tournée. Au bord de ce foyer contenu et crépitant, le corps se réchauffe tout autant que l'âme. Le temps gagne en profondeur. Dans la demi-teinte de l'ombre et de la lumière, la rêverie tricote pensées et images, attisant le clair-obscur de nos consciences. Le rougeoiement du foyer devient le centre de gravité de tout l'espace alentour, un espace lui aussi contenu, comme par extension du noyau. L'intime gagne en puissance. La socialité s'y resserre, s'y murmure, confidences soufflées pas plus fort que le crépitement du bois consumé, entrecoupées des silences eux-mêmes déserts.

Malgré la modernité électrique, des milliers d'années d'éclairage aux seuls foyers de l'âtre et autres flambeaux vacillants restent en nous comme de puissants embrayeurs d'écosymbolisation. « Les rêves et les rêveries ne se modernisent pas aussi vite que nos actions. Nos rêveries sont de véritables habitudes psychiques fortement enracinées. La vie active ne les dérange guère » (Bachelard, 1962, p. 6). Même la petite lampe, témoigne Bachelard, la lampe du lecteur ou de l'écrivain, incarne cet esprit central qui veille sur la chambre, sur la demeure tout entière. Il n'y a pas plus de maison sans lampe que de lampe sans maison (*ibid.*, p. 17).

Au foyer de la vie quotidienne

Le feu central devint le cœur palpitant de la vie domestique. Bouillir, cuisiner, sécher, chauffer, aseptiser, se protéger, s'éclairer... Le feu rayonnait sa puissance, créant les gestes et l'usage dans la vie quotidienne, élaborant au fil des années ce patrimoine d'habitudes qui constitue chaque individu dans l'ordinaire de ses jours. Le feu est le plus socialisé des éléments, disait Bachelard, car il est comme inventé par l'homme, mais la réciprocité est aussi vraie, l'homme est comme né du feu.

Aujourd'hui, le feu quotidien ne rougeoit plus, ne crépite plus. Il couve et court dans les kilomètres de câbles électriques, reliant ampoules, cuisinières, radiateurs, réfrigérateurs, lave-linge, ordinateurs, chauffe-eau à de vastes réseaux terrestres qui captent et transportent l'énergie venant d'ailleurs (le feu devenant ici métaphore de l'énergie). Mais le foyer est resté un symbole vivace de la vie domestique.

La vie quotidienne de la maison est un fourmillement de gestes à la fois consommateurs et créateurs d'énergie. Comme mille flammèches sautillant et revenant en leur centre pour mieux s'en échapper à nouveau, ils brûlent, consomment, se recentrent et s'échauffent pour assurer le bon fonctionnement du foyer. Corporellement, les actes ménagers fatiguent. Laver le sol, repasser le linge, préparer le repas, dépoussiérer les meubles, tout cela ne se fait pas sans un minimum de vigueur. Techniquement, ils sont aussi utilisateurs de ressource énergétique naturelle (charbon, pétrole, gaz, nucléaire et énergies renouvelables).

Mais, en retour, ces gestes assurent une sorte de ressourcement de l'être dans son rapport au monde. On puise dans la vie quotidienne et la mise en ordre de son

La vie quotidienne de la maison est un fourmillement de gestes à la fois consommateurs et créateurs d'énergie.

foyer une mise en ordre du monde (Douglas, 2001). Peu importe la forme de l'ordre, à chacun sa définition de la propreté et du rangement, ce qui compte c'est l'organisation du milieu. Ces gestes, mille fois répétés, banalisés, modestement appréhendés, tenus pour insignifiants, sont en fait plein de significations. « Il n'y a pas d'expérience trop banale pour être intégrée à un rite et chargée d'une signification qui la dépasse » (*ibid.* p. 130). Jean-Claude Kaufmann se demande même si ce n'est pas dans le quotidien que se trouve la véritable continuité du sacré, sacré pris au sens large de « rapport de sens » (1988, p. 44). Le propre et le rangé sont au fondement de toute construction du réel. Dans l'enfance on apprend ce qui est désordre et ce qui ne l'est pas, ce qui est souillure et ce qui est propreté. La saleté est une offense à l'ordre. En l'éliminant, nous opérons un acte positif d'organisation du milieu (Douglas, 2001, p. 24).

Dans la vie quotidienne, à chacun ses rites, qui dans l'invention des repas, qui dans le repassage, qui dans le lavage du sol. Tout geste quotidien ne fait pas rituel. Il y faut une attente enfermée dans le geste, une charge symbolique, une ouverture sur un au-delà pour qu'il y ait rite. Ces actes hors du rite sont souvent plus éprouvants car perçus comme des corvées. Dans ce cas, soit on ne les assume pas (acheter toujours des plats préparés ou faire faire par d'autres), soit on les assume en dernière instance lorsque le foyer devient chaos insupportable, soit on les assume malgré tout quotidiennement, « parce qu'il faut bien le faire », mais en les enkystant profondément dans les automatismes pour que la conscience n'ait pas à y réfléchir et à mettre en doute leur bien-fondé.

La petite veilleuse des habitudes

Les habitudes veillent ainsi au bon déroulement de la vie quotidienne. Chaque jour, recommencer cuisine, lavage, ménage, rangement et toute cette succession d'opérations qui comblent nos besoins fondamentaux nous semblerait bien lourd si l'on devait réfléchir en permanence à la manière de les mettre en scène. « L'habitude est l'opérateur central de la réalité quotidienne » (Kaufmann, 2001, p. 124). Dans la pénombre psychique, elle permet aux gestes de s'enchaîner les uns derrière les autres, habilement et avec fluidité, jusqu'à ce que la tâche soit réalisée.

Les habitudes sont une mémoire sédimentée hors de la mémoire, nous dit Kaufmann. Elles ne sont inscrites ni seulement dans le corps biologique, ni seulement dans l'objet qu'elles manipulent. Elles sont enclavées à l'entre-deux du geste, dans l'habileté de la main et dans la danse du corps qui reconnaissent l'objet et évaluent l'espace. On ne repasse pas une chemise comme on repasse une nappe. Les objets et l'espace constituent les repères de l'action. Ils font intrinsèquement partie du schème incorporé. Repères matériels et mouvements corporels fusionnent et participent à la construction d'un « moi élargi » (*ibid.*, p. 174).

Nous nous construisons dans le silence des habitudes. Nous n'avons pas des habitudes, nous sommes faits d'habitudes. Elles sont les gardiennes des évidences qui nous constituent, veillent sur les fondements de notre identité et de nos repères

L'habitude est
l'opérateur central de la
réalité quotidienne.

culturels. « La conscience est trop une machine à poser les questions, à douter de tout. L'habitude qui la quitte pour se déposer dans les seuls gestes acquiert le calme et la puissance de l'indubitable; on est ainsi et c'est ainsi, il faut le faire et on le fait » (Kaufmann, 1992, p. 150). Parce qu'on est la mère, parce qu'il faut bien nourrir la famille, parce qu'il faut donner une image de sa demeure ni trop ressemblante à celle de la voisine ni trop différente non plus, parce qu'il faut... On ne sait pas trop pourquoi mais c'est bien ainsi. Le familier est si rassurant.

L'étincelle du changement

Les habitudes
se transforment,
engendrant du
nouveau, s'adaptant
au changement.

Si la répétition est une condition de l'habitude, elle ne s'opère pas de copies conformes en copies conformes gestuelles. On fait la vaisselle après chaque repas, mais l'articulation et l'enchaînement des milliers de segments de gestes différents empêchent, par leur richesse, l'imitation parfaite du modèle d'actions. Les habitudes se transforment, engendrant du nouveau, s'adaptant au changement. Le quotidien est le lieu du changement sur fond de continuité et le lieu de la continuité sur fond de changement. Il comprend à la fois « une graine permanente d'éternité » et « une graine permanente de fragilité » comme l'observe Claude Javeau (1991). C'est le terrain sur lequel peuvent s'appuyer les éducateurs pour espérer infiltrer du changement dans nos rapports à l'environnement.

Ce sont souvent des « conflits de schèmes » qui provoquent l'ouverture du cadre routinier en interpellant la réflexivité (Kaufmann, 2001, p. 162). L'image de la bonne ménagère s'oppose à celle de l'épanouissement professionnel; user de gestes très polluants et gaspilleurs peut être gêné par les informations catastrophes sur l'état de la planète; sur l'habitude prise de laver la vaisselle à la main surgit le projet d'acheter un lave-vaisselle. Une somme innombrable de contradictions peut surgir qui, pour les unes, enclenchent un processus de changement, pour les autres, sont de trop faible ou, au contraire, de trop forte intensité pour déstabiliser l'habitude.

Kaufmann a observé à la loupe ces conflits de schèmes créateurs de nouvelles gestuelles (1997) et nous offre en cela un magnifique terrain nouveau de réflexion sur la pédagogie du changement. Un événement particulier, parfois minime, tient toujours lieu d'élément déclencheur. C'est une information, une remarque faite par le conjoint, un voyage qui ouvre les yeux sur une autre réalité, un objet que l'on va chercher à convoiter, un film percutant... Cela s'immisce d'abord dans un coin de la pensée de la personne, provoque un léger picotement intérieur, un agacement presque négligeable, qui peut toutefois signer le début d'un long conflit entre le corps qui a pour habitude de... et l'esprit qui aimerait bien que...

Ces bouffées de sensations négatives, minimales au départ, vont se démultiplier au fur et à mesure que les gestes en question entrent dans le champ de l'introspection. Elles vont s'amplifier à la mesure du débat intérieur qui se met en place. La contradiction, entre ce que l'on fait (par exemple vivre dans une maison surchauffée) et ce que l'on aimerait faire (faire des économies d'énergie), prend de la puissance, le Moi charnel et le Moi raisonnant entrent en rivalité. Le Moi charnel oppose

des résistances, argumente, se déculpabilise, se trouve des excuses (« Mais j'ai besoin de chaleur pour me décontracter en rentrant du travail! C'est si dérisoire ma maison à l'échelle de la planète! »).

Pourtant, s'il veut apaiser le conflit, réduire les agacements, l'individu est obligé de passer à l'acte. Il est condamné à unifier le Moi raisonnant et le Moi charnel pour pacifier sa vie quotidienne. Il improvise alors quelques gestes réducteurs de tension (il coupe les interrupteurs de lumière, « ça de gagné! »), puis les répète de plus en plus fréquemment, les enrichit, les complexifie (l'idée de passer de la lumière à la température s'impose à lui, il enfle un pull-over et réduit le thermostat d'un degré).

Le débat entre le corps et l'esprit par l'intermédiaire des sensations permet à l'injonction de s'intérioriser. Le changement pénètre dans la lumière de l'évidence. On commence par le facile jusqu'à ce qu'une nouvelle gestuelle s'organise entièrement. Au fur et à mesure des répétitions, la pensée lâche prise. Les gestes s'incorporent, se sédimentent, s'automatisent, devenant habitudes stables et à leur tour résistantes.

Tout le processus a consisté à inscrire, par étapes et toujours plus intimement, de nouvelles normes d'obligations qui avaient d'abord été perçues comme des références extérieures. Le corps finit par porter ses propres impératifs sans que la conscience ait besoin de les lui commander. « C'est du bon sens quoi! C'est logique », finit par dire l'individu.

Chacune de ces phases possède sa durée propre; il peut y avoir des arrêts brutaux, des accélérations, des stades intermédiaires de retour en arrière. Mais ce qui est certain, c'est qu'avant d'arriver à l'étape finale du changement il a fallu un énorme travail intérieur, insoupçonné du dehors.

« La maison brûle »

Il est ainsi, quotidiennement, des gestes qui meurent et des gestes qui naissent (Giard, 1994, p. 284). Cela se produit encore plus rapidement dans notre société moderne qui mécanise et technicise toujours plus notre rapport ménager à l'espace et à ses objets. Grâce au lave-linge, on ne met plus les mains dans l'eau lors de la lessive, grâce à la télécommande on ne ferme plus ses volets en ouvrant la fenêtre, grâce au robot batteur on n'émince plus les légumes au couteau. Si l'on y a très nettement gagné en confort matériel, on y a perdu en relation corporelle à la matière et en contrôle social de la ressource. Qui sait, dans sa maison, d'où vient l'énergie qu'elle dépense, comment celle-ci est acheminée, combien elle coûte à la société, qui gagne à l'exploiter, où en sont ses limites?

L'exemple de l'énergie est sans doute le plus parlant des exemples, car il est entouré du plus grand flou pour le commun des habitants. « Le quotidien à notre époque s'inscrit tout entier dans une technologie dont la plus grande part est cachée, souterraine, clandestine même » (Gras, 1993). Derrière le commutateur électrique, déployant sa magie et sa puissance en un tour de main (« la fée électricité »!), se dissimule un monde enflammé, reproduisant la guerre du feu à échelle planétaire, avec

Derrière le commutateur électrique, déployant sa magie et sa puissance en un tour de main (« la fée électricité »!), se dissimule un monde enflammé, reproduisant la guerre du feu à échelle planétaire.

Nous sommes des milliards d'humains à être dépendants de quelques centaines de Zeus, qui pour l'heure accumulent le profit au détriment des plus pauvres, de la ressource et du devenir planétaire.

ses armes modernes et dans un registre temporel non durable (Chevalier, 2004). En un siècle nous sommes passés d'un modèle autarcique de satisfaction des besoins par des productions locales (à base d'eau, de vent et de bois – renouvelables) en un modèle déterritorialisé, mondialisé et incontournable pour conquérir la puissance économique et la puissance militaire (à base de pétrole, de charbon et de gaz – épuisables, et de nucléaire – dangereux). Qui en connaît les rouages ? Quelques spécialistes. Nous sommes des milliards d'humains à être dépendants de quelques centaines de Zeus, qui pour l'heure accumulent le profit au détriment des plus pauvres, de la ressource et du devenir planétaire.

Nous puisons 90 % de nos ressources énergétiques dans le stock fossile et donc épuisable (à court terme) de la matière terrestre (charbon, pétrole et gaz).

Ces formes d'énergie sont non seulement coûteuses en ressource, elles sont aussi extrêmement polluantes, avec de fortes conséquences climatiques. En outre, les coûts sociaux et environnementaux des accidents énergétiques (comme les marées noires et les accidents nucléaires) ont des conséquences transnationales de grande envergure.

La consommation annuelle par habitant des pays les plus riches est de l'ordre de 8 tonnes d'équivalent pétrole pour un Américain et de 3,5 tonnes pour un Européen, alors qu'elle est de quelques centaines de kilos dans les pays les plus démunis (*ibid.*, p. 22). Plus de 2 milliards d'habitants n'ont pas accès à l'électricité et ont alors recours au bois de chauffe qui accentue la déforestation et la désertification (Sacquet, 2003, p. 57).

Depuis le protocole de Kyoto sur le climat (1997), la communauté internationale est alertée sur les conséquences climatiques des émissions d'oxyde de carbone provoquées par les transports, le chauffage, l'industrie ou l'agriculture. En 2002, à Johannesburg, le besoin de transformer la problématique énergétique en une équation de développement durable (concilier accès à l'énergie pour tous, respect de l'environnement et efficacité économique) fut au cœur des discours. « La maison brûle » clamait alors Jacques Chirac. Elle brûle encore aujourd'hui tant il y a d'oppositions à résoudre : opposition entre les préoccupations de court terme et celles du long terme, entre les égoïsmes individuels et le bien public, entre sécurité d'approvisionnement et diminution des coûts, et bien d'autres encore.

La résolution de l'équation « énergie / avenir durable » est complexe et semble inaccessible au citoyen. Et, pourtant, ceux qui tentent de la résoudre pensent que l'information et l'éducation à l'écocitoyenneté de tous les acteurs sont des moyens incontournables pour, au minimum, accompagner l'indispensable changement, si ce n'est pour le devancer et l'accélérer. Chaque geste de consommation ordinaire est un geste éminemment politique dont la prise de conscience peut emmener non seulement vers des changements d'habitudes mais surtout vers le désir de s'engager dans le débat citoyen.

Une éducation
à l'environnement du
quotidien devrait recom-
poser la dialectique du
dedans et du dehors.

Pour une écoformation domestique éclairée

Nous recevons tous une écoformation domestique. Dans la chaleur du foyer, les objets et l'espace nous enseignent les « arts de faire » (de Certeau, Giard et Mayol, 1990). Bien que notre maison soit insérée dans son environnement par des échanges multiples, l'écoformation s'opère en retrait de l'intérêt collectif, et dans l'inconscient écologique des flux de matière. Une éducation à l'environnement du quotidien devrait recomposer la dialectique du dedans et du dehors. On sait que les habitudes ne sont pas immuables, que le frottement au mouvement du monde provoque leur remise en question. Si l'on combinait le dedans du foyer à la lumière du dehors, la pénombre de nos gestes quotidiens à la flamme de la conscience, cette correspondance serait peut-être le déclic nécessaire au débat personnel entre Moi charnel et Moi raisonné décrit par Kaufmann, puis au débat collectif entre habitants et élus. Chacun, citoyen éclairé, deviendrait le Prométhée volant le feu à Zeus.

Références bibliographiques

- BACHELARD, G. (1942). *La psychanalyse du feu*. Paris : Gallimard.
- BACHELARD, G. (1962). *La flamme d'une chandelle*. Paris : PUF.
- BARBIER, R. et PINEAU, G. (dir.) (2001). *Les eaux écoformatrices*. Paris : L'Harmattan, 346 p.
- CERTEAU, M. de., GIARD, L. et MAYOL, P. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard, 350 p.
- CERTEAU, M. de, GIARD, L. et MAYOL, P. (1994). *L'invention du quotidien. 2. Habiter, cuisiner*. Paris : Gallimard, 416 p.
- CHEVALIER, J.-M. (2004). *Les grandes batailles de l'énergie*. Paris : Gallimard.
- COTTEREAU, D. (2001). *Formation entre terre et mer : alternance écoformatrice*. Paris : L'Harmattan. 166 p.
- COTTEREAU, D. (2005). Écoformation, entre soi et le monde. *Éducation à l'environnement : de soi au monde*, 187, 111-117.
- DOUGLAS, M. (2001). *De la souillure : essai sur les notions de pollution et de tabou*. Paris : La Découverte/Poche.
- GRAS, A. (1993). *Grandeur et dépendance : sociologie des macro-systèmes techniques*. Paris : PUF.
- JAVEAU, C. (1991). *La société au jour le jour : écrits sur la vie quotidienne*. Bruxelles : de Boeck-Wesmael.

- KAUFMANN, J.-C. (1988). *La chaleur du foyer : analyse du repli domestique*. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- KAUFMANN, J.-C. (1992). *La trame conjugale : analyse du couple par son linge*. Paris : Nathan.
- KAUFMANN, J.-C. (1997). *Le cœur à l'ouvrage : théorie de l'action ménagère*. Paris : Nathan, 351 p.
- KAUFMANN, J.-C. (2001). *Ego : pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan.
- LATOUR, B. (2006). *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte, 401 p.
- PINEAU, G., BACHELART, D., COTTEREAU, D. et MONEYRON, A. (coord.) (2005). *Habiter la terre : écoformation terrestre pour une conscience planétaire*. Paris : L'Harmattan, 291 p.
- PINEAU, G. et al. (1992). *De l'air : essai sur l'écoformation*. Paris : Paideia, 269 p.
- SACQUET, A.-M. (2003). *Atlas mondial du développement durable*. Paris : Autrement, 88 p.

Entre morale et éthique : Apprendre ensemble à choisir ensemble

Yannick BRUXELLE

Réseau École et Nature et GRAINE Poitou-Charentes, France

Michel HORTOLAN

Réseau École et Nature, Poitou-Charentes, France

RÉSUMÉ

Une intuition et une volonté. C'est ainsi que nous nous sommes saisis du développement durable. Une intuition, car il nous est apparu que l'arrivée massive dans le champ de la société de cette approche allait interroger les fondements et les pratiques de l'éducation à l'environnement : il nous fallait être présents. Une volonté, car ce concept contestable se prêtait à un des fondamentaux de nos pratiques : l'analyse critique. Celle-ci se retrouve également au cœur d'une dynamique d'éducation à l'environnement, comme une éducation au politique. Dans ce cadre, nos réflexions éducatives nous ont amenés à explorer les déclinaisons possibles pour développer un agir politique émancipateur. S'émanciper, c'est aussi aller vers un état d'humanité plus accompli. Cette ambition et la conscience d'en être aux balbutiements d'une histoire humaine porteuse d'espérance nous ont conduits à porter un regard critique sur l'hégémonie de la culture du résultat et du principe d'efficacité. Poussée par la nécessité d'affronter les changements culturels que supposent ces manières d'interroger le monde, l'éducation apparaît comme une voie régénératrice. Nos postures d'éducatrices et d'éducateurs à l'environnement en sont-elles modifiées ? Nous le croyons. Aussi, nous avons cherché à ouvrir des pistes afin de les partager avec celles et ceux qui s'interrogent sur leurs pratiques.

ABSTRACT

Between Morals and Ethics: Learn together how to choose together

Yannick BRUXELLE

Member of Réseau École et Nature et GRAINE, Poitou-Charentes, France

Michel HORTOLAN

Member of Réseau École et Nature et GRAINE network, Poitou-Charentes, France

An intuition and a desire. This is how we became aware of sustainable development. An intuition, since we realized that the massive arrival of this approach would bring the foundations and practices of environmental education into question: we had to be present. A desire, since this questionable concept lent itself to one of the fundamentals of our practices: critical analysis.

In a prior article, we explored the idea that environmental education is also an education in politics. In this one, we examine possible variations for developing emancipating political actions. Emancipation also means moving towards a more accomplished state of humanity. This ambition and this awareness of taking the first few steps of a human history that carries hope inspired us to take a critical look at the hegemony of culture of results and of the principle of effectiveness.

Driven by the necessity to confront the cultural changes that demand these ways of questioning the world, education seems like a regenerative path. As environmental educators, do we need to change our perspective? We believe so. We also tried to open avenues for sharing information with educators who are questioning their practices.

RESUMEN

Entre moral y ética: aprender juntos a decidir juntos

Yannick BRUXELLE

Miembro de la red École et Nature et GRAINE, Poitou-Charentes, Francia

Michel HORTOLAN

Miembro de la red École et Nature, Poitou-Charentes, Francia

Una intuición y una voluntad. Fue así como comprendimos el desarrollo sustentable. Una intuición, pues percibimos que la llegada masiva de este enfoque interpelaría los cimientos y las prácticas de la educación relativa al entorno ecológico: teníamos que estar presentes. Una voluntad, pues ese concepto contestable era una contribución a uno de los cimientos de nuestras prácticas: el análisis crítico. En una reflexión anterior habíamos explorado la idea según la cual la educación al medio ambiente es asimismo una educación a lo político. En dicho contexto, habíamos

abordado las posibles declinaciones del desarrollo de un actuar político emancipador. Emanciparse es asimismo dirigirse hacia un estado de humanidad más completo. Esta ambición y la consciencia de asistir a los balbucimientos de una historia humana preñada de esperanza, nos condujeron a mirar de manera crítica la hegemonía de la cultura del resultado y del principio de eficacia. Obligada por la necesidad de hacer frente a los cambios culturales inherentes a esas maneras de interrogar al mundo, la educación se presenta como un camino regenerador. ¿Se modifica así nuestra postura de educadores y de educadoras al medio ambiente? Creemos que sí. Así pues, mostramos alternativas con el fin de compartirlas con aquellos y aquellas que se cuestionan sobre sus prácticas.

Introduction

Une intuition de praticienne et de praticien, une volonté de militante et de militant dans notre contexte français où l'État promeut une « éducation au développement durable ». C'est ce qui nous a amenés à juger indispensable d'interroger le développement durable dans notre réflexion. Une intuition, car il nous est apparu que l'arrivée massive dans le champ de la société de cette approche allait remettre en question les fondements et les pratiques de l'éducation à l'environnement : il nous fallait être présents. Une volonté, car ce concept, comme le dit Michael Jacobs, cité par Edwin Zaccai, est contestable (Zaccai, 2002, p. 35). Il se prêtait donc à l'un des fondamentaux de nos pratiques : l'analyse critique.

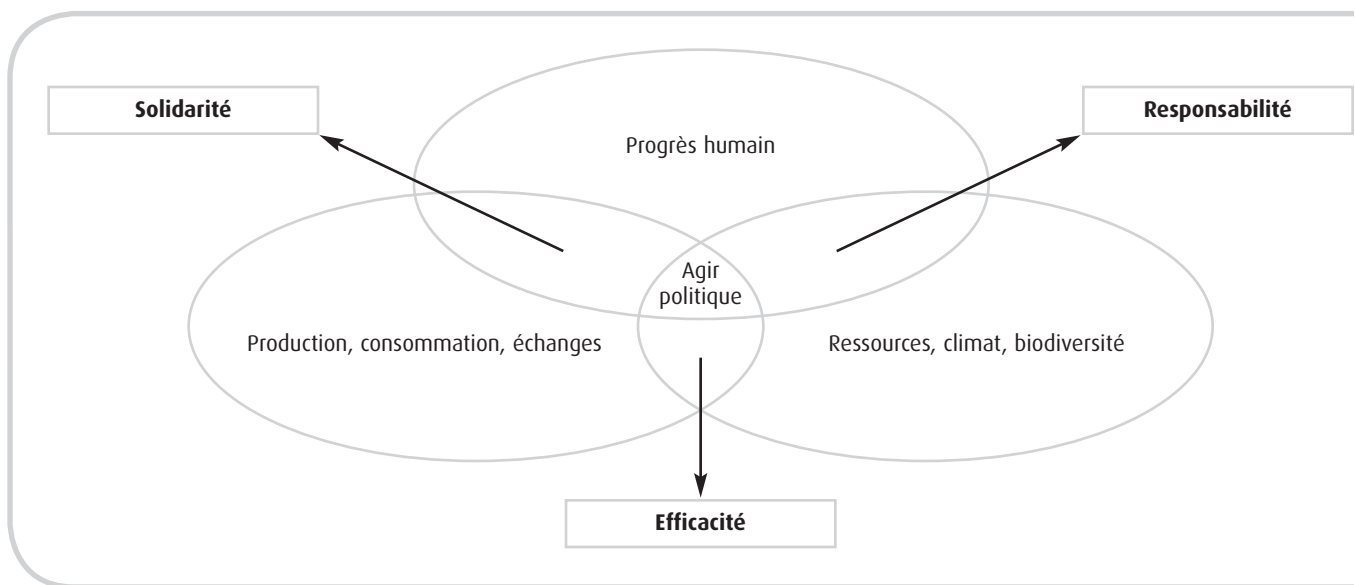
Sans prétendre à un travail de déconstruction-reconstruction, nous nous sommes attachés à sortir du champ d'action habituel de l'éducation à l'environnement afin de nous confronter aux divers processus d'appropriation du développement durable par les mondes des collectivités et de l'entreprise. Tout au long de ce cheminement l'utilisation et la production de schémas nous ont aidés à penser. Comme l'écrit Michel Adam : « Langage silencieux, complément indispensable de la langue écrite, parlée ou signée, commun aux sciences de la nature, des systèmes, aux sciences sociales ou de gestion, ses pouvoirs [du schéma] de mémorisation et d'explicitation en ont fait un moyen d'expression incontournable » (Adam, 1999, p. 16).

Le schéma (Figure 1) auquel nous sommes arrivés après bien des tâtonnements, confrontés à de nombreux échanges vécus avec des publics très divers, nous a amenés à explorer l'idée selon laquelle l'éducation à l'environnement est aussi une éducation au politique. Dans un texte récent, nous écrivions :

Garante du progrès humain, la politique questionne les modèles socio-économiques pour que nos modes de production, de consommation et d'échange conçus pour répondre aux besoins existentiels, matériels, immatériels soient maîtrisés, tout en intégrant les conditions imposées par

les ressources naturelles et énergétiques, le climat et la biodiversité. Dans un contexte d'incertitudes, chacun de nos choix renvoie à l'idée forte d'enjeux. Perdre ou gagner, avec soi, avec les autres, avec le monde. Au croisement du couple « progrès humain – production, consommation, échanges », une dominante du principe de solidarité devrait s'imposer. Le principe de responsabilité devrait prioritairement nourrir les prises de décision concernant les relations entre le « progrès humain » et l'ensemble « ressources naturelles et énergétiques – climat – biodiversité ». Concernant l'intersection de la sphère biologique et naturelle avec la sphère de l'économie, la dominante du principe d'efficacité prévaut par la gestion, l'expertise et la technique » (Hortolan et Bruxelles, 2008, p. 226).

Figure 1. **L'agir politique au carrefour de la responsabilité, de la solidarité et de l'efficacité**



Au cœur de notre questionnement, nous ouvrons une piste que nous voulons approfondir dans ce texte. L'agir politique doit faire face à de profonds changements culturels. La crise de ce début du vingt et unième siècle est révélatrice de la nécessité de remettre en cause nos représentations du monde. Aussi, nous pensons qu'il revient à l'éducation, et plus particulièrement à l'éducation à l'environnement, d'éclairer ces changements conceptuels et de consolider ces évolutions culturelles.

Dans un premier temps, nous explorerons les déclinaisons éducatives possibles pour développer un agir politique. Après avoir revisité l'idée selon laquelle il nous faut grandir en humanité, nous interrogerons les interfaces de notre schéma : principes de responsabilité, solidarité et efficacité. Plus précisément, nous constaterons à quel point l'efficacité prime dans les actions mises en œuvre par l'État, les collectivités, les

entreprises ou les associations, et cela, au détriment d'un questionnement culturel sur notre conception des échanges et notre relation à l'environnement. Ainsi, en référence à la figure 1, nous explorerons des pistes régénératrices pour apprendre ensemble à choisir ensemble. Dans un second temps, nous reviendrons au plus près de nos engagements de praticienne et de praticien de l'éducation en essayant d'apporter des réponses à la question : comment un éducateur à l'environnement peut-il se saisir de ces ambitions?

Réflexions éducatives : comment développer un agir politique?

Nous pensons que l'éducation doit permettre à tous et toutes une lecture politique du monde.

Situé en position cruciale au cœur de la triade que nous avons nommée « progrès humain », « échanges » et « ressources », l'agir politique s'attelle à la question fondamentale du « vivre ensemble », alors que sur cette planète nous sommes nombreux, différents et soumis à des intérêts contradictoires. Nous pensons que l'éducation doit permettre à tous et toutes une lecture politique du monde et un engagement cohérent avec cette lecture. Cela nous amène à explorer quatre idées qui motivent nos actions militantes : progresser vers un état d'humanité plus accompli, contester le souci dominant du principe d'efficacité, critiquer les modes d'échange dominants et remettre en question nos relations à la nature.

Grandir en humanité

De cet objectif de progrès humain découlent des ambitions éducatives nouvelles qu'Edgar Morin développe dans *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (2000), texte qui, on peut le regretter, n'a pas entraîné de réels changements dans le système éducatif français¹. Apprendre à être « soi », offrir à chacun une possibilité de conquérir un « plus-être » en étant et en devenant « avec » les autres et avec le monde, c'est-à-dire en n'habitant pas le monde en simple spectateur, ce que Jean Viard évoque par la belle formule « être soi mais ensemble » (Viard, 2004, p. 188), devient une ambition : *être capables d'apprendre ensemble à être ensemble*. Il s'agit de favoriser l'émergence du « peuple monde » (Zarifian, 2004) faisant communauté et développant un fort sentiment d'appartenance impulsé depuis la conférence internationale de Stockholm en 1972 autour du slogan « Une seule Terre, un seul peuple ».

S'interroger sur l'efficacité

Bien évidemment, il semble naturel de rechercher l'efficacité dans toute action entreprise, mais selon quels critères? Est-ce que ne serait efficace que ce qui est pragmatique²? Nos constats de praticiens montrent que, tant dans les textes officiels

1. On peut remarquer que cet ouvrage a été publié après la tenue d'une grande concertation nationale autour des lycées français, coordonnée par Edgar Morin et exprimant des recommandations aux responsables du ministère de l'Éducation nationale.
2. Nous nous référons à la définition du pragmatisme dans le dictionnaire *Grand Robert* : doctrine selon laquelle le seul critère de la vérité d'une idée, d'une théorie est sa valeur pratique, son utilité.

prescriptifs que dans les descriptifs de nombreuses pratiques, c'est le plus souvent « le résultat qui compte », et si possible obtenu rapidement. Ce constat, au cœur de notre démarche réflexive, nous amène à revisiter deux autres principes : la responsabilité et la solidarité. Dans le domaine qui nous concerne, nous pensons que les résultats d'un questionnement sur ces deux principes peuvent permettre une modification du regard sur l'efficacité et autoriser de nouveaux choix. Si l'efficacité veut continuer à s'inscrire dans le « grandir en humanité », le « progrès humain », elle ne peut s'intéresser seulement aux résultats, mais aussi aux processus et au temps nécessaire à ces processus et à notre devenir.

Revisiter notre conception des échanges

Critiquer les modes d'échanges dominants et les systèmes de production et de consommation dans une idée de partage plus équitable nécessite d'être capables d'interroger différentes conceptions de l'économie au-delà de la conception hégémonique. Cela suppose, selon nous, *d'être capables d'apprendre ensemble à aborder des sujets complexes permettant de déchiffrer le monde*. Certains sujets pourtant fondamentaux restent peu abordés voire occultés plus ou moins volontairement, car ils sont considérés comme des évidences et des incontournables. À ce sujet, Edgar Morin (2000) évoque les « cécités de la connaissance » et les principes d'une « connaissance pertinente ». Cela suppose, aussi, *d'être capables de concevoir que d'autres choix sont possibles* et, par exemple, que d'autres systèmes de production-consommation sont viables dans des objectifs de partage et de coopération (Bonnevault, 2003).

Interroger notre relation à l'environnement

Au-delà d'un « environnement-ressource » ou d'un « environnement-problème » qui dominent actuellement toutes les autres conceptions, et dont Lucie Sauvé a établi une typologie largement reconnue (1994, p. 13), il est nécessaire d'amener chacun à s'interroger sur sa relation à la nature et aux autres êtres vivants. Comme le dit Edgar Morin, il s'agit d'apprendre à comprendre notre « condition humaine », mais aussi d'apprendre à percevoir notre « identité terrienne » afin de pouvoir s'interroger ensemble pour choisir le mode de relation que nous souhaitons privilégier et développer avec la nature.

Pour développer un agir politique, l'objectif d'« apprendre ensemble à choisir ensemble » se retrouve au croisement des quatre idées développées ci-dessus. Sans cela, le risque est grand de ne pas appréhender de façon globale les problèmes liés à l'organisation d'un monde commun. Pierre Rosanvallon parle de « démocratie impolitique » (2006, p. 333). En accord avec Edgar Morin, nous pensons que, face à de telles transformations profondes et culturelles, les voies réformatrices ne peuvent suffire. L'éducation est une « voie régénératrice » essentielle porteuse d'espérance pour une évolution des pensées et des pratiques (Morin, 2004, p. 191). Nous faisons nôtre la belle formule de Jacques Delors (1996) « l'éducation, un trésor est caché dedans ». Tel que posé, ce projet éducatif d'« apprendre ensemble à choisir ensemble » sous-entend : une éducation qui vise à émanciper et s'émanciper, à comprendre la complexité, à relier et se relier pour déchiffrer le monde et favoriser l'engagement.

Les voies
réformatrices ne
peuvent suffire.
L'éducation est une
« voie régénératrice »
essentielle porteuse
d'espérance.

Vers une éducation « conscientisante » : émanciper et s'émanciper

Paulo Freire, pédagogue brésilien, élabore le processus de « conscientisation » (2001) vu comme une prise de conscience via l'action et la réflexion (praxis) des relations que les hommes ont entre eux et avec le monde dans le but de le transformer. L'éducation « conscientisante » est en rupture avec les schémas verticaux d'une éducation « bancaire » qui institue le savoir comme une « donation » de ceux qui jugent qu'ils savent à ceux qui sont ignorants. Ainsi sommes-nous très sensibles à la pensée de Paulo Freire lorsqu'il déclare : « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde » (Freire, p. 62) et que « pour être, il faut être en devenir » (Freire, p. 67). Ces idées introduisent d'une part la notion de durée dans l'acquisition des savoirs, mais aussi réaffirment l'importance des autres et du monde pour une émancipation individuelle : « L'éducation authentique ne se fait pas de A vers B, ni de A sur B mais par A avec B, par l'intermédiaire du monde » (Freire, p. 78).

Pour une approche de la complexité : relier et se relier pour déchiffrer le monde

Lors d'un congrès des enseignants de classes maternelles, Joël de Rosnay nous avait livré une formule aidante pour tout éducateur afin de se représenter l'approche systémique : « S'élever pour mieux voir, relier pour mieux comprendre, situer pour mieux agir » (De Rosnay, 1994), nous signalant ainsi que, même avec des « tout petits³ », il ne convenait pas de rejeter la complexité. Paulo Freire se positionne de la même façon pour l'éducation des adultes : « L'investigation qui est au service de l'éducation doit être une opération sympathique au sens étymologique du terme. C'est-à-dire qu'elle doit s'effectuer dans la communication, dans la perception en commun d'une réalité [...] appréhendée dans la complexité de son devenir permanent » (Freire, p. 96).

Pour une éducation à l'engagement : impliquer et s'impliquer

Nous soulignons l'importance de relier directement les apprentissages à des aspects concrets s'enracinant dans les préoccupations des personnes, puis pouvant bénéficier d'un dialogue qui permet de remettre en question des évidences. Nous revendiquons davantage la confrontation à des problèmes à résoudre plutôt que l'acceptation de solutions toutes faites. Comme le fait remarquer Paulo Freire : « À vrai dire, personne ne déchiffre le monde "pour" l'autre, et même quand un sujet prend l'initiative de déchiffrer le monde pour les autres, il est indispensable que ceux-ci deviennent également sujets dans cette opération » (Freire, p. 163). L'ambition est bien spécifiquement humaine, c'est celle d'une humanisation dans la mesure où, comme le dit Paulo Freire, rejoignant ainsi les travaux d'Hannah Arendt (1961) :

Les hommes sont des êtres d'une praxis⁴, des êtres d'une tâche à remplir, différents par là même des animaux qui sont des êtres simplement capa-

Nous revendiquons davantage la confrontation à des problèmes à résoudre plutôt que l'acceptation de solutions toutes faites.

3. On touche là une question tout à fait d'actualité en France, risquant actuellement une remise en cause des missions de l'école maternelle.
4. La praxis fait référence à un agir qui est à la fois action et réflexion, passant par la mise en mots.

bles d'exécuter des actes. Les animaux ne « voient » pas le monde, ils sont immergés en lui. Les hommes au contraire, êtres d'une tâche à remplir « émergent » hors de lui, l'objectivent, peuvent le comprendre et le transformer par leur travail (Freire, p. 116).

Au fil de nos investigations, à la lecture des différents auteurs, des mots et des idées clés ont émergé : « émanciper », « s'émanciper », « relier », « se relier », « associer », « impliquer », « s'impliquer », travailler dans les entre-deux, « régénérer »... Ils seront nos points d'accroche pour réfléchir à la bascule appelant à réinterroger nos pratiques éducatives habituelles et à repérer les vigilances à mettre en place.

Pratiques éducatives : comment un éducateur à l'environnement peut-il se saisir de ces ambitions?

Maintenant que nous avons explicité ce que sont pour nous les ambitions d'un agir politique, soit grandir en humanité, s'interroger sur les principes de responsabilité – solidarité – efficacité, revisiter notre conception des échanges et interroger notre relation à l'environnement, recentrons-nous sur la question en tant qu'éducateur à l'environnement : « Comment apprendre ensemble à choisir ensemble ? » Avec nos regards de praticiens et au filtre des notions de morale et d'éthique, nous allons réinterroger ces quatre ambitions qui, intimement entrecroisées, devraient nous amener à concevoir des modifications dans les « arts de faire » (De Certeau, 1990) des éducateurs.

Il ne s'agira pas pour nous de mettre dos à dos les deux notions de morale et d'éthique, mais bien plutôt de chercher, grâce aux apports de Philippe Zarifian (2008) dont nous avons tenté de faire une synthèse sous forme d'un tableau (Figure 2), à identifier les différences et les complémentarités entre ce que l'on pourrait qualifier d'éducation morale et d'éducation éthique. À l'unique approche morale par les normes et le droit qui engagent les sociétés, ajoutons une éthique qui engage chaque personne à pratiquer la sollicitude. Une éducation à la démocratie ne peut, au-delà du collectif, ignorer les apports nouveaux d'une réflexion sur l'engagement individuel. Elle vise à développer du « plus-être » chez les personnes, mais aussi à éviter l'apathie ou les révoltes violentes face à des situations contemporaines devenues difficiles, voire intolérables. Nous explorerons deux pistes éducatives : s'ancrer dans des questions socialement vives et accepter de donner et de se donner du temps.

Identifier les différences et les complémentarités entre ce que l'on pourrait qualifier d'éducation morale et d'éducation éthique.

Figure 2. **Entre morale et éthique**

Morale	Éthique
Un ensemble de normes et de règles qui orientent les comportements >> Il y a <i>des</i> morales.	Un ensemble de principes de vie >> Il y a des éthiques.
Toute morale est sociale.	L'éthique n'est pas uniquement sociale. Elle est d'abord personnelle et contient un potentiel d'universalisation.
Les normes (même élaborées démocratiquement) sont contraignantes et les règles s'imposent >> référence au DROIT	L'éthique s'élabore par une connaissance de la vie, par l'expérience de la vie, par les convictions qui nous portent.
Toute morale est en tension entre le BIEN et le MAL.	Une éthique est une pratique, une manière de vivre. Les références sont le BON et le MAUVAIS avec des degrés de perfectionnement.
Une morale est une construction humaine qui a une histoire dans une société déterminée.	Une éthique de société ne peut être que transitoire
>> But : maintenir dans les sociétés l'ORDRE et la PAIX	>> But : développer au sein des communautés humaines AMOUR et LIBERTÉ

Tableau réalisé d'après l'intervention de Philippe Zarifian, Cherbourg, mars 2008.

S'ancrer dans les « questions socialement vives » qui concernent chacune et chacun

De façon à « intéresser » et à ne pas déposséder les personnes des grandes décisions sur les questions fondamentales de la cité, le choix des thématiques éducatives est essentiel. Des enseignants chercheurs et formateurs français expérimentent ces démarches s'intéressant aux « questions socialement vives » (QSV), osant aborder à l'école des sujets qui agitent l'opinion publique et qui sont même identifiés comme politiquement incorrects (Carlot, 2007). Une première étape est de permettre à chacun de cerner la thématique afin de bien comprendre de quoi l'on parle, ce qui nécessite que l'éducateur soit en mesure :

- d'introduire une exploration de la thématique;
- de permettre l'accès à des informations de qualité et plurielles;
- d'autoriser chacun à sortir sans crainte de l'opinion générale.

Une seconde étape est de créer des espaces de discussion permettant à chacun d'exprimer ses propres questionnements et de se faire son propre avis, ce qui nécessite que l'éducateur soit en mesure :

- de développer une qualité de présence : « être présent » se traduisant par des qualités de pleine écoute et d'attention aux personnes;
- de développer une attention à tous les détails d'organisation.

La troisième étape consiste à tenter une mise en forme systémique des controverses (Carlot, 2007) afin d'articuler les décisions, ce qui nécessite que l'éducateur soit en mesure :

- d'aider chacun à une mise à distance de ses propres idées;
- d'accepter cette expérience active dont il ne connaît pas l'issue a priori;
- de faire appel à la réflexion puisque, comme le développe magnifiquement Hélène Trocmé-Fabre (2006), nous sommes « nés pour apprendre » et « nés pour innover »;
- de se débarrasser des raideurs du vrai et du faux, du bien et du mal, pour que chacun puisse sortir des « je suis pour » ou « je suis contre » et prendre en considération les questions.

Cette démarche s'inscrit pleinement dans les exigences d'une éthique de la discussion telle qu'elle a été développée par Jürgen Habermas (1992).

Accepter de donner et de se donner du temps

La démarche explicitée plus haut sous-entend d'accepter de ne pas viser directement une efficacité à court terme, de laisser à chacun du temps pour mûrir sa pensée et apprendre à évoluer « entre », d'accepter les incertitudes et de fuir le prosélytisme pour des idées préétablies. La responsabilité de l'éducateur vue sous l'angle moral correspondant à la pression, aux contraintes et aux attentes sociétales serait d'atteindre un résultat rapide au risque d'être peu durable, alors que sa responsabilité éthique exprimant des convictions et reposant sur l'expérience de la vie est de l'ordre de l'attention aux personnes et du soin aux démarches mises en place pour permettre à chacun d'accéder à une certaine liberté. Il s'agit donc bien d'exiger du temps et de sortir de ce que Paul Virilio (2009) nomme « le régime quasi dictatorial de la vitesse ». C'est laisser le temps de la relation, le temps qui autorise à chacun le loisir de changer d'avis.

Après avoir examiné les conditions éducatives pour grandir en humanité, penchons-nous maintenant sur des pratiques permettant d'interroger le principe d'efficacité. Pour cela, préoccupons-nous du temps véritablement utile, passons nos actions éducatives au filtre du progrès humain, écartons-nous des démarches simplificatrices et sortons des dynamiques de compétition pour nous orienter vers la coopération.

Passer au filtre du progrès humain toutes nos démarches éducatives

Paul Virilio (2009) attribue le déficit démocratique actuel à la vitesse et à la course au temps mais aussi à l'informatisation à outrance de la société. Sa formulation « On ne regarde plus les étoiles mais les écrans », à laquelle des éducateurs à l'environnement ne peuvent être insensibles, le dénonce et ne peut qu'inciter à être soucieux de mettre en place des démarches humanisantes.

Ainsi, si la recherche d'efficacité est un souci premier, isolé et sans aucun « garde-fou », elle peut s'avérer déshumanisante, voire inhumaine. Cela confirme pour nous que les principes de responsabilité et de solidarité doivent être considérés en premier. L'éducateur aura à se poser des questions :

- Ne suis-je pas dans une logique de domination et notamment de ces forces qui empêchent de penser?
- Ne suis-je pas en train d'amener l'autre à se conformer à mes idées – c'est-à-dire de le manipuler de façon plus ou moins consciente?

L'éducateur préoccupé de progrès humain ressentira la nécessité de se fixer des repères au travers de certaines règles ou normes relevant d'une morale. Une approche éthique complémentaire, attentive aux relations accroîtra son efficacité, puisqu'il deviendra capable de rebondir sur les événements inattendus et de s'adapter aux circonstances. Se situant lui-même dans une dynamique de création, il y entraînera les autres, laissant place à leur libre arbitre et à leur libre choix. Fort du respect de l'engagement des personnes, l'éducateur aura alors à faire un vrai travail sur lui pour ne pas percevoir comme une défaite personnelle des idées adoptées non conformes aux siennes. On peut toutefois se demander si les contextes éducatifs réservés actuellement à l'éducation au développement durable, le plus souvent contraints par des horaires ou des programmes stricts, permettent de tels choix.

S'écarter des démarches simplificatrices et favoriser la transdisciplinarité

Sous un prétexte affiché de permettre à tous de comprendre, des démarches simplificatrices et réductrices sont parfois utilisées par les éducateurs. Pourtant, bien des travaux ont montré que la compréhension ne peut se faire en fuyant la complexité du monde et que les démarches purement monodisciplinaires sont insatisfaisantes et inefficaces dans le domaine de l'éducation à l'environnement. Depuis les premiers textes sur l'éducation à l'environnement émanant de Tbilissi⁵, ces choses sont connues. Pourtant, nous devons constater que nos systèmes d'éducation et de formation ne reconnaissent encore ces démarches qu'à la marge de leurs directives. C'est donc encore un profond changement culturel qui doit être recherché. Quelques éducateurs s'y attellent et en témoignent, mais ils font encore malheureusement figure de pionniers :

- Ainsi avec des élèves de lycée professionnel, Jean et Laurence Simmoneaux soulignent l'intérêt d'introduire la pensée complexe et de s'écarter des

5. La première conférence internationale sur l'éducation relative à l'environnement s'est tenue en Géorgie, à Tbilissi, en octobre 1977.

approches purement scientifiques : « C'est à ce prix que les apprentissages auront un sens durable » (Simonneaux, 2007).

- Dans le cadre d'une recherche-action-formation universitaire au Mexique, Pascal Galvani met en pratique le croisement des sept principes méthodologiques de la complexité définis par Edgar Morin et une organisation pédagogique transdisciplinaire se référant aux travaux de Basarab Nicolescu (2000). En matière de transformations, il constate une « écologisation des savoirs des étudiants⁶ » et une « transformation éthique dans la pratique des professeurs ». On ne peut que se réjouir en apprenant que ces cours transdisciplinaires « ont été homologués par le ministère de l'Éducation du Mexique en septembre 2006 » (Galvani, 2008). Belle avancée!

On voit bien combien ces démarches sont favorables à une augmentation de la puissance de comprendre et d'agir collectivement tout en contribuant à ce que chacun grandisse en humanité.

Sortir des dynamiques de compétition pour s'orienter vers de la coopération et de la coproduction

Nous sommes maintenant en droit de nous poser la question : l'énergie consacrée à la compétition est-elle une énergie utile? Jacques Généreux dénonce cette société où nous sommes « dressés les uns contre les autres », parlant même de « pathologie collective » et la qualifiant de « dissociété ». Il appelle de ses vœux une « culture de l'intérêt général » (Généreux, 2006, p. 28). Quelles sont alors les exigences pour un éducateur qui souhaite sortir de cette dynamique de compétition?

- Sortir de la logique « raison – tort » qui, comme tous les raisonnements binaires, entraîne la division.
- Éviter toute relation non pacifiée qui suscite l'envie de conquête (Freire, p. 130).
- Reconnaître les apports de chacun.

L'éducateur qui choisira de se centrer sur la valeur de solidarité (vue quasiment comme un incontournable dans ce contexte) cherchera donc à inciter à la participation, à développer des situations coopératives et il accordera du temps aux interactions menant à la création.

Après avoir interrogé le principe d'efficacité, revisitons maintenant notre conception des échanges et permettons à chacun de se décaler de ses habitudes et de ses certitudes pour s'installer dans les entre-deux. L'éducateur, par ses pratiques, accompagnera chacun dans la reconnaissance de la diversité comme une richesse, dans la redécouverte de la valeur des choses sans prix et dans l'articulation des « je » et les « nous ».

Permettons à chacun de se décaler de ses habitudes et de ses certitudes pour s'installer dans les entre-deux.

6. L'auteur entend par là une mise en dialogue des savoirs avec ceux de l'environnement, en même temps qu'une introduction de l'environnement comme préoccupation majeure des connaissances et des apprentissages.

Reconnaître la diversité comme une richesse

La richesse est ce qui naît « entre », au niveau de la « relation »; elle exige donc de l'éducateur qu'il abandonne la position surplombante et par là même qu'il arrête de penser « pour » mais pense « avec » dans un souci de réciprocité, qu'il continue de bien « distinguer » mais sans « séparer » (c'est-à-dire de fuir les fusions) et qu'il crée des situations de rencontres telles que les conçoit Gilles Deleuze pour qui « une rencontre consiste en un phénomène de mise en combinaison d'éléments hétérogènes où l'essentiel (se) passe entre les éléments » (Bouaniche, 2007, p. 297). Cela correspond à un véritable changement de culture ne faisant plus appel à un expert unique face à une situation et remettant en cause non seulement les questions de savoir mais aussi les questions de pouvoir. Ainsi Jean-Marc Lévy-Leblond, chercheur en sciences physiques, réaffirme-t-il l'importance et la complémentarité des différents champs de savoirs :

La situation est d'autant plus grave que le poids des sciences dures, non seulement économique, mais aussi idéologique, demande aujourd'hui un contrepoids critique, fondé entre autres sur le développement des sciences sociales et humaines, dont une disqualification désinvolte serait lourde de conséquences (Lévy-Leblond, 2008, p. 12).

Redécouvrir la valeur des « choses sans prix »

Interrogeons-nous maintenant sur la logique qui sous-tend nos échanges économiques et sociaux : ne serions-nous pas possédés par une logique purement marchande que nous n'avons pas forcément choisie et que nous avons cependant intégrée dans notre vie quotidienne comme un allant de soi? N'avons-nous pas tendance dans notre quotidien à oublier l'essentiel?

La belle formulation « Celui qui n'a pas le temps n'a rien, il vit dans l'extrême pauvreté, même s'il court après les signes de richesse » (Gaudin, 2003, p. 61) est en mesure de nous aider à y réfléchir. De son côté, Jean Duvignaud nous parle de ces moments un peu magiques, ceux du « vrai libre-échange, celui qui donne et reçoit mais ne rapporte rien d'autre que le plaisir d'être » (Duvignaud, 2001, p. 22). Il s'agit alors pour l'éducateur d'accepter de sortir de la rigidité d'une logique de rentabilité commerciale et encore une fois de veiller à sa qualité de présence et de prendre le temps de la relation sociale.

Articuler des « je » et des « nous »

Espérer rendre capables d'un agir politique, telle était la problématique portée par le colloque qui s'est tenu à Cerisy en juin 2002, intitulé *Les « nous » et les « je » : agir ensemble dans la cité*. Nous baserons notre réflexion d'éducateurs sur deux questions portées par ce colloque et prendrons appui sur l'expérience originale, relatée par Miguel Azcueta (2003), de création en 1971 de la ville de Villa el Salvador au Pérou (encore une fois un pays d'Amérique du Sud...) forte en 2002 de 400 000 habitants. L'ambition était de « faire de Villa El Salvador un district productif, une ville solidaire et une ville *saludade*, c'est-à-dire dynamique, en vie, créative, pleine de santé parce que le développement des personnes et celui de la ville sont liés. Il s'agit d'un projet

de « développement intégral » [...] qui doit se faire avec une vision globale, avec conscience de la relation entre les choses » (p. 114).

Comment construire des « nous » au sein desquels les « je » s'engagent en tant qu'acteurs dans des projets collectifs? Visant une réussite construite ensemble, l'auteur nous invite à dégager une valeur nouvelle, celle de la coresponsabilité qui modifie les pouvoirs, et précise : « Ce n'est pas à cause de la pauvreté que l'expérience a réussi; la pauvreté n'engendre pas la solidarité; c'est la confiance dans l'homme et dans l'organisation participative qui permet le processus de développement » (Azcueta, 2003, p. 118).

Pour nous, cette expérience résonne avec les intérêts d'une pédagogie de projet. S'y ajoute le fait que l'éducateur sera vigilant dans ses pratiques participatives pour qu'une coresponsabilité s'installe consciemment autour d'un projet porteur de sens pour chacun. La coresponsabilité sera effective si une forme de solidarité s'exprime collectivement et individuellement pour assumer aussi bien les réussites que les échecs.

Comment permettre l'évolution des institutions et notamment des institutions éducatives garantes des droits culturels? Cette expérience, malgré son côté non transposable, peut s'avérer bien inspirante pour des éducateurs. Elle a montré, et sans masquer les problèmes liés à la croissance rapide de la ville, les exigences d'organisation et de mise en place d'institutions en adéquation avec le projet. « L'institution, c'est le problème des "je" et des "nous". Les "nous" ne sont pas une simple somme de "je". L'organisation est nécessaire dans une société de masse » (Azcueta, 2003, p. 116). N'en serait-il pas de même dans le contexte éducatif? L'éducateur n'a-t-il pas, d'une part, à éprouver la création et le fonctionnement des institutions et, d'autre part, à apprendre à un groupe à s'organiser, voire à créer ses propres institutions? Et ne rejoint-on pas là les grands principes de la pédagogie institutionnelle?

Pour terminer cette partie consacrée aux pratiques éducatives, examinons notre relation à l'environnement en nous recentrant sur l'éthique, sans pour autant rejeter la morale et la nécessité des règles et du droit. L'éducateur aura le souci de permettre à chacun de s'interroger sur la relation humain-nature et d'investir la reliance au monde.

S'interroger sur la relation entre humain et nature

Choisissons-nous de dominer la nature en l'exploitant (puis en cherchant des techniques pour réparer nos erreurs) ou de nous mettre en position d'échanger avec la nature avec attention et soin en continu? Considérons-nous que la nature a une valeur en elle-même, une valeur intrinsèque? Plaçons-nous notre préférence dans la mise en place de normes et de règles relevant du droit et de la morale ou cherchons-nous plutôt à développer des sollicitudes individuelles et collectives cultivées par

7. L'initiateur de la pédagogie institutionnelle en France dans les années 1950 est Fernand Oury. Sa pratique en classe s'est enrichie des rencontres avec le pédagogue Célestin Freinet, les psychanalystes Jean Oury et Jacques Lacan, de même que la psychologue Aïda Vasquez.

l'éthique? Ne serait-ce pas cela « grandir en humanité »? L'éducateur à l'environnement qui s'empare de préoccupations éthiques, persuadé que les regards catastrophistes et les injonctions moralisantes sont sans efficacité, cherchera donc à amener chacun à décaler le regard qu'il porte sur sa place dans la biosphère. À cette fin, il pourra s'appuyer sur la typologie des éthiques de l'environnement synthétisée par Yves Girault (2008) (Figure 3). On peut penser qu'ainsi il pourra introduire auprès des jeunes générations l'indispensable espérance préalable à tout agir politique.

Figure 3. **Les éthiques environnementales**

Éthiques anthropocentriques <i>Valeur d'usage de la nature</i>	Éthiques non anthropocentriques <i>Valeur intrinsèque de la nature</i> <i>(non instrumentale)</i>		
	Écocentrisme (holiste) <i>Valeur des écosystèmes et de la biosphère</i>	Biocentrisme (individualiste) <i>Valeur des organismes sur le plan individuel</i>	
		Conséquentialisme	Ultra
Domination de l'homme sur la nature Protection par utilitarisme (santé, alimentation, économie) : les « fins » sont fixées par les humains.	Est bon tout ce qui permet de préserver l'intégrité, la stabilité et la beauté de la communauté biotique.	Reconnaissance d'une hiérarchie entre les êtres vivants : les critères sont définis par chacun.	Tous les êtres vivants se valent.

Tableau réalisé d'après l'intervention de Yves Girault, Cherbourg, mars 2008.

Développer la reliance au monde

Pour l'éducateur, il s'agit de favoriser à la fois une perception poétique du monde et la soif de connaissances, car « [l]a science [comme seule approche] manipule les choses et renonce à les habiter » (Merleau-Ponty, 1964, p. 9). Il ne s'agit nullement pour nous de rejeter l'approche scientifique, mais de veiller à ce que cette pensée « se replace dans un "il y a" préalable, dans le site, sur le sol du monde sensible » (p. 12), précaution qui, nous semble-t-il, tend à disparaître avec les nouvelles directives françaises de l'éducation au développement durable.

L'éducateur à l'environnement soucieux de développer ce potentiel de reliance aura le souci de :

- veiller à développer la curiosité et le désir de connaissances;
- accompagner la découverte de la beauté du monde (s'émerveiller, admirer, vivre des instants d'émotion dans la nature...) par l'appel aux approches sensorielles, artistiques et poétiques : entre entendre et écouter, entre voir et regarder... (du sensoriel au sensible);
- alterner les temps de découverte personnelle (solitude, silence) et les temps d'échange, de partage : intérêt des démarches de « regards croisés ».

Sans nier les
« intentions » éducatives
et pédagogiques,
l'approche par
l'éthique favorise une
« attention » aux
personnes dans le souci
de leur émancipation.

Entre la prise de conscience de la finitude de la Terre, voire même des possibilités de mort globale de l'humanité ou des possibilités de mort écologique, comment l'éducation à l'environnement peut-elle être vectrice d'espérances et inciter à un agir politique porteur d'une sagesse de vivre ensemble?

L'écoresponsabilité entendue sous son aspect « moral » se traduisant par un « répondre de » – répondre de nous, répondre aux générations précédentes, répondre pour les générations à venir – est certes justifiée vu les urgences. Toutefois, présentée ainsi, elle est obsédante, voire culpabilisante, et il est possible qu'elle entraîne plus de cécités que d'envies d'agir. L'éducateur à l'environnement se recentrant sur l'éthique abandonnera une position prescriptive pour développer une responsabilité solidaire avec une attention au monde d'où découlera la nécessité de « soin » à lui apporter (éthique du care), mais il aura également le souci d'une éducation à la citoyenneté terrestre pour approcher les différentes cultures de façon à relativiser notre position d'Occidentaux.

Nous voyons bien que, sans nier les « intentions » éducatives et pédagogiques, l'approche par l'éthique favorise une « attention » aux personnes dans le souci de leur émancipation.

Conclusion

Du apprendre ensemble à choisir ensemble...

Nos réflexions éducatives nous ont amenés à explorer les déclinaisons possibles pour développer un agir politique émancipateur. S'émanciper c'est aussi grandir en humanité. Cette ambition et cette conscience d'en être aux balbutiements d'une histoire humaine porteuse d'espérance nous ont conduits à porter un regard critique sur l'hégémonie de la culture du résultat. La recherche de l'efficacité devient légitime dès lors que nous avons ensemble interrogé le sens donné à nos relations instituées entre le progrès humain ainsi que, d'une part, notre conception des échanges, en décortiquant le principe de solidarité, et, d'autre part, notre regard sur l'environnement en prenant soin d'interroger les dimensions morale et éthique du principe de responsabilité. Face aux changements culturels que supposent ces manières d'interroger le monde, l'éducation apparaît comme une voie régénératrice. Nos postures d'éducatrices et d'éducateurs à l'environnement en sont-elles modifiées?

Nous le croyons et nous avons ouvert des pistes à partager avec celles et ceux qui s'interrogent sur leurs pratiques.

... à une réflexion approfondie sur les liens entre l'acte éducatif et les relations entre humain et nature

Au cours de nos divers échanges et travaux à deux têtes, au-delà du plaisir pris et de l'enrichissement non marchand que nous y avons gagné, nous avons mesuré combien, à propos du croisement entre les différentes visions des relations humain-nature et la nécessaire interrogation des dimensions morale, éthique et déontologique, nous en étions à un début. Nous avons perçu à quel point des dérapages dus à des approches purement idéologiques pouvaient porter atteinte à l'un des objectifs majeurs de l'éducation : accompagner des personnes en recherche d'émancipation et de reconnaissance de leurs singularités. Comment envisager des pratiques d'éducation à l'environnement nourries d'une réflexion sur les différentes conceptions de notre appartenance au monde? Cette question motivera nos prochaines investigations.

Références bibliographiques

- ADAM, M. (1999). *Les schémas. Un langage transdisciplinaire*. Paris : L'Harmattan.
- ARENDT, H. (1983). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy (1^{re} éd. 1961).
- AZCUETA, M. (2003). Villa El Salvador : l'expérience d'une ville de citoyens, dans É. Heurgon et J. Landrieu (coord.), *Actes du colloque de Cerisy, Des « nous » et des « je » qui inventent la cité*. 9-14 juin 2002 (p. 113-120). La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.
- BOUANICHE, A. (2007). *Gilles Deleuze : une introduction*. Paris : La Découverte Poche.
- BONNEVAULT, S. (2003). *Développement insoutenable : pour une conscience écologique et sociale*. Broissieux : Éditions du Croquant.
- CARLOT, Y. (2007). Le rôle des controverses dans l'éducation au développement durable, cédérom, *Actes du colloque EEDD, informer, former, éduquer*, Montpellier, 7 et 8 juin 2007.
- De CERTEAU, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris : Folio Essais n° 146.
- DELEUZE, G. (2003). *Pourparlers 1972-1990*. Paris : Les éditions de Minuit.

- DELORS, J. (1996). Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, présidée par Jacques Delors, *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris : Odile Jacob.
- De ROSNAY, J. (1994). Actes du 67^e congrès AGIEM du 3 au 6 juillet 1994, La Rochelle, p. 19-22.
- DUVIGNAUD, J. (2001). *Le prix des choses sans prix*. Arles : Actes Sud.
- FREIRE, P. (2001). *Pédagogie des opprimés*. Paris : La Découverte.
- GALVANI, P. (2008). Transdisciplinarité et écologisation d'une formation universitaire : une pratique critique à partir du paradigme de la complexité. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 7, 133-158.
- GAUDIN, T. (2003). Crise de confiance du capitalisme, dans É. Heurgon et J. Landrieu (coord.), Actes du colloque de Cerisy, *Des « nous » et des « je » qui inventent la cité*. 9 14 juin 2002 (p. 56-66). La Tour d'Aigues : Éd. de l'Aube.
- GÉNÉREUX, J. (2006). *La dissociété*. Paris : Seuil.
- GIRAULT, Y. (2009). Éthiques environnementales et pratiques des éducateurs à l'environnement, Actes du congrès du Réseau École et Nature, 28 mars 2008 à Cherbourg, *Entre pratiques et éthique, des praticiens de l'éducation à l'environnement en recherche de cohérence avec leurs valeurs*. Montpellier : Éd. Réseau École et Nature, p. 19-26.
- HABERMAS, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Éd. du Cerf.
- HORTOLAN, M. et BRUXELLE, Y. (2008). L'éducation à l'environnement est aussi une éducation au politique. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 7, 223-232.
- LÉVY-LEBLOND, J.-M. (2007). (Re)mettre les sciences en culture : de la crise épistémologique à l'exigence éthique. Allocution lors de l'inauguration de l'ISEM de Palerme en mars 2007. [En ligne]. <http://www.i-sem.net> et dans le *Courrier de l'environnement de l'INRA*, n° 56, décembre 2008, p. 7-16.
- MERLEAU-PONTY, M. (1964). *L'œil et l'esprit*. Paris : Gallimard, Folio Essais.
- MORIN, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- MORIN, E. (2004). *La méthode*. Tome 6. *Éthique*. Paris : Seuil.
- NICOLESCU, B. (2000). « Vers une éducation transdisciplinaire », Actes du Colloque de l'AFIRSE, *L'universel et le singulier*, 1^{er} au 3 juin 2000, UHB-Rennes 2, p. 7-16.
- ROSANVALLON, P. (2006). *La contre-démocratie : la politique à l'âge de la défiance*. Paris : Seuil.
- SAUVÉ, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Paris : Eska et Montréal : Guérin.

- SIMONNEAUX, J. et SIMONNEAUX, L. (2007). L'EDD sous l'angle des questions socialement vives. L'exemple des biocarburants en bac technologique, cédérom, Actes du colloque *EEDD, informer, former, éduquer*, Montpellier, 7 et 8 juin 2007.
- TROCMÉ-FABRE, H. (2006). *Né pour apprendre*. La Rochelle : Éd. Être et connaître.
- VIARD, J. (2004). *Le nouvel âge du politique : le temps de l'individu-monde*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.
- VIRILIO, P. (2009). Dans un film de Stéphane PAOLI, *Paul Virilio : penser la vitesse*, diffusé sur ARTE, le 20 janvier 2009.
- ZACCAÏ, E. (2002). *Le développement durable : dynamique et construction d'un projet*. Bruxelles : P.I.E. – Peter Lang.
- ZARIFIAN, P. (2004). *L'échelle du monde : globalisation, altermondialisme, mondialité*. Paris : La Dispute.
- ZARIFIAN, P. (2008). *Morale et éthique face à la question écologique*. Intervention pour le Réseau École et Nature, Cherbourg.
<http://pagesperso-orange.fr/philippe.zarifian/page191.htm>.

L'éducation relative à l'environnement en enseignement des sciences et de la technologie : une contribution pour mieux *Vivre ensemble sur Terre*

Patrick CHARLAND

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Patrice POTVIN

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Martin RIOPEL

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Dans les années soixante, les sociétés du monde entier ont graduellement pris conscience de l'ampleur, de la sévérité et de la complexité des divers problèmes environnementaux qui touchent notre planète. À travers de multiples sommets, congrès et colloques, qui ont donné lieu à de nombreuses déclarations, chartes ou stratégies, le champ de l'éducation relative à l'environnement s'est graduellement constitué. Malgré des intentions et des engagements fermes exprimés par les décideurs politiques et curriculaires, il semble que les initiatives en éducation relative à l'environnement

(ERE) se soient plus développées dans les milieux éducatifs non formels ou en contexte informel qu'en milieu scolaire. On constate cependant une tendance récente à l'intégration d'éléments d'éducation relative à l'environnement dans les curriculums, et particulièrement dans les programmes de sciences du Québec. C'est donc dans cette perspective de l'intégration de l'ERE au sein des programmes de sciences que sera traitée la question du Vivre ensemble sur Terre. En illustrant le propos par l'exemple concret de changements récents apportés au programme de formation de l'école québécoise, notamment au sein d'un programme de Science et technologie, cet article montre comment divers éléments d'ERE peuvent contribuer à enrichir le sens de leur vie chez les élèves et ainsi construire leurs identités personnelles et sociales. On soutient également que l'intégration d'éléments d'ERE constitue une perspective pouvant contribuer à favoriser la résolution de problèmes socioécologiques et apporter un éclairage particulier à l'action citoyenne. L'article souligne également que des éléments d'ERE intégrés aux cours de sciences peuvent amener les élèves, citoyens, à participer aux affaires de leur société et à contribuer ainsi à influencer les politiques publiques. Enfin, certaines limites à une telle intégration sont présentées.

ABSTRACT

Environmental education in science and technology classes contribute to better “*sharing the planet*”

Patrick CHARLAND

University of Quebec in Montreal, Québec, Canada

Patrice POTVIN

University of Quebec in Montreal, Québec, Canada

Martin RIOPEL

University of Quebec in Montreal, Québec, Canada

In the 1960s, societies around the world gradually became aware of the scope, severity and complexity of the diverse environmental problems affecting our planet. Despite the intentions and commitments expressed by our political and curricular decision-makers, environmental education (EE) actions seem to take place in informal educational settings, but rarely at the school. However, we notice a tendency to include elements of environmental education in the classroom, particularly as part of Québec's science programs. The question of “sharing the planet” will therefore be examined from this perspective. Illustrating the topic with the example of recent changes to the Science and Technology Program in Québec schools, this article shows how a variety of EE elements can contribute to enriching the meaning of students' lives, thus helping them to build their personal and social identities. The article also

demonstrates that integrating EE elements can contribute to resolving socio-ecological problems, with a focus on citizen action. Certain limits to this integration approach are also presented.

RESUMEN

La educación relativa al entorno ecológico en la enseñanza de ciencias y tecnología: una contribución para mejor «Vivir juntos sobre la Tierra»

Patrick CHARLAND

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Patrice POTVIN

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Martin RIOPEL

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Durante los años sesenta, las sociedades del mundo entero tomaron gradualmente conciencia de la amplitud, la severidad y la complejidad de los diversos problemas ambientales que afectan a nuestro planeta. A pesar de las intenciones y de los compromisos expresados por los decisores políticos y curriculares, parece que las acciones en educación relativa al entorno ecológico (ERE) se realizaron en los medios educativos informales pero muy poco en las escuelas. Se constata, sin embargo, una tendencia hacia la integración de elementos de la educación relativa al entorno ecológico en los medios escolares, sobre todo en los programas de ciencias de Quebec. Es bajo ésta perspectiva que abordaremos la cuestión de «Vivir juntos sobre la Tierra». Ilustrando el discurso con ejemplos concretos de cambios recientes del programa de estudios de Ciencia y Tecnología de la escuela quebequense, éste artículo muestra cómo diversos elementos de la ERE pueden contribuir al enriquecimiento del sentido de las vidas de los alumnos y así construir sus identidades personales y sociales. El artículo afirma asimismo que la integración de elementos de la ERE es una perspectiva que puede contribuir a la resolución de problemas socio-ecológicos y aportar una iluminación particular a la acción ciudadana. Por último, se presentan algunos de los límites de dicha integración.

Introduction

Cet article aborde la question du *Vivre ensemble sur Terre* depuis la perspective de la récente institutionnalisation scolaire de l'éducation relative à l'environnement. Particulièrement, ce sont les enjeux associés à l'intégration d'éléments d'ERE dans les programmes d'enseignement scientifique et technologique qui seront discutés. Après une présentation de certaines tendances récentes en éducation relative à l'environnement et en éducation scientifique, les nouveaux programmes québécois de Science et technologie seront succinctement décrits à titre d'exemple pour illustrer la contribution possible de tels programmes à la problématique du *Vivre ensemble sur Terre*. Premièrement, l'intégration d'éléments d'éducation relative à l'environnement dans les programmes d'enseignement scientifique et technologique contribue à l'enrichissement du sens de la vie des élèves en matière de construction de leur identité environnementale. Deuxièmement, cette intégration invite les élèves à agir pour la résolution de problèmes socioécologiques, ce qui favorise l'innovation sociale. Troisièmement, ces programmes intégrés contribuent à influencer les politiques publiques en encourageant la participation active des élèves aux affaires sociopolitiques. Enfin, seront discutés certains défis et certaines limites associés à l'intégration d'éléments d'ERE en enseignement scientifique et technologique.

L'intégration d'éléments d'éducation relative à l'environnement dans les programmes d'enseignement scientifique et technologique contribue à l'enrichissement du sens de la vie des élèves en matière de construction de leur identité environnementale.

L'éducation relative à l'environnement à l'école

Depuis les années soixante, les sociétés du monde entier ont graduellement pris conscience de l'ampleur, de la sévérité et de la complexité des divers problèmes environnementaux qui touchent notre planète. Cette prise de conscience s'est effectuée d'abord autour d'une multitude de problématiques d'ordre biophysique. Par exemple, Fien (1995) cite les changements climatiques, le réchauffement de la planète, la destruction de la forêt amazonienne, la décroissance de la biodiversité, la désertification de certains territoires, le déséquilibre entre les populations et les ressources disponibles, la pollution, les accidents nucléaires, l'enfouissement des déchets toxiques et plusieurs autres menaces pour la qualité de vie des humains ou l'équilibre des écosystèmes. Cet auteur souligne aussi une plus récente prise de conscience à l'égard de problématiques environnementales touchant les relations entre les individus et les groupes sociaux. En effet, les sociétés du monde entier sont progressivement, à divers degrés, conscientisées au sujet des inégalités sociales en ce qui concerne les standards de vie et de bien-être. Conflits régionaux, déséquilibres de consommation et surexploitation des ressources, famines, malnutrition, augmentation de la marginalisation des femmes et des minorités ethniques et accumulation des dettes des pays pauvres peuvent être considérés comme autant d'exemples de phénomènes sociaux associés à des problématiques environnementales.

Pour tenter de résoudre ces diverses problématiques, les acteurs des différentes organisations de gouvernance et de la société civile (chefs d'État, organismes non gouvernementaux, groupes environnementaux, syndicats, etc.) se sont rencontrés à

l'occasion de nombreux sommets, congrès et colloques (Orellana et Fauteux, 2000). Depuis près de 50 ans, ces rencontres ont donné lieu à des engagements divers à travers de multiples rapports, chartes ou grandes déclarations¹ qui témoignent de la volonté de différents décideurs et acteurs sociaux de réagir face aux problèmes environnementaux. L'éducation, tant dans les milieux formels que non formels, est vue par toutes les nations comme l'une des voies qui mèneront à une amélioration environnementale substantielle de la planète.

Malgré des intentions et des engagements fermes exprimés par les décideurs politiques et curriculaires, il semble cependant que trop peu d'actions concrètes en éducation relative à l'environnement aient été réalisées à l'école. Sauvé, Berryman et Brunelle (2003) affirment que, depuis la prise de conscience des problèmes environnementaux, l'éducation relative à l'environnement s'est surtout réalisée en contexte informel et non formel. Depuis la fin des années soixante, la plupart des initiatives en ERE provenaient des groupes écologistes, des associations d'éducation populaire, des médias, etc.

Dans une recherche récente, Sauvé, Berryman et Brunelle (2003) ont examiné l'état de l'institutionnalisation scolaire de l'éducation relative à l'environnement dans le monde. Ils constatent une tendance récente à l'intégration d'une dimension environnementale à l'école, en particulier à la faveur de l'engouement pour le « développement durable ». D'abord, ils remarquent que l'intégration d'éléments d'ERE s'opérationnalise selon divers scénarios. L'éducation relative à l'environnement est surtout introduite par la stratégie de la transversalité, où l'environnement est présenté comme un thème transversal, un lieu d'intégration pour diverses disciplines scolaires. C'est le cas de plusieurs curriculums réformés, par exemple ceux des États-Unis, du Canada (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 1997), du Québec (Gouvernement du Québec, 1997), de la Grande-Bretagne (Gayford et Dillon, 1995) et de l'Espagne (Membiela, 1999).

D'autres scénarios curriculaires, comme c'est le cas en Grèce, proposent une intégration de l'ERE à travers certains projets transdisciplinaires relatifs à des problématiques environnementales spécifiques. Papadimitriou (2001) rapporte que ces « modules » sont souvent annexés de manière plutôt accessoire au curriculum officiel. Dans une analyse générale portée au début des années 2000, elle signalait qu'en dépit de l'enthousiasme à propos de l'éducation relative à l'environnement à l'école son arrimage avec les disciplines scolaires était problématique :

Plusieurs progrès ont été faits par la production de matériel pédagogique, de haute qualité dans plusieurs cas, plusieurs pratiques fructueuses ont été rapportées, mais, concrètement, l'éducation relative à l'environnement n'a pas été un sujet abordé par tous les élèves. Aucun pays ne peut aujourd'hui se réclamer d'avoir complètement intégré l'éducation relative à l'environnement

1. À titre d'exemple, on peut citer la Déclaration de Stockholm (1972), la Charte de Belgrade (1975), la Déclaration de Tbilissi (1977), le Rapport Brundtland (1987), la Déclaration de Rio (1992), la Déclaration de Johannesburg sur le développement durable (2002).

dans son curriculum scolaire, et ce, malgré les multiples affirmations officielles en ce sens (Traduction libre, Papadimitriou, 2001).

Jusqu'à récemment, il semble que peu de gouvernements aient concrètement introduit l'ERE dans leurs curriculums scolaires sous forme d'objets d'apprentissage spécifiques ou de programmes distincts. Pendant des dizaines d'années, de nombreux curriculums nationaux ont fait référence à l'ERE de façon générale dans leurs principes et fondements éducatifs (Sauvé, 1997), mais sans que cela ait de véritables répercussions dans les pratiques d'enseignement/apprentissage (Papadimitriou, 2001).

En ce qui concerne les disciplines concernées par l'intégration d'éléments d'ERE, Sauvé, Berryman et Brunelle (2003) mentionnent que les créneaux les plus fréquents sont ceux des sciences biophysiques, des sciences humaines et du développement personnel et social. Cela dit, plusieurs auteurs (Andrew et Robottom, 2001; Ashley, 2000; Korfiatis, 2005; Sauvé, 1997) défendent l'idée que c'est surtout dans les disciplines scientifiques que l'éducation relative à l'environnement tend à s'intégrer en contexte scolaire.

Un changement de perspective en éducation scientifique

L'intégration des préoccupations environnementales en enseignement des sciences concorde avec un vent de changement en éducation scientifique. Depuis le début des années quatre-vingt-dix, plusieurs spécialistes (Solomon, 1988; Fourez, 1994; Giordan *et al.*, 1989) et organisations œuvrant en éducation (en particulier l'Unesco, 1985; American Association for the Advancement of Science, 1993) ont fait le constat que l'éducation scientifique en général et plus spécifiquement l'enseignement des sciences étaient en état de crise. Dans les anciens programmes basés sur un modèle monodisciplinaire de l'enseignement des sciences, on constatait que les élèves étaient rarement en mesure de transférer les connaissances scientifiques apprises dans un cadre scolaire à des situations nouvelles ou à leur quotidien (Östman, 1998). Plusieurs études (Organisation de coopération et de développement économiques, 1996; Convert et Gugenheim, 2005) soulignent que les modèles traditionnels d'enseignement des sciences, basés sur la transmission de contenus, ont notamment eu pour effet d'entraîner chez les élèves une importante baisse de motivation et d'intérêt face aux questions et aux carrières scientifiques.

Pour Fourez (1998), le cloisonnement disciplinaire caractéristique de la pédagogie par objectifs a certainement amené de l'ordre et de l'organisation dans les curriculums, mais aussi une perte de sens. Selon Beane (1997), enseigner les sciences dans une approche disciplinaire correspond aujourd'hui à une fin en soi et non à un moyen qui peut être utilisé pour résoudre des problèmes liés à la réalité du jeune dans sa vie quotidienne. Fourez, Maingain et Dufour (2002, p. 28) abondent dans ce sens en soulignant que « seule une nouvelle organisation des curriculums, mettant en réseau les savoirs et les compétences des différents champs disciplinaires, est susceptible de répondre aux exigences actuelles de nos sociétés ».

Plusieurs études soulignent que les modèles traditionnels d'enseignement des sciences, basés sur la transmission de contenus, ont notamment eu pour effet d'entraîner chez les élèves une importante baisse de motivation et d'intérêt face aux questions et aux carrières scientifiques.

D'une ancienne perspective où l'on visait la formation pointue de futurs scientifiques, les nouveaux programmes intégrés visent le développement d'une culture scientifique chez l'élève. L'idée est de préparer adéquatement les élèves citoyens de manière à ce qu'ils puissent comprendre les enjeux de leur société et y jouer un rôle actif.

Ainsi, l'une des solutions à cette crise de l'enseignement des sciences résiderait dans l'idée générale d'interdisciplinarité curriculaire (Lenoir et Sauvé, 1998; Fourez, 1994) ou de curriculum intégrateur (Beane, 1997). Ce type de curriculum implique souvent un enseignement et un apprentissage organisés autour de situations (Jonnaert, 2006), de questions, de problématiques ou de phénomène signifiants (Östman, 1998), plutôt qu'en fonction de la traditionnelle structure des disciplines scientifiques.

Cette réorganisation des curriculums est cependant lourde de conséquences. D'une ancienne perspective où l'on visait la formation pointue de futurs scientifiques, les nouveaux programmes intégrés visent le développement d'une culture scientifique chez l'élève. L'idée est de préparer adéquatement les élèves citoyens de manière à ce qu'ils puissent comprendre les enjeux de leur société et y jouer un rôle actif.

La perspective du développement d'une culture scientifique constitue une tendance lourde dans de nombreux programmes scientifiques réformés. Au Québec, cette perspective prend forme par l'intégration des disciplines scientifiques entre elles, de même que par l'intégration de nouveaux champs d'intervention éducative comme l'éducation technologique ou l'éducation relative à l'environnement.

Un exemple innovateur d'intégration de l'ERE à l'école : les nouveaux programmes de sciences et de technologie du Québec

Au Québec, la tendance à l'intégration d'éléments d'éducation relative à l'environnement est présente, d'une manière considérée comme innovante, à travers une réforme du curriculum en général et, particulièrement, dans les nouveaux programmes en enseignement des sciences. Décrite dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ), cette réforme est maintenant implantée au primaire et dans presque tout le secondaire (Gouvernement du Québec, 2003). Le PFEQ adopte généralement « la perspective de connaissances construites par l'élève plutôt que transmises par l'enseignant [...] » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 9). Alors que l'enseignant avait traditionnellement un rôle de transmetteur de connaissances, ce nouveau curriculum vise le développement de *compétences* dans le cadre de situations d'apprentissage contextualisées et abordant des réalités signifiantes.

Pour opérationnaliser cette contextualisation des situations d'apprentissage, le ministère de l'Éducation a introduit l'idée de *domaines généraux de formation* (DGF), qui représentent diverses « problématiques auxquelles les jeunes doivent faire face dans différentes sphères importantes de leur vie » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 21) et qui sont porteuses d'enjeux majeurs pour les individus et les collectivités. Les DGF, au nombre de cinq, sont regroupés de la manière suivante : « santé et bien-être », « orientation et entrepreneuriat », « vivre-ensemble et citoyenneté », « médias » et « environnement et consommation ».

En contextualisant des situations d'apprentissage par enjeux environnementaux, le PFEQ semble vouloir conscientiser les élèves à l'égard de l'influence que peuvent avoir leurs propres actions sur la préservation d'un milieu dont leurs conditions de vie sont largement tributaires.

Intégration transversale de l'ERE à toutes les disciplines du Programme de formation de l'école québécoise

C'est entre autres par le domaine général de formation « environnement et consommation » que certains éléments d'éducation relative à l'environnement sont introduits dans tous les programmes disciplinaires du PFEQ, dont ceux du profil scientifique. Ainsi, le gouvernement du Québec (2003, p. 25) souligne que « dans le domaine de l'environnement, l'école doit amener les jeunes à appréhender les rapports de l'homme à l'univers [...], en prenant davantage conscience de l'interdépendance des systèmes à l'échelle planétaire ». En contextualisant des situations d'apprentissage par enjeux environnementaux, le PFEQ semble vouloir conscientiser les élèves à l'égard de l'influence que peuvent avoir leurs propres actions sur la préservation d'un milieu dont leurs conditions de vie sont largement tributaires. Cela pourra les sensibiliser « aux effets à long terme de l'utilisation incontrôlée ou de l'exploitation abusive des ressources naturelles » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 25).

Intégrés de manière transversale à toutes les disciplines, les enjeux environnementaux, ainsi que le souligne le PFEQ (2003, p. 26), « apportent des éclairages complémentaires sur les dimensions sociale, politique, économique, scientifique, technologique et éthique qui marquent les rapports de l'homme à son environnement ». Ces enjeux permettent donc de nourrir la réflexion sur les multiples facteurs qui façonnent les habitudes de vie des humains, notamment en matière de consommation, et sur leurs conséquences à l'échelle de la planète. Cette réflexion vise à permettre à l'élève d'inférer les conséquences de ses actes sur son milieu et d'adopter ainsi un comportement responsable à l'égard de son environnement.

Intégration spécifique en science et technologie

En lien avec la voie de la transversalité (Sauvé, Berryman et Brunelle, 2003) ou celle des projets transdisciplinaires (Papadimitriou, 2001), le Programme de formation de l'école québécoise intègre des éléments d'ERE de manière particulièrement innovante et inédite à travers les nouveaux programmes de Science et technologie. Ces programmes mettent en relation plusieurs champs disciplinaires (sciences de la Terre et de l'espace, biologie, physique, chimie, technologie, etc.). Plutôt que de viser la formation de futurs scientifiques, souvent orientée vers les connaissances à apprendre, ces programmes misent sur le développement de compétences disciplinaires pour développer une culture scientifique et technologique qui permettra aux élèves de mieux comprendre les enjeux socioscientifiques de leur société.

À travers les programmes de science et technologie du secondaire, l'intégration d'éléments d'éducation relative à l'environnement prend des formes diverses selon les niveaux scolaires. Au premier cycle du secondaire, l'élève est amené à appréhender son environnement par la compréhension de phénomènes naturels. Aussi, l'élève abordera des questions environnementales par une évaluation des retombées des sciences et de la technologie. Cette façon d'intégrer des éléments d'ERE n'est pas nouvelle. Elle rappelle la perspective Science-Technologie-Société (STS) (Aikenhead, 1987), proposée à la fin des années quatre-vingt au Canada anglais et aux États-Unis, ou celle de Science-Technologie-Environnement-Société (STES) formalisée en Israël (Zoller, 1992).

Ce qui confère toutefois au curriculum québécois un caractère véritablement novateur concerne le programme ordinaire de 4^e secondaire, entièrement organisé autour de problématiques environnementales : les changements climatiques, la déforestation, l'eau et l'énergie. Il est à ce jour l'un des seuls programmes d'État à être entièrement orientés et structurés de cette manière.

Ce qui confère toutefois au curriculum québécois un caractère véritablement novateur concerne le programme ordinaire de 4^e secondaire, entièrement organisé autour de problématiques environnementales : les changements climatiques, la déforestation, l'eau et l'énergie. Il est à ce jour l'un des seuls programmes d'État à être entièrement orientés et structurés de cette manière. Tous les concepts constituant le contenu de ce programme obligatoire de 4^e secondaire ont été systématiquement sélectionnés en fonction de leur pertinence pour la compréhension des problématiques à l'étude.

Les élèves construisent des savoirs et développent des compétences en science et technologie en abordant des problématiques environnementales et en développant simultanément des compétences relatives à l'environnement. Ainsi, les élèves sont amenés à construire leur opinion sur différents aspects des problématiques abordées. Pour les élèves qui se destinent à une carrière scientifique, deux autres programmes optionnels – mais complémentaires au programme ordinaire –, ont été élaborés selon les mêmes modalités : les programmes Science et technologie de l'environnement (4^e secondaire) et Science et environnement (4^e secondaire) sont organisés autour deux autres problématiques environnementales : l'alimentation et les matières résiduelles.

Il est pertinent de souligner que cette tendance à l'intégration de préoccupations environnementales n'est pas exclusive à certains programmes à caractère scientifique et technologique. En effet, les programmes Éthique et culture religieuse, Éducation à la citoyenneté ou Géographie prévoient, selon leurs propres perspectives disciplinaires, l'étude d'enjeux environnementaux. Cela dit, les programmes de science et technologie de 4^e secondaire se distinguent par le fait que les problématiques environnementales sont au cœur même de leurs structures et de leurs objectifs d'apprentissage.

L'intégration d'éléments d'ERE en enseignement des sciences et de la technologie : une contribution au mieux-vivre ensemble sur terre

Ayant jusqu'ici traité des modalités d'intégration curriculaire de l'ERE en éducation scientifique et plus particulièrement en enseignement des sciences, nous visons dans la section suivante à montrer en quoi une telle intégration contribue à la question du mieux-*Vivre ensemble sur Terre*, fil conducteur de ce numéro thématique. Cette section montre ainsi de manière précise comment un programme, comme celui de Science et technologie de 4^e secondaire au Québec, permettra, à sa manière, d'enrichir le sens de la vie des élèves, de contribuer à l'innovation sociale et d'influencer les politiques publiques.

L'ERE en enseignement de la science et de la technologie : enrichir le sens de la vie des élèves

Dans une perspective fondamentale, l'intégration d'éléments d'éducation relative à l'environnement permet d'aborder la question du développement personnel et social de manière renouvelée. À travers les systèmes et les institutions scolaires, Legendre (2005) précise que l'éducation a notamment pour finalité le développement des individus (apprenants) eux-mêmes, en relation avec les autres (apprenants, adultes, acteurs de la communauté, etc.). Il semble cependant que la question du rapport à l'environnement, du rapport à cet *Oïkos*, la maison de vie partagée par les humains (Sauvé, 2001), ait été relativement absente des curriculums jusqu'aux mouvements récents des systèmes éducatifs. Or, comme le rappelle Tilbury (1994), il est important que les enfants soient amenés à développer le plus tôt possible leur rapport avec l'environnement.

Plusieurs des nouveaux programmes de sciences, dont ceux du Québec, sont réformés dans la perspective de rendre les apprentissages plus signifiants. La ruelle, le boisé du quartier, son chez-soi, la cour d'école sont autant de lieux qui permettent de contextualiser et de rendre signifiants divers apprentissages en sciences et technologie. Contextualiser l'étude de phénomènes naturels ou impliquer les élèves dans la résolution de diverses problématiques environnementales, globales ou locales, peut donc stimuler l'apprentissage scolaire, tout en développant chez l'apprenant une identité personnelle, sociale et environnementale.

Néanmoins, il est pertinent d'ajouter, comme le rappelle Sauvé (2001), que l'éducation relative à l'environnement à l'école ne doit pas seulement se réduire à une thématique environnementale qui permet de contextualiser les apprentissages d'une discipline particulière. L'éducation relative à l'environnement constitue en soi un projet de développement humain, qui serait alors à intégrer à toutes les disciplines scolaires, dont les sciences.

L'ERE en enseignement de la science et la technologie : contribuer à l'innovation sociale

Selon Klein et Harrisson (2006, p. 389), l'innovation sociale « peut être envisagée comme un processus d'apprentissage dont l'objectif consiste en la valorisation individuelle et l'autonomisation des acteurs en vue de leur permettre de résoudre leurs problèmes ». Ces auteurs ajoutent que le concept d'innovation sociale peut également être abordé par la notion de mieux-être, des individus ou des collectivités.

C'est dans cette perspective que l'intégration d'éléments d'éducation relative à l'environnement en enseignement des sciences et technologie peut contribuer à favoriser l'innovation sociale et qu'elle permet d'apporter un éclairage particulier à l'action citoyenne. Comme le soutiennent Ashley (2000) et Gayford (2002), les programmes de sciences constituent de plus en plus un point de départ dans le développement de curriculums nationaux qui pourront avoir une influence dans la résolution des problématiques socioenvironnementales locales, régionales ou même globales.

Les enseignants de sciences ont non seulement pour rôle de transmettre des connaissances ou de développer des compétences de résolution de problème, mais

Les enseignants de sciences ont non seulement pour rôle de transmettre des connaissances ou de développer des compétences de résolution de problème, mais ils ont dorénavant la responsabilité de former des élèves conscients et critiques à l'égard des impacts que peuvent avoir les sciences et technologies sur la nature et sur les espèces qui y vivent.

ils ont dorénavant la responsabilité de former des élèves conscients et critiques à l'égard des impacts que peuvent avoir les sciences et technologies sur la nature et sur les espèces qui y vivent. Sauvé (2006) mentionne qu'une telle visée avait été, jusqu'à récemment, peu soutenue par les organisations scolaires. Or, la mouvance des changements éducationnels récents permet d'« espérer que les propositions des programmes de formation soient de nature à favoriser un virage pédagogique, entre autres à travers un enseignement en science et technologie axé sur l'investigation critique, l'heuristique et la pertinence sociale » (Sauvé, 2006, p. 8).

L'ERE en enseignement de la science et la technologie : influencer les politiques publiques

Enfin, des éléments d'ERE à travers l'enseignement scientifique et technologique peuvent contribuer à influencer les politiques publiques en amenant les élèves, écocitoyens, à participer aux affaires publiques de leur société. En effet, la compréhension et l'action des élèves à l'égard des problématiques environnementales locales ou globales sont de nature à favoriser leur participation aux débats sociaux, et donc à influencer les politiques publiques.

Selon Désautels (1998), les modèles traditionnels d'enseignement des sciences favorisaient une attitude passive de la part des élèves dans leurs rôles de citoyens. Étant donné que la science et la technologie leur étaient présentées comme étant l'affaire d'experts, ces derniers étaient souvent considérés comme étant les seuls, donc les mieux placés, pour intervenir dans ces domaines. Ainsi, les élèves avaient souvent tendance à s'exclure des débats socioscientifiques qui les concernent directement. Dans une approche sociopolitique de l'enseignement, il s'agit pour l'enseignant de mettre ses élèves en situations réelles d'engagement social. Selon Désautels (1998), les élèves peuvent, à travers cet engagement, acquérir des connaissances et développer des compétences scientifiques en contexte; ils peuvent par ailleurs mieux comprendre la nature des enjeux socioenvironnementaux. Un programme comme celui de Science et technologie de 4^e secondaire constitue une porte toute grande ouverte vers ce genre d'engagement social qui permettrait certainement de stimuler la participation citoyenne des élèves.

Des défis et limites à l'intégration de l'ERE dans l'enseignement des sciences

Pour certains décideurs curriculaires, enseignants ou spécialistes de la didactique des sciences, l'intégration de l'éducation relative à l'environnement aux programmes d'enseignement scientifique et technologique constitue une avenue prometteuse mais limitée.

Tout d'abord, Sauvé (1997) rapporte que plusieurs enseignants voient en cette intégration une menace d'appauvrissement des contenus scientifiques, qui doivent être retirés ou dilués au profit de l'ERE. Aussi, Thésée (2008) soutient que l'ERE confiée aux enseignants de sciences et technologie constitue un paradoxe de transposition

didactique. Elle met en lumière diverses incohérences ontologiques, axiologiques et épistémologiques liées à la conjugaison de l'enseignement des sciences et de la technologie avec l'éducation relative à l'environnement.

Dans une perspective semblable, Charland (2006-2007) a étudié les interfaces entre les champs d'intervention éducative de l'enseignement des sciences, de l'enseignement de la technologie et l'éducation relative à l'environnement (ERE). Il cite de nombreux auteurs qui relèvent le même genre d'incohérence. L'éducation relative à l'environnement, par sa visée d'optimalisation du rapport à l'environnement, favorise le développement d'une éthique de liens avec l'environnement qui est axée sur des valeurs comme le respect, la responsabilité, la solidarité ou l'engagement. Cette perspective est fort différente de celle d'un enseignement des sciences basé sur la compréhension « objective » du monde et guidé par valeurs de rationalité, de rigueur ou de reproductibilité. Selon Andrew et Robottom (2001), l'intégration cohérente entre l'ERE et l'enseignement scientifique ne sera possible que lorsque les idées ou croyances positivistes à l'égard de l'activité scientifique ne seront plus dominantes chez les enseignants de sciences.

En plus de ces divergences théoriques, certains auteurs soulèvent des enjeux pratiques à cette mise en relation. Sauvé (1997) met ainsi en évidence plusieurs facteurs limitants dans l'intégration de l'ERE à l'école québécoise : surcharge des programmes, condition enseignante, manque de formation, manque de matériel et saturation des enseignants ou des élèves à l'égard des préoccupations environnementales. Pour sa part, Korfiatis (2005) rapporte que plusieurs spécialistes ont remis en question, pour des raisons pratiques, les disciplines scientifiques scolaires comme lieu d'intégration à privilégier pour l'ERE. Ces auteurs soutiennent que les enseignants de sciences peuvent certainement faire référence à des concepts liés à l'environnement, mais ils doutent de la compétence réelle des enseignants de sciences à inclure *des dimensions éducatives* liées à l'environnement. L'ERE invite les enseignants et les élèves à participer, de diverses manières, à des débats démocratiques prenant en compte les aspects moraux, éthiques et politiques des questions socioécologiques, et cela interpelle l'univers des valeurs et attitudes individuelles et sociales. Or, considérant que ces dimensions ne font pas intrinsèquement partie de leurs cours, de nombreux enseignants de sciences (Sauvé, 1997; Ashley, 2000) ou de technologie (Dillon, 2000) évitent volontairement de les aborder avec leurs élèves. Sauvé (2006) rappelle que cette réaction est normale dans un contexte où les enseignants n'ont été que très peu formés à l'égard des questions environnementales et des enjeux d'éducation relative à l'environnement.

Conclusion

Malgré les défis et les limites soulevés, nous avons tenté de souligner dans ce texte la contribution possible de l'intégration de l'ERE à l'enseignement des sciences et technologie au mieux- *Vivre ensemble sur Terre*. En vue de répondre aux arguments d'incohérences épistémologiques entre l'ERE et l'enseignement des sciences, nous

Les enseignants ont maintenant la possibilité de rendre signifiants et intéressants les savoirs et les compétences développés dans leurs cours, tout en contribuant au développement de l'identité environnementale de leurs élèves, à la résolution des problèmes socio-écologiques ainsi qu'à la participation de leurs élèves aux affaires publiques.

sommes d'avis, à l'instar de Bader (1998), qu'il est primordial que s'amorce un renversement épistémologique de manière à assouplir les visions souvent trop positivistes ou scientistes des enseignants de sciences. Or, les nouvelles visées des programmes réformés, qui sont orientés vers le développement d'une culture en science et technologie favorisant la formation de citoyens critiques, semblent justement être à la fois le reflet et l'amorce majeure d'un tel renversement épistémologique.

Bien que la perspective scientifique ou technologique ne soit pas la seule à privilégier quant à l'intégration scolaire de l'ERE, il n'en demeure pas moins que les savoirs ou compétences scientifiques/technologiques sont des éléments incontournables dans la compréhension des phénomènes et des problématiques de nature environnementale. Cette compréhension constitue un premier pas vers une éducation visant à favoriser de meilleurs rapports avec l'environnement.

Dans le contexte actuel de changements éducationnels, il importe à mon sens de former, mais surtout de sensibiliser les enseignants de sciences au rôle prépondérant qu'ils sont appelés à jouer dans cette question du mieux-*Vivre ensemble sur Terre*. Les enseignants ont maintenant la possibilité de rendre signifiants et intéressants les savoirs et les compétences développés dans leurs cours, tout en contribuant au développement de l'identité environnementale de leurs élèves, à la résolution des problèmes socioécologiques ainsi qu'à la participation de leurs élèves aux affaires publiques.

Références bibliographiques

- AIKENHEAD, G.S. (1987). *Views on Science-Technology-Society*. Saskatchewan : Department of Curriculum Studies, University of Saskatchewan.
- AMERICAN ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF SCIENCE (1993). *Science for All American, Project 2061*. New York : Oxford University Press.
- ANDREW, J. et ROBOTOM, I. (2001). Science and Ethics: Some Issues for Education. *Science Education*, 85, 769-780.
- ASHLEY, M. (2000). Science: An Unreliable Friend to Environmental Education? *Environmental Education Research*, 6, 269-280.
- BADER, B. (1998). Une vision socialisée des sciences au service d'une éducation relative à l'environnement socioconstructiviste. *Canadian Journal of Environmental Education*, 3, 156-170.
- BEANE, J.A. (1997). *Curriculum Integration: Designing the Core for Democratic Education*. New York : Teachers College Press.

- CHARLAND, P. (2006-2007). La triade science, technologie et environnement : nouveaux enjeux théoriques, curriculaires et pédagogiques. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 6, 61-72.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (1997). *Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences de la nature*. Toronto : Gouvernement du Canada.
- CONVERT, B. et GUGENHEIM, F. (2005). Scientific Vocations in Crisis in France: Explanatory Social Developments and Mechanisms. *European Journal of Education*, 40.
- DÉSAUTELS, J. (1998). *Une éducation aux technosciences pour l'action sociale. La recherche en didactique au service de l'enseignement*. Marrakech, Maroc : Université Cadi Ayyad.
- DILLON, J. (2000). Perspectives on Environmental Education-Related Research in Science Education. *Relations between Science Education and Environmental (Science) Education. A NARST Symposium*. 27 mars 2001.
- FIEN, J. (1995). Teaching for a Sustainable World: The Environmental and Development Education Project for Teacher Education. *Environmental Education Research*, 1, 21-33.
- FOUREZ, G. (1994). *Alphabétisation scientifique et technique : essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*. Bruxelles : De Boeck Université.
- FOUREZ, G. (1998). Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 24, 31-50.
- GAYFORD, C. et DILLON, P.J. (1995). Policy and the Practice of Environmental Education in England: A Dilemma for Teachers. *Environmental Education Research*, 1, 173-183.
- GIORDAN, A., HENRIQUES, A. et BANG, V. (1989). *Psychologie génétique et didactique des sciences*. Berne : P. Lang.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1997). *Prendre le virage du succès : réaffirmer l'école*. Québec : ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire premier cycle. Un programme de formation pour le XXI^e siècle*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- JONNAERT, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation, dans M. Fabre et É. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation* (p. 31-40). Genève : De Boeck Université.
- KLEIN, J.-L. et HARRISSON, D. (2006). *L'innovation sociale*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- KORFIATIS, K.J. (2005). Environmental Education and the Science of Ecology: Exploration of an Uneasy Relationship. *Environmental Education Research*, 11, 235-248.
- LENOIR, Y. et SAUVÉ, L. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question. *Revue française de pédagogie*, 124, 127-143.
- MEMBIELA, P. (1999). Towards the Reform of Science Teaching in Spain: the Social and Personal Relevance of Junior Secondary School Science Projects for a Socially Responsible Understanding of Science. *International Journal of Science Education*, 21, 721-730.
- ORELLANA, I. et FAUTEUX, S. (2000). L'éducation relative à l'environnement à travers les grands moments de son histoire, dans A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wals et P. Clarkin (dir.), *Proceedings from an On-Line Colloquium. The Future of Environmental in a Post-modern World?* (p. 13-24). Whitehorse : Yukon College.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1996). Changing the Subject, dans P. Black et J.M. Atkin (dir.), *Innovations in Science, Mathematics and Technology Education*. Londres : Routledge.
- ÖSTMAN, L. (1998). How Companion Meanings Are Expressed by Science Education Discourse, dans D.A. Roberts et L. Östman (dir.), *Problems of Meaning in Science Curriculum* (p. 54-70). New York : Teachers College Press.
- SAUVÉ, L. (1997). *L'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire québécoise : état de la situation. Rapport d'une enquête diagnostique dans le cadre d'un programme de recherches intitulé Théories et pratiques de l'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire québécoise*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation.
- SAUVÉ, L. (2001). L'éducation relative à l'environnement. Une dimension essentielle de l'éducation fondamentale, dans C. Goyer et S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (p. 293-318). Montréal : Éditions Logiques.
- SAUVÉ, L. (2006). Environnement et consommation : stimuler l'engagement et construire l'espoir. *Spectre*, 36, 8-11.
- SAUVÉ, L., BERRYMAN, T. et BRUNELLE, R. (2003). Environnement et développement : la culture de la filière ONU. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 4, 33-55.
- SOLOMON, J. (1988). The Dilemma of Science, Technology and Society Education, dans P.J. Fensham (dir.), *Development and Dilemmas in Science Education* (p. 266-281). New York : Falmer Press.

- THÉSÉE, G. (2008). Un paradoxe de transposition didactique : l'éducation relative à l'environnement confiée à l'enseignement des sciences et technologie. *Spectre*, 38, 50-53.
- TILBURY, D. (1994). The Critical Learning Years for Environmental Education, dans R. Wilson (dir.), *Environmental Education at the Early Childhood Level*. Washington : North American Association for Environmental Education.
- UNESCO (1985). *Vers une pédagogie de résolution de problèmes*. Paris, UNESCO.
- ZOLLER, U. (1992). The Technology/Education Interface: STES Education for All. *Canadian Journal of Education*, 17, 86-91.

Des actions en faveur de la nature dans les cours d'école : un levier pertinent pour mieux vivre ensemble dans une démarche d'établissement « vers un développement durable »

Véronique PHILIPPOT

Collège André-Bauchant, Château-Renault, France

RÉSUMÉ

Dans le cadre des pratiques développées par les classes-ateliers-environnement de Tours (France) qui accompagnent des projets d'éducation à l'environnement avec les écoles primaires, celles qui visent à réintroduire un peu de nature dans les cours des écoles font ici l'objet d'une première analyse. Une exploration bibliographique sur le sujet permet d'argumenter tout l'intérêt de ce type d'actions concrètes, intérêt déjà perçu intuitivement par la communauté éducative sollicitée. Pourtant, une analyse préliminaire de ces actions pédagogiques met en évidence des difficultés à différents niveaux qu'il serait intéressant d'étudier de manière approfondie par la suite. Cet article tend également à montrer qu'une volonté de renaturalisation de l'école pourrait s'avérer une entrée pertinente pour des établissements qui s'engagent dans une démarche de développement durable. En effet, le bien-fondé

des actions collectives visant à restaurer un peu de biodiversité dans un espace éducatif informel peut s'ancrer dans un champ philosophique qui explore le thème du mieux-vivre ensemble à l'école.

ABSTRACT

Classroom actions that favour nature: learning to share the planet through a school project for sustainable development

Véronique PHILIPPOT

André-Bauchant College, Château-Renault, France

This article analyzes practices developed by environment workshop-classes in Tours (France) that complement environmental education projects in elementary schools. These practices aim to bring a little nature back into the classroom. A bibliographical exploration of the subject shows increased interest in this type of action. The educational community that was approached had already perceived this interest intuitively. However, a preliminary analysis of these pedagogical actions reveals problems at different levels, which would be interesting to study in more depth. The article also attempts to show that the school's desire to renaturalize could be a relevant port of entry for schools involved in a sustainable development process. The legitimacy of collective actions aimed at restoring a little biodiversity to an informal educational space can be based on a philosophical exploration based on the theme of sharing the planet.

RESUMEN

Algunas acciones en favor de la naturaleza en clase: un dispositivo apropiado para mejor vivir juntos el impulso del desarrollo sustentable de un establecimiento escolar.

Véronique PHILIPPOT

Colegio André-Bauchant, Château-Renault, Francia

En el cuadro de acciones desarrolladas por las clases-talleres-medio-ambiente de Tours (Francia), que acompañan los proyectos de educación relativas al entorno ecológico con escuelas primarias, aquellas que apuntaban la reintroducción de un poco de naturaleza en los cursos constituyen aquí los objetos de un primer análisis. Una exploración bibliográfica sobre el tema permite argumentar el interés de ese tipo de acciones concretas, interés ya percibido intuitivamente por la comunidad educativa solicitada. Sin embargo, el análisis preliminar de dichas acciones pedagógicas pone en evidencia dificultades en diferentes niveles, que sería interesante

profundizar posteriormente. Este artículo tiende a mostrar que una voluntad de re-naturalización de la escuela podría ser una entrada apropiada para las escuelas que adhieren al proyecto de desarrollo sustentable. En efecto, lo bien fundado de las acciones colectivas que tratan restaurar un poco de biodiversidad en un espacio educativo informal pueden cimentarse en un campo filosófico que explora el tema de mejorar el vivir juntos en la escuela.

Introduction

Si l'on m'interroge à propos de ma sensibilité aux paysages des cours d'école, je voyage volontiers dans mon propre répertoire de souvenirs d'élève. Ce processus que Dominique Bachelart (2009) qualifie d'exploration autobiographique permet de s'engager « dans un processus actif d'interprétation et de construction de signification qui laisse une empreinte cognitive ».

Si je faisais ce récit de nature réflexive (relative à la narration de soi), mes cours d'école seraient grises et froides. Nos jeux furent un temps de gratter un coin de terre battue oublié au pied des platanes pour obtenir du sable fin. De hauts murs salis de lambeaux de vie verdâtres plongeaient dans l'ombre l'espace dédié aux récréations. La porte en chêne toujours fermée sur nos rêves d'espace refrénait mon humeur entreprenante. Beaucoup plus tard, cette sensation d'enfermement m'a hantée et, devenue enseignante, j'ai désiré ouvrir l'école à la nature, à la lumière, au monde.

Aujourd'hui, ma posture a évolué vers celle d'une professeure spécialisée en l'éducation à l'environnement auprès d'enfants du primaire et je me suis intéressée à la question des cours d'école. Les contacts que j'exerçais, enfant, avec la nature en dehors de l'école étaient intenses et répétés; l'impact de l'environnement scolaire fut ainsi négligeable. Mais qu'en est-il aujourd'hui de la jeune population urbaine et de ses rapports avec la cour de récréation? L'équipe de Diane Pruneau fait état des conséquences fâcheuses d'un environnement urbain développé autour de l'automobile sur la santé physique et morale des enfants (Pruneau et Desjardins, 2003). La cour serait en effet une continuité du paysage du quartier, empruntant ses matériaux artificiels et son mobilier urbain.

Cet article dresse un premier bilan d'expériences menées dans le cadre d'un dispositif éducatif proposé aux écoles de Tours. Elles rejoignent d'autres démarches déjà diffusées et discutées par d'autres praticiens et théoriciens en éducation à l'environnement, et qui concernent l'introduction d'éléments de nature dans les cours à une échelle plus globale. Après un survol succinct de travaux interrogeant les liens entre le jeune et la nature, une exploration de la cour est proposée en s'exerçant à un angle de vision écocentrique, la cour étant ici considérée comme un tout, une entité écologique englobant l'humain et digne de considération morale. Puis, à la lumière de supports bibliographiques, on s'interrogera sur la vocation fonctionnelle

et informelle des lieux de récréation où nos jeunes apprenants passent une grande partie de leur temps. Enfin, nourrie par le vécu des pratiques développées à Tours, je défendrai l'idée que les procédures d'établissement identifiées en *démarche de développement durable*¹ ne pourraient faire abstraction d'une éducation à la nature, ni même sous-estimer cette dimension écologique dans une recherche de valeurs d'altruisme contribuant au bien-vivre communautaire.

Brève exploration bibliographique montrant l'importance de l'éveil à la nature pendant la jeunesse

Beaucoup d'études existent sur le sujet et quelques éléments de réflexion sont abordés ici. Des travaux explorant les sources d'équilibre et de bien-être chez les adultes montrent l'impact positif de la nature pendant l'enfance. Ainsi, selon la pionnière Edith Cobb dans ce domaine de recherche, la santé mentale dynamique des adultes serait étroitement liée à la créativité. Le rapport de James Raffan (2002) interprète ainsi une conclusion d'Edith Cobb tirée de son ouvrage précurseur de 1977 : « L'expression créative est enracinée dans la relation de l'enfant avec la complexité, la plasticité et la maniabilité du monde naturel. » La nature fournirait donc un champ expérientiel d'investigation infini et propice à l'épanouissement du pouvoir créateur, et, selon Edith Cobb, clé d'un sentiment durable de quiétude apaisante.

Plus récemment, les recherches exploratrices dirigées par Diane Pruneau (2002) chez des adolescents montrent que « la relation enfantine de contact symbiotique et étroit avec le milieu naturel (décrite par Edith Cobb) était au départ peu présente chez les adolescents interrogés ». Cependant, « elle peut être réanimée par des activités d'une demi-journée de contact sensoriel solitaire ou d'action environnementale », ce qui leur permet de « découvrir ou redécouvrir un sens et une importance au milieu naturel ». Toujours selon l'auteure, une action en faveur de la nature (par un processus volontaire, lucide et responsable) leur apporte « une grande satisfaction et un sentiment de pouvoir » qui répond fort bien au besoin de défi vis-à-vis de soi et d'autrui propre à ce stade de développement. En outre, vivre ensemble des activités dans et pour la nature répond aussi à leurs besoins de s'émerveiller, de rêver, de vivre des aventures et de rencontrer l'autre (humain ou pas). L'enquête de Diane Pruneau (2002) auprès des jeunes met enfin en évidence le fait que la nature leur apporte le calme et la sérénité dont ils s'estiment en manque.

De façon plus pragmatique, des études effectuées à l'échelle des États-Unis (Lieberman et Hoody, 1998) montrent que les rendements scolaires seraient améliorés lorsque la nature est utilisée comme cadre d'apprentissage. En outre, les enseignants

1. Je fais référence ici à une perspective d'établissement « en démarche de développement durable », puisqu'il s'agit de la porte d'entrée institutionnelle actuellement en France. Je considère aussi que l'acte d'éduquer est un acte politique qui concerne les enjeux communautaires. Dans ce cadre, l'éducation à l'environnement a une place prépondérante pour la construction d'une communauté pour laquelle les efforts sont concentrés vers le développement de compétences esthétiques afin d'appréhender les beautés de la nature et les compétences critiques. La connaissance du monde (ici et ailleurs) et le sentiment d'appartenance au monde sont essentiels pour nourrir cette aptitude à la critique.

notent une augmentation des capacités d'engagement et d'enthousiasme des élèves, tandis que beaucoup mentionnent aussi une meilleure adaptabilité aux styles d'enseignement et un effort de courtoisie envers les autres.

Ainsi, la cour d'école étant le périmètre extérieur immédiat susceptible d'offrir des îlots de nature aux écoliers, la présente étude se focalise sur cet espace collectif disponible qu'il convient au préalable de considérer sous un angle descriptif critique.

La cour d'école, un milieu de vie teinté d'anthropocentrisme

La cour, un espace de socialisation avant tout

Les écoles jouissent normalement d'un espace réservé, soigneusement clos, parfois ceint de murs infranchissables. Le rapport à la cour est certes fonctionnel, mais ce lieu revêt également une dimension affective chez les plus jeunes et les paysages de cours occupent une grande place dans la collection mentale des clichés d'enfance. Dans cet espace partagé se tissent aussi les premiers liens avec autrui hors de la sphère familiale, l'espace de récréation étant un lieu social gouverné par des règles collectives imposées ou implicites. Le sable de la cour, les feuilles mortes et les petits cailloux font l'objet de maintes expériences partagées sensorielles ou cognitives et contribuent au développement individuel. Dans cet espace investi et exploré dans les moindres recoins, l'enfant doit affirmer sa territorialité et revendiquer son espace de jeux ou de repos.

La cour, un milieu de vie réservé aux humains

Si l'on considère la cour comme milieu physique et avec le regard d'un écologue, ce lieu est une représentation quasi caricaturale de l'humanité qui tend à accaparer l'espace sans souci des répercussions silencieuses sur l'ordre naturel. En cela, l'école reproduit en petit l'état de notre écosphère où l'évolution normale des communautés biologiques est compromise, gouvernée selon un mode anthropocentrique, appauvrie du sauvage ancestral. Le terrain artificialisé à vocation récréative est l'un des théâtres de la désertification biologique dont l'humain est responsable. Cela traduirait-il l'inquiétude suscitée par le vivant non domestiqué? L'espace de jeux qui devrait être propice à de multiples expériences est dénaturé, imperméabilisé, nivelé, uniformisé... Un monde minéral figé et inerte a remplacé la couverture végétale primitive. Le processus vital est ici presque suspendu.

L'expression du vivant est en effet déterminée par quatre éléments universels à connotation philosophique : le feu (le soleil), l'air, la terre (le sol) et l'eau. Deux paramètres vitaux sont généralement malmenés dans la cour : le sol et l'eau. D'abord, tout se passe comme si, en contradiction avec les fondamentaux que tout élève engrange, on avait oublié que la matière qui constitue le sol est le creuset fertile de toute vie, la mère nourricière de l'humanité. Elle incarne souvent saleté et vermine dans les représentations premières des enfants et des enseignants. Ainsi les espaces autour des écoles ont-ils été enrobés en prétextant le danger des cailloux saillants ou

la boue collée aux petits pieds. La cour est devenue le prolongement de la salle de classe. Ensuite, l'eau de l'école jouit d'une connotation plutôt positive pourvue qu'elle coule du robinet, limpide et aseptisée. Les gouttes de pluie touchent à peine le sol imperméable qu'elles ruissellent vers les bouches d'un réseau souterrain, source d'un imaginaire fécond chez les enfants. Que devient l'eau de la lumière dans ce monde des ténèbres? L'Homme aurait-il là aussi contourné les lois naturelles qui veulent que la pluie mouille le sol et soit absorbée par les racines des plantes? L'observation directe (moment informel qui échappe aux stratégies pédagogiques maîtrisées par l'adulte) des phénomènes physiques de la cour ne nous enseigne pas le cycle normal de l'eau.

Aussi comment, dans ces conditions, la cour peut-elle être appréhendée comme un milieu de vie ordinaire? Familier mais pas ordinaire. La vie qui s'y manifeste cependant, petits îlots écologiques dans un océan figé d'asphalte, relève de conditions extrêmes : amplitudes de température significatives, pénurie de sol, sécheresse, insolation, vents que rien ne freine à terre, apports massifs d'eau lors des pluies d'orage... Ainsi, profitant parfois de vieux murs aux pierres disjointes, un cortège de plantes dites pionnières s'accrochent à la vie. En outre, de fortes contraintes s'exercent à l'encontre des communautés vivantes par la présence intermittente d'une population d'enfants très dense.

En somme, deux impératifs tyrannisent la gestion de cet espace : sécurité et hygiène. La nature devient ici potentiellement dangereuse et sale. Ainsi, les branches mortes sont élaguées avant leur chute et les feuilles tombées sont autant de risques de glissades. Les baies tolérées dans les espaces dédiés aux enfants sont rares en raison du risque d'empoisonnement. L'assainissement des cours conduit à leur artificialisation souvent très poussée. Cet état de fait ne pourrait-il pas rendre perplexes les élèves, au regard des schémas théoriques des cycles de la matière péniblement construits pendant la leçon de sciences? L'investigation bibliographique qui suit permet d'élargir ce point de vue intuitif.

Pourquoi prendre en considération la cour d'école dans les stratégies d'enseignement?

Cette section s'inspire de l'analyse documentaire d'une équipe de recherche pluridisciplinaire dirigée par James Raffan (2002). Elle rassemble et met en interférence les recherches d'experts dans diverses disciplines, de l'architecte-paysagiste au praticien. Elle a suscité une analyse de mes propres pratiques et permet d'ancrer celles-ci dans une problématique plus globale.

Ainsi, d'après l'étude de James Raffan, l'idée de recentrer les actions relatives à une éducation à la biodiversité dans la cour d'école n'est pas une idée émergente ni orpheline. Les défenseurs de projets visant à reverdir cet espace initialement destiné à la surveillance passive et aux jeux participent au mouvement historique de l'Éducation nouvelle lancé dans les années 1930. Les pères philosophiques de tels bouleversements idéologiques, dont Rousseau (1712-1852), prônent une éducation

davantage centrée sur le développement biologique de l'enfant. Le champ expérientiel prendrait alors une importance fondamentale. Les éléments biophysiques qui structurent le paysage immédiat des lieux d'éducation interféreraient insidieusement dans les procédures cognitives conscientes et formelles. Dominique Bachelart (2009) traite de la « force de la sphère informelle » sur les jeunes apprenants. Au même titre que les domaines intimes et familiaux, la cour d'école serait « placée très bas dans la pyramide des lieux d'éducation comme porteuse d'un savoir incohérent, non crucial, moins digne d'intérêt ». Et pourtant, d'après l'auteure, « c'est dans la sphère informelle que s'acquièrent la plupart des apprentissages jugés significatifs ».

D'après James Raffan, qui dresse un aperçu du contexte historique des actions de revitalisation engagées dans des établissements québécois, « la naturalisation des cours d'école est sans doute l'un des échos contemporains les plus persistants de l'Éducation nouvelle ». L'auteur du rapport précité s'appuie notamment sur les travaux de la Britannique Eileen Adams (1990) qui déclare que « l'école et sa cour doivent constituer un environnement complet [...] bon nombre de cours sont, au pire, des espaces stériles et venteux dont l'herbe est coupée à ras ou des étendues d'asphalte qui contribuent très peu au programme éducationnel ou à l'environnement en général ». Les constats sévères de l'enquête outre-Manche s'articulent autour de l'idée que l'état des cours nuit en général aux enseignements dispensés en classe en diffusant des messages négatifs, imprégnés de morosité, de violence et de contraintes. Ces extérieurs s'identifient plus à des cours de prison qu'à des lieux d'incitation à la paix et la rêverie. Ils seraient assimilables à des lieux d'éradication du sauvage.

Or, l'enquête de l'équipe d'Eileen Adam (1990) conclut que « l'aspect de l'école reflète la philosophie de l'établissement et communique subtilement un peu de son attitude aux jeunes et les informe de la valeur que nous leur accordons ». L'une des éthiques fondamentales en matière d'éducation à l'environnement étant le respect du vivant et une certaine forme de compassion à l'égard de toute entité vitale, on peut s'interroger sur les contradictions entre le discours et les pratiques d'établissement. La cour d'école renvoie des messages négatifs et fondés sur un anthropocentrisme exacerbé au regard de la gestion peu subtile des mauvaises herbes, des butineurs à dard, des petites bêtes égarées dans le désert de bitume ou même des feuilles mortes brusquement indésirables dès lors qu'elles touchent le substrat hostile au pied des marronniers. Peut-on recevoir l'enseignement du cycle du carbone tout en observant les feuilles des arbres cramoisies bruyamment soufflées comme de vulgaires déchets et disparaissant dans les conteneurs-poubelles? Notre remise en question devrait commencer là : peut-on concevoir un projet naturaliste si l'on ne revalorise pas ces extraordinaires petits panneaux solaires teintés de rouille, qui ont bien servi la communauté végétale? Ces entités vivantes appartiennent au cycle de la matière et doivent retourner en poussière pour que l'arbre perdure. C'est l'exemple premier du développement durable, dans le sens d'une pérennisation d'un processus évolutif normal, celui de l'arbre qui renaît de lui-même, de sa propre matière décomposée à ses pieds.

Wendy Titman (1994) n'hésite pas à évoquer « le programme éducationnel caché dans la cour d'école ». Considérant le temps passé par les enfants dans ces îlots

écologiquement désertiques, ce programme informel « devient une force nuisible » et d'autres auteurs écrivent que « les cours d'école ont le potentiel de compromettre l'apprentissage » (Cheskey et Pearce, 1994). Inversement, le rapport de James Raffan fait état des recherches de Robin Moore (1989) qui poursuit les travaux préliminaires d'Edith Cobb. Il affirme que les cours offrant une diversité de choix aux enfants inspirent des jeux plus créatifs, ce qui améliore les interactions sociales et les facultés d'expression. Le développement intellectuel serait globalement favorisé. Robin Moore souligne le droit à l'enfant à un environnement diversifié et prétend que la meilleure façon d'y parvenir est la naturalisation.

Des projets pour accueillir un peu de nature dans les cours d'école à Tours (France) : contexte et analyse des constats

Un dispositif d'éducation à l'environnement à Tours

Les classes-ateliers-environnement de Tours sont nées en 2002 d'une volonté partagée entre l'élue chargée des affaires scolaires et une inspectrice de l'Éducation nationale. Ce dispositif s'adresse aux quelque 35 écoles élémentaires de la ville et la participation des 18 classes par an repose sur le volontariat. Les projets se déroulent en classe transplantée pendant un trimestre à raison d'une journée par semaine. Cependant, les enseignants peuvent préparer ou prolonger les activités liées au projet sur le restant de l'année scolaire en bénéficiant de l'accompagnement du dispositif.

La méthodologie relève d'une pédagogie de projet à travers laquelle la situation initiale est soigneusement clarifiée et les axes de progrès définis avec les enfants. Afin de tendre vers le changement attendu, des situations d'apprentissages pluridisciplinaires en lien avec les programmes scolaires sont mises en place et des structures partenaires peuvent être sollicitées ponctuellement. Le projet de classe est vécu comme une aventure collective concrète où le *mieux-vivre ensemble entre humains ou non-humains* est un défi permanent.

Lorsque les classes-ateliers-environnement furent pensées par l'élue et l'inspectrice, l'idée de mener des actions dans les écoles elles-mêmes ne fut pas évoquée, alors qu'un autre projet municipal baptisé *La cour merveilleuse* était en marche. Lors des négociations préliminaires, j'ai présenté ce que je croyais bon à la fois pour les enfants et pour l'environnement : oser des coins de nature dans la cour. J'avais naïvement associé le thème du *merveilleux* avec un acteur que je m'imaginais incontournable, la *nature*. J'ai depuis mesuré l'ampleur des difficultés que cette idée d'abord perçue comme fantaisiste a suscitées.

Sur 104 classes engagées dans des projets relatifs à l'environnement et au développement durable, 65 projets se sont développés autour d'un thème à forte connotation naturaliste parmi lesquels 19 ont donné lieu à des réalisations menées dans la cour de l'école. Certains cependant ont été ajournés ou même abandonnés. Le tableau 1 fait état des actions programmées et montre que seulement 11 projets ont reverdi le paysage scolaire.

Tableau 1. **Inventaire des projets aboutis ou non ayant donné lieu à des actions concrètes en faveur de la nature dans les cours d'école**

	Année scolaire	Nombre de classes concernées	Niveau de classe et âge moyen	Nom de l'école	Nature du projet dans l'école
1	2002-2003	3	CE2+CM2 (8-11 ans)	RACAULT	Plantation d'une haie
2	2002-2003	2	CM (9-10 ans)	ALAIN	Amélioration du bassin existant pour créer une petite réserve naturelle
3	2002-2003	1	CP (6-7 ans)	MACÉ	Jardin
4	2002-2003	2	CE2 (8-9 ans)	BERNARD	Plantation d'une haie
5	2003-2004	2	CM2 (10-11 ans)	PÉGUY	Gestion de la surface engazonnée en prairie pour protéger les orchidées
6	2004-2005	2	CLIS + CE1 (6-8 ans)	DIDEROT	Plantation d'une haie
7	2004-2005	2	CM1 + CM2 (9-11 ans)	PÉGUY	Création d'une petite mare à l'école
8	2004-2005	1	CE2 (8-9 ans)	SAINT-EXUPÉRY	Jardinage
9	2004-2005	2	CM1 + CM2 (9-11 ans)	PAUL-BERT	Protection des migrateurs dans l'école, aménagement du grenier
10	2004-2005	1	CE1 (7-8 ans)	CHATEAUBRIAND	Zone de protection des orchidées
11	2004-2005	1	CP (6-7 ans)	MIRABEAU	Mini-réserve pour petits animaux
12	2005-2006	1	CM2	RACAULT	Plantation d'une haie
13	2006-2007	2	CM2 + CE1	RASPAIL	Plantation d'une haie
14	2006-2007	1	CE1 + CE2	ANATOLE FRANCE	Jardin
15	2006-2007	2	CE2	GIDE	Pose de nichoirs
16	2007-2008	1	CP	BASTIÉ	Création d'une mini-zone humide
17	2007-2008	1	CE1	ROMAIN-ROLLAND	Construction d'un muret de pierres
18	2007-2008	1	CE2 + CM1 + CM2	PÉROCHON	Jardin pour les papillons
19	2007-2008	1	CP	RASPAIL	Plantation d'arbres à papillons pour les butineurs

- ☒ Projets concrétisés dans la période prévue
- ☒ Projets ajournés et concrétisés ultérieurement
- ☐ Projets non aboutis

Analyse préliminaire des difficultés rencontrées

Étant avant tout enseignante et praticienne en éducation à l'environnement, je n'avais pas élaboré en amont des projets de protocoles précis en vue de collectes de données destinées aux futures analyses. Cette étude trouve donc ses limites dans son caractère pragmatique et fait d'abord état de constats qui invitent certes à des réflexions plus poussées.

Aussi, l'identification des paramètres ayant pu entraver la bonne évolution de projets concernant l'enceinte scolaire n'est pas toujours aisée et leur influence relative est encore moins facilement évaluable. Cependant, cette étude préalable montre qu'au moins dix aspects contribueraient à expliquer les obstacles rencontrés. Ils sont répertoriés par ordre décroissant d'influence estimée sur la globalité des 19 projets :

1. Les contraintes relevant de la législation française en matière d'hygiène et de sécurité.
2. Le fait que le projet ne soit pas inscrit dans le projet d'école et qu'il n'ait pas été soumis à l'approbation de l'équipe pédagogique de façon formelle.
3. Le cloisonnement entre les services municipaux qui rend la coordination des interventions difficile ou mal comprise.
4. L'instabilité des personnes en poste, qui peut compromettre la pérennisation de projets reposant essentiellement sur des motivations individuelles.
5. Les difficultés techniques mal appréhendées en amont.
6. Une démotivation des enseignants en cours de projet du fait d'une implication initiale insuffisante et d'un manque de conscience de l'intérêt d'une éducation à l'environnement.
7. Le manque de concertation préalable entre le personnel non enseignant et les enseignants.
8. La crainte des réactions des parents ou des résidents du quartier.
9. Le coût financier mal pris en considération ou mal évalué au départ.
10. Le manque de réactivité et d'implication du partenariat sollicité.

Cet inventaire est né de mes propres observations et d'analyses qui n'ont pu faire à ce jour l'objet d'échanges formalisés et encore moins validés par les équipes éducatives ayant participé aux projets de naturalisation. Ce travail préliminaire demanderait donc à être corroboré par une enquête auprès des acteurs adultes en utilisant des protocoles appropriés. En outre, ayant eu moi-même un rôle opérationnel important lors de la négociation et du déroulement des projets, il serait opportun de prendre en considération l'implication d'un acteur dont la conscience écologique affichée aurait pu agir comme un frein. En effet, la vision extérieure et neuve que j'ai apportée sur leur lieu communautaire, associée à une envie d'agir enthousiaste, a pu déconcerter des enseignants auxquels la situation paraissait échapper. Les choses ainsi posées, quelques enseignements peuvent déjà émaner de ces expérimentations concrètes dans les écoles.

Une réglementation peu encourageante

La première source d'entrave tient à une législation sévère dont la finalité est de réduire au maximum les expositions aux dangers. La prise de connaissance des règles inhérentes aux lieux fréquentés par des enfants, parfois peu aisées à obtenir et interpréter, rebute souvent les enseignants. À travers nos projets, il nous a fallu notamment prendre en considération la réglementation fixant la liste des plantes interdites dans les cours d'école (toxiques ou pouvant blesser) et celle concernant les points d'eau de surface accessibles aux enfants. Cette dernière réduit considérablement le champ des actions autorisées et son application stricte a eu pour effet de briser des projets de classe déjà bien avancés, même lorsque les négociations avec les acteurs avaient déjà été engagées.

Une nécessaire concertation et appropriation des projets par les différents acteurs

Ensuite, la nature des facteurs limitant ou gênant la concrétisation de projets d'aménagement dans les cours dépend de la nature des projets eux-mêmes. Lorsque les décisions concernent un changement de la topographie des lieux (création d'une zone revitalisée par enlèvement de l'asphalte, affouillement du substrat, construction pérenne comme un mur de pierre...), divers services municipaux sont sollicités et la phase de négociation préliminaire est alors incontournable. Tous les projets ayant un caractère durable doivent faire l'objet de concertations qui impliquent le directeur de l'établissement, celui-ci devant défendre un projet de collectivité devant des représentants de la Ville. Or, cela suppose l'appropriation par toute l'équipe pédagogique d'un projet qui émane souvent d'un seul enseignant engagé initialement. Lorsque l'action n'est pas inscrite au préalable dans le projet d'école, cela n'est pas sans engendrer quelques différends. D'emblée, la question de la pérennisation et du suivi pédagogique des aménagements demandés est posée par la Ville. Lorsque le projet est soutenu par un enseignant isolé et qu'il est donc le fruit d'une initiative individuelle, et non pas d'une concertation collective, sa durée de vie risque de se limiter à la durée en poste de la personne dans l'école. Par conséquent, moins une action revêt un caractère définitif, plus elle sera facilement acceptée par les institutions concernées. Ainsi, des compromis ont été trouvés avec les jardins pédagogiques. La Ville propose des grands bacs garnis de terre, faciles à déplacer au besoin et n'obligeant pas à casser le revêtement artificiel de la cour. Aussi, inscrire des actions de revitalisation pérennes dans ce contexte où le non-durable est un choix confortable commande des convictions solides et partagées.

Des efforts récompensés

En dépit des éventuelles difficultés apparaissant à différents niveaux (enseignant, équipe pédagogique, établissement, Ville, institution), les projets de cour qui ont abouti en mobilisant une partie d'école ou toute une école se sont soldés par un sentiment partagé de grande satisfaction. Les plantations de haies champêtres ont suscité beaucoup d'enthousiasme, aussi bien chez les adultes que chez les élèves acteurs du projet. Les habitants des quartiers ont apparemment bien accepté ces

bandes de verdure composées d'espèces rustiques. Les élèves continuent d'entretenir *leur* haie (ramassage des papiers, arrosage, paillage...) avec le sentiment d'en être collectivement responsables. Les opérations de plantation ont été médiatisées afin de valoriser le travail des enfants et de garantir la pérennisation de l'action qui demande des soins à programmer dans le temps. Dans tous les cas, les élèves ont dû penser, imaginer *leur* haie et ils ont dû acquérir de nombreuses compétences tant spécifiques que transdisciplinaires. L'avènement du printemps leur apporte désormais une joie que seule la nature peut procurer aux enfants : les arbres font leurs nouvelles feuilles et certains se couvrent de fleurs à pétales colorés. Et lorsque des enfants ont mis eux-mêmes en terre des petits plants, comme pour une seconde naissance, sur leur espace de jeu, ils savent les voir pousser sans que l'adulte intervienne.

(Re)devenir heureux. C'est le sentiment maintes fois exprimé par des élèves avec qui j'ai partagé ces projets aboutis. Je pourrais relater notre aventure autour du jardin dédié aux papillons, conçu et réalisé dans le patio de l'école, de même que l'enthousiasme pétillant des enfants à l'égard de ces créatures délicates et pour lesquelles ils ont peu à peu développé une certaine empathie en quelques semaines de sensibilisation. Les mots des enfants résument un ensemble de sentiments positifs : « Maintenant, on est heureux quand on voit des papillons dans la rue ou dans le jardin. C'est bien, on peut leur donner des prénoms. » Ils ont vu leur premier papillon dans le patio à la fin de juin et c'était comme un instant de fête.

Quand l'accueil de la nature dans la cour déclenche une démarche globale d'établissement

Quatre années de partenariat avec une école tourangelle ont permis de mûrir un projet déjà débattu par l'équipe pédagogique à propos de la séparation entre la cour et le boulevard. Cette limite était matérialisée par un grillage posé au-dessus d'un muret de parpaings et doublé par une haie de troènes basse et sévèrement taillée par la Ville. Cette haie monospécifique ne présentait guère d'intérêt sinon celui de permettre aux passants de se débarrasser d'emballages gênants. Les enseignants se plaignaient donc auprès de la mairie de la pollution sonore mais aussi d'un manque de confidentialité. L'équipe pédagogique avait alors opté pour des palissades aveugles afin de garantir ce que les enseignants revendiquaient comme une nécessaire intimité. La Ville n'avait pas répondu favorablement à cette requête et la situation était gelée.

L'idée de planter une haie mixte a alors été soumise en vue d'améliorer le champ visuel de la cour et le paysage très artificialisé du quartier, tout en œuvrant en faveur de la biodiversité locale. Une enseignante avec qui j'ai collaboré en 2003 s'est montrée enthousiaste et sa classe de CM2 a bâti un projet bien argumenté qui n'a pu voir le jour que sur papier. Mais l'idée était bien née. Après plusieurs semaines de classes-ateliers-environnement, l'exposition à destination des parents et des camarades témoignait de leur motivation. Cependant, l'idée de palissade n'était pas abandonnée et celle de la haie était encore très discutée car sa plantation entraînait une réduction de l'espace de jeu (d'asphalte). L'enseignante porteuse du projet naturaliste ayant été mutée l'année suivante, la cour d'école resta encore deux années scolaires en l'état.

En 2005, une prise de contact avec le nouveau directeur de l'école fut l'occasion de déterrer le projet de haie. Il fut décidé que la classe de CM2 porterait ce projet, qu'il serait ensuite partagé par toute l'école et surtout qu'il serait intégré au projet d'établissement. Cet engagement collectif a permis que l'enseignante nouvellement affectée s'approprie le projet avec le soutien des collègues et des partenaires, en particulier des classes-ateliers-environnement. Cela a également facilité la transmission du projet d'une année sur l'autre, car sa survie n'est plus liée au bon vouloir d'une personne mais associée au choix politique de l'établissement.

La pérennisation de la haie et de son entretien étant ainsi assurée, l'envie d'inscrire une éducation à l'environnement et au développement durable à l'échelle globale de l'école s'est naturellement imposée. L'effervescence autour de la plantation des petits arbres et le plaisir du travail accompli ensemble ont débouché sur l'idée d'un Agenda 21 d'établissement. La plantation fut l'événement déclencheur d'une démarche communautaire, au-delà d'un simple catalogue d'actions en rapport avec l'environnement. L'école est depuis engagée dans une gouvernance participative où les élèves sont acteurs et représentés lors des réunions du comité de pilotage. La composante *nature* de l'Agenda 21 apparaît aux enseignants comme essentielle, car l'émergence d'une empathie pour le vivant, l'eau et le sol permet d'envisager de façon responsable et engagée des actions simples pour économiser l'eau ou l'énergie ou encore pour trier les déchets.

Enfin, l'expérience relatée précédemment à l'échelle d'une école de Tours peut nourrir une discussion plus générale à propos de la place accordée à la nature dans une perspective de développement durable. Cette réflexion est étayée par quelques apports bibliographiques.

La nature de la cour, un terreau fertile pour impulser et entretenir un agenda 21 scolaire

L'Agenda 21, un projet communautaire

Les instructions françaises officielles de 2007 relatives à la généralisation de l'éducation au développement durable incitent les établissements scolaires à s'investir dans des démarches vers un développement durable. D'après Cécile Fortin-Debart et Yves Girault (2005), la gouvernance de ces établissements (procédure qualifiée d'Agenda 21) se tisse autour d'un projet communautaire, donc d'une approche coopérative. Il repose d'abord « sur l'idée que la résolution de la crise environnementale implique davantage un engagement collectif qu'un engagement individuel ». Ensuite, il sous-entend la participation des élèves mais aussi des adultes de la communauté scolaire et éducative, ceux-ci devant « tendre à promouvoir deux valeurs qui sont l'exemplarité et la responsabilité ». Enfin, le projet suppose des « investigations collectives ».

Depuis peu, les engagements se multiplient à travers des projets pédagogiques d'établissement qui embrassent des problématiques globales autant que complexes en s'efforçant d'identifier et de considérer à travers les programmes d'actions communs

les trois piliers du développement durable communément reconnus. Outre l'incontournable polémique autour de la terminologie utilisée et des valeurs qui sous-tendent cette volonté affichée de changement, beaucoup s'interrogent sur les entrées idéologiques à privilégier pour engager la communauté et soutenir l'enthousiasme des élèves, surtout chez les plus jeunes pour qui les notions de *ressources économiques* et de *durabilité* sont en construction.

Considérer comme bénéfique l'idée de la centralité de l'humain dans la cour de l'école

À travers cette étude, l'adoption de la posture du scientifique écologue a eu pour effet de stigmatiser l'anthropocentrisme qui s'exerce sur l'écosystème que constitue la cour. Mais dans cet espace tout de même dévolu aux jeux des enfants, cet état de fait n'est pas forcément négatif pour peu que ces jeunes puissent devenir les garants des processus vitaux normaux et compatibles avec les usages anthropiques des lieux. La littérature invite à interroger le cadre philosophique sous-jacent et à donner du sens à nos actions de renaturation.

D'abord, il semble que « la crise environnementale est une crise d'usage et de représentations » (Fortin-Debart et Girault, 2005). Aussi, ouvrir le débat investigateur sur une question d'ordre naturaliste concernant les abords immédiats des bâtiments pourrait contribuer à revisiter d'emblée nos conceptions sur la place de l'humain dans le monde et, à notre échelle, dans l'*écosphère école*. Les recueils de représentations, les débats que la diversité des positionnements va susciter, tout cela devrait converger vers la question de la centralité de l'humain vis-à-vis des êtres vivants, mais aussi des facteurs abiotiques qui conditionnent leur survie : l'eau, le climat, le sol... Dès lors, l'eau ne serait plus appréhendée comme une simple ressource utile à l'Homme, mais comme un patrimoine commun à la communauté vivante dont l'humanité aurait la responsabilité. De même, l'air, au-delà d'une matière inerte essentielle à préserver pour notre santé, pourrait être perçu comme le mélange gazeux idéal dont la stabilisation une fois obtenue a permis la pérennisation du processus vital évolutif entamé il y a quelque trois milliards d'années. Enfin, le sol n'est pas simplement utile à l'agriculture pour nourrir l'humanité, il s'agit d'un monde en soi qui mérite intérêt et émerveillement. Considérer nos paramètres physiques vitaux non plus comme des ressources marchandes mais comme des entités ayant une valeur en soi, car elles incarnent dans leur ensemble l'aventure vitale sur la Terre, serait une introduction à l'éveil de la responsabilité.

L'idée de la centralité de l'humain dans la nature a été notamment abordée par Dominique Bourg (1996). Celui-ci démontre que toute culture est imprégnée par un anthropocentrisme pratique. En effet, les animaux ou les écosystèmes n'ont pas de droits statufiés et la protection dont ils peuvent jouir éventuellement ne repose que sur des considérations d'ordre moral. Dans le travail synthétique de Catherine Larrère (1997), on affirme que la vie sauvage n'est pas morale, qu'elle n'a ni les mêmes règles ni les mêmes valeurs que dans une société d'humains. La souffrance y est nécessaire car fonctionnelle. Ces considérations qui paraissent éloignées de notre cour de récréation constituent pourtant la question centrale dont il faut favoriser la

La cour avec ses araignées et ses coccinelles peut devenir un lieu suscitant des échanges philosophiques concrets et formateurs avec les enfants.

discussion avec les enfants. Leur appréhension de la nature étant profondément anthropomorphique, leur penchant inné à l'empathie peut être contrarié avec l'acquisition de connaissances sur certains comportements animaux : actes de prédation, lutte territoriale... La cour avec ses araignées et ses coccinelles peut devenir un lieu suscitant des échanges philosophiques concrets et formateurs avec les enfants.

Ensuite, Dominique Bourg affirme que l'idée de la centralité de l'humanité serait universelle et que la reconnaissance du caractère externe de cette centralité amène à nous rendre responsables de et pour la nature. Ainsi, le caractère profondément anthropocentrique du concept de développement durable n'a pas forcément une connotation négative, puisque l'on confierait à l'humain la mission d'assurer la continuité du programme vital sur la planète, maintenant que la situation est telle que, sans son intervention positive, toute évolution normale des processus en marche depuis des millénaires est compromise. Le principe de responsabilité développé par Hans Jonas (1990) trouve toute sa substance dans le terrain de jeux des enfants, qu'il soit distillé de façon formelle ou informelle. J'ai souvent été témoin de l'exercice de responsabilité à l'égard du vivant pendant la récréation, du moment que les opérations de revitalisation effectuées dans la cour avaient fait l'objet de débats sur nos droits et devoirs et qu'ils étaient l'aboutissement d'une approche coopérative.

L'épanouissement des éthiques de l'amitié et de la liberté dans la cour d'école

Un groupe d'enfants à qui l'on aurait confié les soins de la haie, du jardin à papillons, de la zone humide, qui a donc révisé ses idées premières sur la nature par la mise à l'épreuve des débats collectifs, serait plus enclin à considérer les autres problématiques environnementales non directement liées à la biodiversité.

En effet, les enjeux énergétiques liés à l'eau ou aux déchets sont posés par les adultes comme une affaire d'économie des ressources ou même une économie financière. Même si les problèmes ainsi posés sont d'ordre pragmatique, il n'en reste pas moins qu'il s'agit de préoccupations d'adultes et que vouloir motiver les enfants en les projetant dans un avenir incertain relève d'un exercice abstrait, voire voué à l'échec. Les écoliers ne peuvent trouver une motivation efficace pour entreprendre quelque chose dont ils n'auraient qu'une vague conscience des effets, d'autant plus que les situations dans les domaines énergétiques, de distribution d'eau et de traitement des déchets sont toujours extrêmement complexes, même à l'échelle de l'école. Pourquoi apprendre à ne plus gaspiller l'eau, pourquoi éteindre les lumières inutiles? Brandir l'idée inquiétante de manquer un jour d'énergies fossiles ou de manquer d'eau potable ne trouve pas vraiment d'écho évocateur, encore moins enthousiasmant, dans le champ mental de la plupart des enfants.

Aussi, c'est peut-être en (re)suscitant une sensibilité globale, une empathie à l'égard la nature que les enfants deviendraient capables d'établir des *échos logiques* entre les ressources utiles en eau, en énergie, en matière première et l'état naturel de la mère nourricière. Cette idée rejoint les convictions de l'équipe de recherche de Diane Pruneau dont elle fait état à travers une analyse de projets éducatifs relatifs au

La prise en compte positive de la nature dans l'école contribuerait à l'épanouissement de la compassion et de la générosité envers autrui, d'une part, et alimenterait une force de pensée et un désir d'entreprendre dans la communauté éducative, d'autre part.

changement climatique : « Les élèves sont (aussi) passés à l'action parce qu'ils avaient compris que les changements climatiques pourraient avoir des conséquences dans leur milieu et parce qu'ils ont vécu des activités pédagogiques [...] qui leur ont permis de ressentir de l'empathie vis-à-vis l'environnement naturel » (Ouellet et collab., 2005).

Nous rentrons ainsi dans un champ éthique et nous rejoignons les propos de Philippe Zarifian (2008) qui place l'indispensable *amour de la nature* dans le champ philosophique des *éthiques de l'amitié* englobant l'amour du prochain dans le sens universel du terme, c'est-à-dire une générosité à l'égard de nos semblables mais étendue à nos compagnons du monde. Philippe Zarifian démontre que la question écologique contemporaine fait évoluer la question éthique, considérant que celle-ci « ne peut pas se limiter aux rapports entre humains et doit obligatoirement englober les rapports à la nature car nous avons le pouvoir de porter atteinte au vivant ». Il ajoute que l'éthique de la liberté peut également voler au secours de l'environnement et évoque « la capacité à utiliser les propensions de la nature, à en faire bon usage, ce qui renforce la puissance de la pensée et de l'action de chacun ». Ces compétences apparaissent nécessaires à la bonne gouvernance d'un établissement dynamique qui mobilise les idées novatrices de chacun. Par conséquent, la prise en compte positive de la nature dans l'école contribuerait à l'épanouissement de la compassion et de la générosité envers autrui, d'une part, et alimenterait une force de pensée et un désir d'entreprendre dans la communauté éducative, d'autre part.

Certains sentiments entravent la sensation de liberté nécessaire à un projet collectif. Je constate souvent que les ressentis négatifs entretenus à l'intérieur du groupe classe, souvent engendrés par des jalousies prenant leurs sources dans les multiples détresses de l'humanité, sont des facteurs inhibiteurs puissants. Des disputes, des rancœurs, des sentiments d'injustice agissent négativement et entravent les actions. Inversement, une ambiance sereine et bienveillante agit comme un catalyseur pour le projet. L'exercice régulier de la contemplation de la nature ne pourrait-il pas agir comme un baume apaisant pour dépasser ces sentiments négatifs qui nous hantent ?

Cette action salvatrice, dans le sens emprunté à Dominique Cottureau (1994), serait favorisée à travers des situations de terrain où l'enfant se passe du médiateur pédagogique faisant habituellement écran ou filtre entre les éléments et les sens des apprenants. L'auteure précitée n'hésite pas à s'immerger dans l'œuvre poétique de Bachelard (1983, 1989) qui affirme que la contemplation associée aux exercices sensoriels actifs participe à la rêverie, exercice mental permettant l'établissement de contacts intimes avec la nature. « On ne rêve pas avec des idées enseignées » (Bachelard, 1989). Le philosophe tire de ses épousailles avec les essences vives de la création une sensation de bonheur qu'il explique par un sentiment apaisant d'appartenance au monde. La contemplation ouvre ainsi les portes de la rêverie qui elle-même stimule une imagination attribuant aux éléments naturels comme l'eau, l'air et la terre, un effet moteur sur le monde. Aider les jeunes à comprendre leur place dans leur environnement spatial et temporel, n'est-ce pas accompagner la poursuite de leur *(re)mise au monde* ?

Ainsi, multiplier les contacts avec la nature ordinaire permettrait aux élèves de butiner ce nectar apaisant et régénérant pour devenir capables de faire ensemble et de considérer de façon responsable et engagée les enjeux environnementaux de ce début de siècle.

Conclusion

L'intuition initiale selon laquelle les cours d'école, quasi dépourvues de verdure et de la petite faune sauvage normalement attendues, ne sont propices ni au développement des élèves ni à leur bien-être mental est consolidée par la littérature. La réflexion sur le sujet, encore anecdotique en France semble-t-il, mériterait d'être enrichie par une meilleure prise en considération des expérimentations nord-américaines où certains territoires s'engagent plus volontiers sur des projets de revitalisation des lieux de vie des écoles en partenariat avec l'institution éducative. Ainsi l'Association québécoise pour la promotion de l'éducation relative à l'environnement (AQPERE) a-t-elle su imaginer et mener le programme AVEC (Avenir viable École Communauté) qui, d'après Marylène Ferguson (2008), « vise le développement, chez les jeunes, d'une éco-citoyenneté et d'un esprit civique qui s'enracinent dans le lieu privilégié de leur éducation : l'école ».

Certes, beaucoup d'actions isolées à vocation naturaliste, essentiellement autour des jardins pédagogiques, reverdisent déjà les lieux consacrés à l'instruction, mais elles s'inscrivent rarement dans un schéma directeur porté par les collectivités et ne répondent pas explicitement à une volonté de transformer nos déserts d'asphalte en espaces de vie suffisamment diversifiés pour aider nos enfants à grandir. Ce constat est transposable à l'échelle de Tours malgré la mise en place d'un dispositif lourd à vocation d'éduquer à l'environnement. L'intransigeance de la réglementation, qui répond à des représentations très ancrées des dangers potentiels liés au sauvage, n'encourage pas les initiatives de verdissement. Mais les difficultés seraient aussi liées au fait que les projets émanent souvent d'individus sans faire d'emblée l'objet d'un projet communautaire. La motivation de l'éducateur et le partenariat instauré ne suffisent souvent pas pour concrétiser des rêves de réintroduction de nature formulés et argumentés par les enfants.

C'est pourquoi les projets de revitalisation des cours, même modestes, parce qu'ils mobilisent souvent différents services municipaux, parce qu'ils font appel aux conseils d'experts, parce qu'ils concernent tous les élèves de l'école qui partagent le même espace, parce qu'ils doivent être expliqués, communiqués et transmis aux cohortes d'élèves à venir, bénéficient de conditions optimales et dynamisantes lorsqu'ils s'intègrent dans une gouvernance participative. Non seulement une telle démarche est une condition de pérennité du projet, mais l'introduction de la nature dans la cour, pourvu que cette idée soit le fruit d'un vrai projet communautaire où les enfants ont une position centrale et que les objectifs pédagogiques soient clairement identifiés et répondent aux exigences du socle commun, peut inversement déclencher et entretenir une démarche de type Agenda 21. L'immersion dans un

programme éducatif, destiné aussi bien à organiser et réinvestir des savoirs qu'à construire des valeurs, serait d'autant plus efficace que ce programme se nourrirait des choses de la nature ordinaire, elle-même porteuse de messages éducatifs forts.

Ma propre expérience montre l'intérêt de considérer nos cours autrement et d'associer nos enfants à cette aventure. Les enseignants concernés ont été les témoins d'une évolution de leur classe et de l'émergence d'une empathie collective pour le vivant, y compris pour des petites bêtes peu engageantes. Ce nouveau sentiment de compassion à l'égard des arbres, l'herbe, les nuages, l'eau, les araignées... le fait de célébrer la beauté de la création par les jeux sensoriels et l'exercice de compétences plasticiennes préparent les jeunes apprenants à considérer le monde autrement et à s'y engager de façon responsable. L'éducation à l'environnement devient ainsi un levier permettant d'enrichir une démarche d'établissement « vers un développement durable ».

Références bibliographiques

- ADAMS, E. (1990). *Learning through Landscapes: A Report on The Use, Design, Management and Development of School Grounds*. Winchester, Angleterre : Learning through Landscape Trust.
- BACHELART, D. (2009). Autobiographie environnementale : explicitation et exploration de l'expérience écoformatrice, dans C. Guillaumin, S. Pesce et N. Denoyel, *Pratiques réflexives en formation, ingéniosité et ingénieries émergentes*, Paris : L'Harmattan, 125-154.
- BACHELARD, G. (1983). *Le droit de rêver*. Paris : Presses universitaires de France.
- BACHELARD, G. (1989). *La poétique de la rêverie*. Paris : Presses universitaires de France.
- BACHELART, D. (2009). Autobiographie environnementale : explicitation de l'expérience écoformatrice et démarche réflexive, dans C. Guillaumin, *Ingénierie de la réflexivité*. Paris : L'Harmattan.
- BOURG, D. (1996). *L'Homme artificiel*. Coll. Le débat. Paris : Gallimard.
- CHESKEY, E. et PEARCE, C. (1994). Habitat restoration: changing the schoolyard changes behaviour. *FWTAO Newsletter*, septembre-octobre.
- COBB, E. (1977). *The Ecology of Imagination in Childhood*. New York : Columbia University Press.
- COTTEREAU, D. (1994). *À l'école des éléments. Écoformation et classe de mer*, Lyon : Chronique sociale.

- FERGUSON, M. (2008). *Le programme AVEC, une formation au développement durable et à l'éco-citoyenneté*. Communication présentée au Colloque Éducation au développement durable : de l'école au campus, Université d'Albi, juin.
- FORTIN-DEBART, C. et GIRAULT, Y. (2005). Agenda 21 : une approche coopérative. *POUR, La revue du groupe de recherche pour l'éducation et la prospective*, 187, 124-130.
- JONAS, H. (1990). *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Paris : Éd. du Cerf.
- LARRÈRE, C. (1997). *Les philosophies de l'environnement*. Paris : Presses universitaires de France.
- LIEBERMAN, G. et HOODY, L. (1998). *Closing the Achievement Gap : Using the Environment as An Integrating Context for Learning*. San Diego : State Education and Environment Roundtable.
- MOORE, R. (1989). Before and after asphalt: diversity as an ecological measure of quality in children's outdoor environment, dans M.N. Block et A.D. Pellegrini (éd.), *The Ecological Context of Children's Play*. Norwood, NJ : Ablex.
- OUELLET, E., LANGIS J., PRUNEAU, D. et GÉLINAS, V. (2005). Comment encourager des comportements responsables à l'égard de l'environnement? Université de Moncton. [En ligne].
http://www.elements.nb.ca/theme:edu_2005/diane/pruneau.htm. Consulté en juillet 2008.
- PRUNEAU, D. et DESJARDINS, G. (2003). L'éducation au développement urbain : quelle éducation pour quels développements? *Éducation relative à l'environnement*, 4, 97-111.
- PRUNEAU, D., GRAVEL, H. et OUATTARA, I. (2002). Les relations que les adolescents entretiennent avec leur environnement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 565-586.
- RAFFAN, J. (2002). *La nature nourricière : une étude du potentiel d'apprentissage dans les cours d'école*. Coll. Le coffre à outils d'Evergreen, Evergreen et Toyota Canada inc.
- TITMAN, W. (1994). *Special Places; Special People : The Hidden Curriculum of School Grounds*. Surrey, Angleterre : Fonds mondial pour la nature.
- ZARIFIAN, P. (2008). *Morale et éthique face à la question écologique*. Communication présentée au Congrès du Réseau École et Nature. Entre pratique et éthique... Des praticiens d'éducation à l'environnement en recherche de cohérence avec leurs valeurs. Cherbourg, mars.

L'éducation relative à l'environnement au Sénégal : un puissant levier de transformation des liens sociaux

Michèle BERTHELOT

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une analyse du Programme de formation-information pour l'environnement (PFIE), implanté au Sénégal entre 1990 et 2001, sous l'angle de sa contribution à la transformation des liens sociaux. Il s'appuie sur une étude de cas réalisée dans le cadre d'une thèse de doctorat. L'analyse des données recueillies fait ressortir que ce programme, sans opérer de rupture radicale avec l'équilibre social traditionnel, a agi comme un levier important de transformation des liens sociaux au sein et autour de l'école. Les principaux changements observés ont trait aux aspects suivants : la reconnaissance du statut et du rôle social des enfants; l'émergence d'une collégialité nouvelle entre les acteurs de l'école; la construction d'un nouveau partenariat école-communauté. Cette étude nous amène à conclure que la contribution du PFIE à la transformation des liens sociaux au Sénégal a été substantielle. Toutefois, la permanence de cette transformation dépendra, pour une bonne part, des formes que prendra l'éducation environnementale à l'issue de la réforme curriculaire en cours dans l'enseignement primaire sénégalais.

ABSTRACT

Environmental Education In Senegal: A Powerful Catalyst For Transforming Social Connections

Michèle BERTHELOT

International Affairs Advisor, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec
(Canada)

This article presents the results of an analysis of the Environmental Training-Information Programme (ETIP) in Senegal between 1990 and 2001, from the perspective of its contribution to social connections. It is based on a case study that was done as part of a doctoral thesis. An analysis of the data shows that this program, without creating a radical rupture from traditional social equilibrium, acted as an important catalyst for the transformation of social connections within and around the school. The principle changes that were observed deal with the following aspects: the recognition of the social role and the status and of children, the emergence of a new collegiality between the school actors and the construction of a new school-community partnership. This study leads to the conclusion that the ETIP made a substantial contribution to the transformation of social connections in Senegal. However, the permanence of this change will largely depend on the forms that environmental education will take following the curriculum reform now in progress in Senegal elementary schools.

RESUMEN

La educación relativa al entorno ecológico en Senegal: un potente dispositivo de transformación de los vínculos sociales

Michèle BERTHELOT

Consejera en asuntos internacionales, Ministerio de Educación, recreación y deporte,
Quebec (Canadá)

Este artículo presenta los resultados de un análisis del Programa de formación-información sobre el entorno ecológico (PFIE), implantado en Senegal entre 1990 y 2001, bajo el ángulo de su contribución a la transformación de los vínculos sociales. Se apoya en un estudio de caso realizado en el cuadro de una tesis de doctorado. El análisis de los datos recogidos muestra que ese programa, sin provocar una ruptura radical con el equilibrio social tradicional, funciona como un dispositivo importante de transformación de los vínculos sociales al interior y en torno de la escuela. Los principales cambios observados conciernen los siguientes aspectos: el reconocimiento del estatus y del rol social de los niños; el surgimiento de una nueva colegialidad

entre los actores de la escuela; la construcción de una nueva colaboración escuela-comunidad. Este estudio nos lleva a concluir que la contribución del PFIE a la transformación de los vínculos sociales ha sido substantiva. No obstante, la persistencia de dicha transformación dependerá, en buena medida, de las formas que adoptará la educación ecológica una vez terminada la reforma curricular que actualmente se realiza en la educación primaria senegalesa.

Introduction

Les projets d'aide publique au développement font l'objet de nombreuses critiques. Certains y voient une institutionnalisation de l'ingérence politique (Traoré, 1999), l'expression d'un néocolonialisme humanitaire (Latouche, 1998) ou, encore, une contribution à l'anéantissement de la capacité institutionnelle des États, notamment en Afrique (Smith, 2003). Les analyses de Naudet (1999) sur l'aide au Sahel ont montré que les apports de cette forme d'aide se révèlent généralement peu durables, parce que les activités qui s'y rattachent sont insuffisamment prises en charge par les « bénéficiaires », notamment sur le plan financier; le plus souvent, les activités cessent avec l'arrêt du financement du projet par les bailleurs de fonds.

Par ailleurs, les analyses de Naudet (1999) ont aussi mis en évidence qu'au-delà de résultats ponctuels plutôt décevants bon nombre de projets permettent aux populations et aux institutions de réaliser des progrès en ce qui concerne le renforcement de leurs capacités, progrès que les évaluations de projets tendent à sous-estimer. En outre, comme l'ont souligné Pesqueux et Triboulois (2004), malgré ses limites, l'approche-projet comporte un potentiel intéressant en matière de développement organisationnel. La gestion par projet est souvent utilisée pour lancer un processus de transformation. La structure de projet, soustraite à la hiérarchie pesante et aux contingences structurelles habituelles, peut être d'une grande utilité pour enclencher une dynamique d'innovation, qui pourra par la suite être réinvestie dans le système.

À l'issue d'une recherche doctorale sur l'implantation du Programme de formation-information pour l'environnement (PFIE) au Sénégal¹, nous avons constaté que ce projet avait, au-delà de résultats plutôt mitigés en matière de pérennisation de l'éducation relative à l'environnement (ERE), contribué à impulser une dynamique de changement au sein de l'école et de la communauté. L'étude dont les résultats sont rapportés dans le présent article s'intéresse à l'apport du PFIE sénégalais à

1. Les réflexions qui sont livrées dans cet article s'appuient sur une recherche doctorale plus vaste. La thèse sur laquelle elle a débouché, réalisée en 2007 sous la codirection de Renée Cloutier et Lucie Sauvé, s'intitule *Étude de la contribution du Programme de formation-information pour l'environnement à la pérennisation de l'éducation relative à l'environnement dans l'enseignement primaire sénégalais*. Elle peut être consultée aux adresses suivantes : <http://www.theses.ulaval.ca> ou http://refere.uqam.ca/FR/publications_memoires.php.

l'innovation sociale, en particulier sous l'angle de sa contribution à la transformation des liens sociaux à l'école, au sein de la famille et dans les quartiers.

Après une brève présentation du PFIE et des outils méthodologiques utilisés aux fins de la présente étude, les principaux résultats de l'analyse effectuée seront présentés. L'analyse s'intéresse aux changements induits par le PFIE relativement aux aspects suivants : le statut et le rôle social des enfants au sein de l'école, de la famille et du quartier, les rapports de hiérarchie et de collégialité entre les acteurs de l'école, de même que le partenariat école-communauté.

Brève présentation du PFIE Sénégalais

Le PFIE est le volet relatif à l'enseignement primaire du Programme sahélien d'éducation adopté en 1988 par le Comité inter-États de lutte contre la sécheresse au Sahel (CILSS). Le CILSS comptait ainsi inverser la tendance à la fragilisation des économies du Sahel et à la paupérisation croissante de ses populations, entraînées par la détérioration de l'environnement au cours des décennies précédentes. Le PFIE, financé par l'Union européenne au titre des aides non remboursables, a été implanté au cours de la décennie 1990-2000 dans les neuf États membres du CILSS : Burkina Faso, Cap-Vert, Gambie, Guinée-Bissau, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal et Tchad.

Au Sénégal, trois objectifs généraux ont été assignés au PFIE :

1. Améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement dispensé à l'école primaire.
2. Renforcer les capacités locales pour la gestion des ressources naturelles.
3. Sensibiliser les populations sahéliennes aux problèmes de l'environnement par l'intermédiaire de l'école.

Le Sénégal a implanté le PFIE à une échelle relativement étendue : plus de 20 circonscriptions scolaires ont été couvertes; plus de 5 000 maîtres et de 150 000 élèves ont été formés; un vaste éventail de démarches et d'outils pédagogiques à l'intention des divers acteurs engagés en ERE a été développé. Le 30 juin 2001, le PFIE sénégalais a clôturé ses activités, après une phase de transition qui devait permettre la mise en place de plans d'accompagnement visant à intégrer l'éducation environnementale à l'éducation de base des élèves de l'enseignement primaire.

Au moment où l'étude a été réalisée, le PFIE avait pris fin en tant que projet subventionné depuis quelque temps déjà. Toutefois, comme le montrent les extraits d'entretien, les écoles qui y avaient pris part continuaient toujours de s'identifier comme des « écoles PFIE ».

Quelques précisions méthodologiques

L'étude de cas ne cherche pas la généralisation, mais tente plutôt de cerner une situation dans toute son ampleur et sa profondeur, ce qui suppose la collecte de renseignements nombreux et variés (Lessard-Hébert et collab., 1996, p. 112). Le recours à une diversité de méthodes paraît alors plus approprié que l'utilisation extensive d'une seule méthode. C'est pourquoi nous avons tenté de faire appel aux trois stratégies de collecte de données couramment utilisées en recherche qualitative (Lessard-Hébert et collab., 1996, p. 18) : l'analyse documentaire, les entretiens et l'observation².

Le matériel documentaire analysé est constitué des documents de présentation et des bilans du projet produits par la Coordination nationale sénégalaise ainsi que du programme d'éducation environnementale et du manuel scolaire du 3^e cycle du primaire produits par l'équipe du PFIE/Sénégal³. Ce matériel permet de saisir les objectifs, perspectives et stratégies portés par ce projet, tant sur le plan environnemental que pédagogique.

En ce qui concerne les entretiens, nous avons choisi de mener, d'une part, des entretiens individuels avec des personnes représentant tous les paliers de la structure d'expérimentation (national, ministériel, local) et toutes les sphères d'intervention (conception, gestion, évaluation) du PFIE et, d'autre part, des entretiens de groupe centrés avec des acteurs de première ligne, notamment des enseignantes et enseignants qui avaient participé à l'expérimentation du PFIE. Les entretiens de groupe permettaient à la fois de s'entretenir avec un nombre relativement grand de personnes, eu égard aux contraintes de temps et de déplacement, et de donner accès à la dynamique d'école qui avait été privilégiée dans le cadre du PFIE.

En tenant compte de la disponibilité des personnes contactées, 18 entretiens semi-dirigés – 13 individuels et 6 de groupe – ont été réalisés avec 47 acteurs engagés à divers titres dans le PFIE. Par souci de tenir compte de la diversité des situations vécues au regard de l'expérimentation du PFIE, les entretiens avec les acteurs régionaux et locaux ont été menés sur le territoire de quatre inspections départementales différentes, sur les vingt dans lesquelles le programme avait été expérimenté. Les régions ont été retenues soit en raison de leur proximité géographique ou, comme dans le cas de Kébémér, de la profondeur et de l'étendue de leur expérience au regard du PFIE.

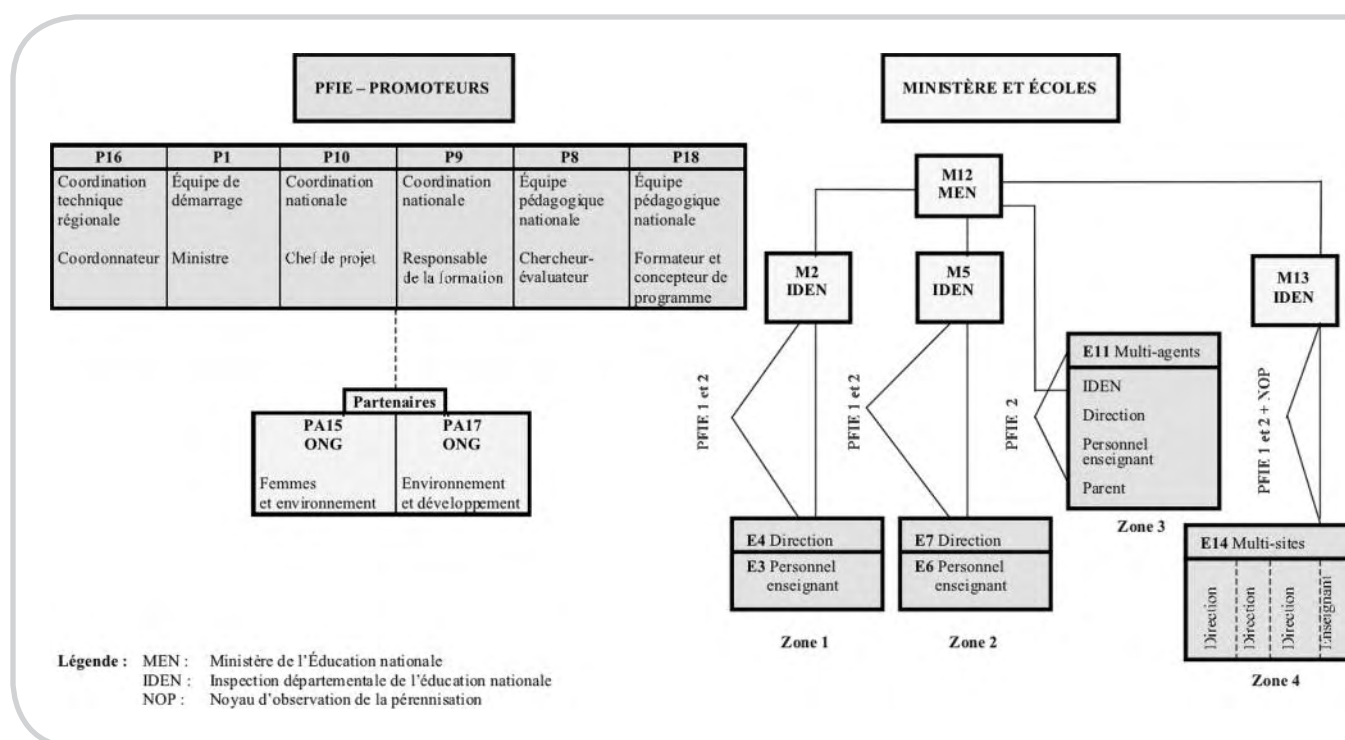
Les entretiens ont été réalisés entre novembre 2002 et juin 2004, soit un an et demi à trois ans après l'arrêt formel de l'expérimentation. Chaque entretien a fait l'objet d'une transcription intégrale, qui a servi de base à une analyse de contenu.

-
2. Une immersion prolongée dans le milieu de l'éducation au Sénégal a grandement facilité la collecte et l'analyse des données. De 2000 à 2003, je travaillais comme conseillère à la programmation au siège de la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) à Dakar.
 3. Dans le cadre de la thèse, les documents relatifs au nouveau curriculum de l'éducation de base ont aussi fait l'objet d'une analyse sous l'angle de leur prise en compte de l'éducation relative à l'environnement et, plus précisément, de la proposition qui était portée par le PFIE sénégalais. Les personnes qui souhaitent connaître les résultats de cette analyse sont invitées à consulter la section 7.3.2. de la thèse, dont la référence est fournie à la note 1.

Pour préserver l'anonymat des participantes et participants, les données nominatives ont été remplacées par des codes alphanumériques. Chaque extrait rapporté est suivi de la mention de la source entre parenthèses⁴.

La figure suivante donne une vue d'ensemble des caractéristiques des répondantes et répondants.

Figure 1. **Caractéristiques des répondantes et répondants au regard de leur participation au PFIE et de leur rattachement institutionnel**



Enfin, des observations de « leçons d'éducation environnementale », d'une durée d'une heure chacune, ont été réalisées dans deux classes du primaire, l'une de 2^e année et l'autre de 5^e année, dans une école qui avait participé au PFIE⁵. Il s'agissait

- Le nombre fait référence à l'ordre chronologique de passation des entretiens, alors que la lettre qui le précède a été choisie en fonction de l'appartenance du sujet à l'un des quatre groupes suivants : promoteurs du PFIE, soit à titre de ministre, de coordonnateur régional, de membre de la Coordination nationale ou de l'équipe pédagogique nationale [P]; partenaires, dans le cas des personnes représentant une ONG partenaire du PFIE (Pa); représentantes et représentants des directions nationales ou des inspections départementales du ministère de l'Éducation (M); intervenants des écoles, c'est-à-dire personnel enseignant ou de direction (E). Exceptionnellement, le groupe E11 est un groupe multiagents qui comprend, en plus du directeur et du personnel enseignant, un parent et l'inspecteur départemental. Conformément aux règles en usage, la mention de la source permet d'en identifier précisément la provenance. Par exemple, (P9-7.4) signifie que la provenance de cet extrait est la suivante : promoteur, neuvième entretien, page 7, ligne 4 du *verbatim*.
- Les classes de 2^e et de 5^e année sont celles qui sont utilisées par les divers programmes de mesure des acquis scolaires. Cela permet de poser un regard sur le début et la fin du parcours de l'enseignement primaire, tout en évitant la 1^{re} année, où la socialisation à l'école est prédominante, et la 6^e année, où la préparation aux examens de fin d'études primaires oriente fortement l'activité pédagogique.

d'un coup de sonde plutôt que d'observations dans le plein sens du terme. Nous y voyions une occasion de mieux saisir le sens que les enseignantes et enseignants interviewés donnaient à certains concepts ou à certaines réalités comme la pédagogie active, l'interdisciplinarité et les thèmes environnementaux, en observant les manifestations de leurs représentations en action.

Cet article s'intéresse plus particulièrement à la perception qu'ont les personnes qui ont participé au PFIE de ses effets sur la transformation des liens sociaux. C'est la raison pour laquelle, sans négliger l'éclairage fourni par le matériel documentaire et les observations en classe, une place de choix a été réservée à la parole exprimée par ces acteurs dans le cadre des entretiens. Sur le modèle des travaux de Bourdieu et Accardo (1998) dans *La misère du monde*, les propos des personnes interviewées ont été largement reproduits.

La contribution du PFIE à la transformation des liens sociaux

Une analyse critique du PFIE a fait ressortir que la proposition d'ERE qu'il portait était loin d'avoir l'envergure de celle définie dans la Charte de Belgrade (UNESCO/PNUE, 1976) et dans les objectifs de la Conférence de Tbilissi (UNESCO/PNUE, 1978). Son silence sur les structures de pouvoir qui créent ou entretiennent les problèmes environnementaux ainsi que sa propension à reproduire les normes sociales en vigueur en font, au regard de sa contribution à l'émergence d'un nouvel ordre économique et social, un projet d'ERE relativement conforme à l'ordre établi⁶.

Toutefois, sous l'angle de la transformation des liens sociaux, le PFIE a induit une dynamique nouvelle de prise en charge de l'éducation et de l'environnement. Cette dynamique fait appel à la fois à l'engagement des enfants et à la concertation intra et inter-écoles, de même qu'à la participation de la communauté.

La reconnaissance du statut et du rôle social des enfants

Les enfants-élèves sont explicitement identifiés comme des acteurs centraux de la stratégie d'intervention du PFIE en matière environnementale. Le programme d'éducation environnementale du PFIE attribue d'ailleurs à l'élève un triple rôle : celui de témoin avisé, d'acteur engagé et de vecteur d'opinion en matière d'environnement (PFIE/Sénégal, 1998b, p. 11). Le PFIE rompt ainsi avec la tendance à considérer les enfants comme de futurs citoyens, des adultes en devenir, dont le rôle se résumerait à apprendre aujourd'hui pour se préparer à agir demain. Les témoignages recueillis dans le cadre des entretiens confirment qu'à la faveur du PFIE les enfants se sont vu conférer un statut et un rôle jusque-là inédits, à la fois comme gestionnaires de l'environnement de leur classe et de leur école et comme promoteurs de pratiques nouvelles au sein de leur famille et de leur quartier. Les enfants

Sous l'angle de la transformation des liens sociaux, le PFIE a induit une dynamique nouvelle de prise en charge de l'éducation et de l'environnement. Cette dynamique fait appel à la fois à l'engagement des enfants et à la concertation intra et inter-écoles, de même qu'à la participation de la communauté.

6. Les résultats d'une étude critique du PFIE sénégalais dans son ensemble sont livrés dans un article antérieur (Berthelot, 2008).

n'ont toutefois pas toujours pu jouer pleinement ce rôle, en raison du statut social qui leur est attribué dans la société sénégalaise.

Les élèves : des gestionnaires de l'environnement scolaire

Interrogés sur les effets positifs du programme, les intervenants du PFIE ont été nombreux à faire état des acquis comportementaux des élèves. Les élèves auraient développé une conscience et des « réflexes » en matière environnementale, en particulier en ce qui a trait à la préservation et à l'assainissement de l'environnement de leur classe et de leur école. Les mauvaises habitudes antérieures, consistant à salir, à endommager ou à gaspiller les ressources, auraient fait place à une attitude de respect et à un engagement dans des actions visant l'entretien et l'amélioration de l'environnement scolaire.



Classe d'une école PFIE, Sénégal



Cour d'une école PFIE, Sénégal

De nombreux exemples sont donnés, qui ont principalement trait à la préservation de l'environnement : « Avant le démarrage de l'éducation environnementale, les enfants jetaient de manière spontanée les papiers, comme ça, dans la cour. Ils écrivaient sur les murs, ils écrivaient sur les tables » (E11-10.3). Ils « cassaient les arbres » (E3-1.12). Maintenant, grâce au PFIE, les élèves ont développé l'amour des arbres et l'amour d'un environnement propre (E6-3.2), ils « ne cassent plus les arbres » (E3-1.18), « ils ne touchent plus aux manguiers » (E11-10.3), le « réflexe de l'utilisation des poubelles [est installé], la netteté aussi des toilettes » (E14 1.32), « les réflexes de ramasser les ordures » (E3-8.17), « ils ramassent les papiers, ils mettent ça dans les poubelles » (E3-1.18), « ils ne laissent pas de saleté dans la cour » (E3-2.21). Ils ont développé « de bonnes habitudes avec le PFIE, par exemple, ne plus gaspiller l'eau en arrosant » (E3-8.17). « Il y a une différence, quoi, entre les élèves PFIE et les non-PFIE » (E3-8.22).

Un directeur explique que, dans un contexte de rareté de ressources, la préservation et l'entretien des arbres sont importants puisqu'ils ouvrent la voie à des activités génératrices de revenus : « Maintenant, non seulement on goûte aux fruits de nos manguiers, mais si vous regardez les comptes de la coopérative, vous allez voir qu'il y a de l'argent qui est entré et c'était le fruit des mangues » (E11-10.3).

Les répondantes et répondants semblent frappés par le sens de l'autonomie et de l'engagement qui caractérise ces comportements nouveaux des élèves : « On a remarqué que l'élève, de manière spontanée, il plie son papier, il se lève, il va dans la corbeille, il met ça là » (E11-10.3). « Et on a pu vraiment impliquer les gosses et responsabiliser les enfants, à tel point que, par exemple, dans des travaux qui avaient lieu au jardin, il n'y avait presque plus besoin de tuteurs pour les pousser à réaliser les tâches qu'il y avait à faire » (E11 1.21). « C'est de manière bénévole qu'ils s'engagent à nettoyer la classe, la cour de l'école et les environs » (E6-3.2). Dans une école privée d'eau courante où les plantes risquaient de mourir, « ce sont les élèves qui ont dit : "Nous viendrons chaque matin avec une gourde de 4 litres." [...] Et c'est des élèves qui prennent en charge la propreté de l'école et des abords de l'école. Chaque matin, il y a une équipe qui se charge du ramassage des sachets de plastique, des feuilles mortes. Donc, la propreté est assurée par les élèves eux-mêmes. Et ceci est une réalité dans toutes les écoles PFIE » (M5-9.13).

Dans la foulée du PFIE, dans certaines écoles, cette gestion de l'environnement scolaire a été systématisée par l'instauration de « classes de service ». À tour de rôle, les classes de l'école sont de service. Les élèves de cette classe visitent toute l'école pour établir un diagnostic de la situation de l'environnement. Ils prennent des notes, formulent des amendements et des suggestions, qui sont livrés au maître de service qui les exploite avec ses élèves pour améliorer la gestion de l'environnement de l'école (E14-2.33; M13-5.28).

Un représentant d'une ONG partenaire du PFIE fait observer que les élèves sont devenus les gardiens de l'environnement scolaire, désormais considéré comme un bien public.

Donc, les élèves ont acquis de nouveaux types de comportement qui font que l'environnement immédiat de l'école est quelque chose de tout à fait sacré [...]. Parce que, ici, en général, il y a une perception selon laquelle ce qui est public n'appartient à personne. Or, avec le PFIE [...], il fallait renverser, par exemple, cette perception en disant que ce qui est public appartient à tout le monde. Parce que quand on dit que ça n'appartient à personne, on peut y jeter n'importe quoi, mais quand on dit que ça appartient à tout le monde, alors, avant de jeter quelque chose, on est plus regardants. Et je crois que sur le plan comportemental des élèves, il y a quelque chose qui a été extraordinaire (Pa17 22.43).

Les élèves : des agents de changement dans leur famille et leur quartier

Dans le bilan qu'elle trace des acquis du PFIE, l'équipe de coordination sénégalaise souligne que « les élèves sont devenus des vecteurs d'opinion privilégiés et ont contribué à faire prendre à la communauté la conscience de l'importance des

Les élèves sont devenus les gardiens de l'environnement scolaire, désormais considéré comme un bien public.

questions environnementales » (PFIE/Sénégal, 1999, p. 22). Les propos des acteurs de première ligne vont dans le même sens.

Les réflexes et les comportements nouveaux en matière environnementale acquis à l'école, les élèves les transféreraient à la maison et dans leur quartier, où ils se feraient les gardiens de l'environnement. De plus, en véhiculant l'information dont ils disposent dans les familles, allant parfois jusqu'au plaidoyer et à l'engagement dans l'action, ils constitueraient des vecteurs d'opinion et des relais, avec comme conséquence l'extension de ces comportements au niveau des populations et une nouvelle gestion de l'environnement.

Plusieurs avancent que ces comportements plus respectueux de l'environnement, observés chez les élèves, débordent largement l'enceinte de l'école. Les intervenants scolaires en font état en ces termes : « Ces acquis, on les rencontre aussi dans les maisons », où les élèves « aident aussi à rendre propre leur environnement » (E3-2.21), « par exemple, s'ils voient des ordures chez eux » (E11-3.14). « Ils réinvestissent cela pour donner des conseils à leur mère, des conseils à leur père » (E11-10.3). Pour preuve que « le transfert se fait de l'école à la maison », une enseignante donne l'exemple de sa petite fille qui, voyant sa grand-mère jeter des épluchures dans la cour, lui dit : « Mémé, on nous interdit ça à l'école. Il faut plus faire ça à la maison » (E6-5.32).

Certains vont plus loin, en affirmant qu'il y a eu « un investissement du milieu par les élèves au plan de l'action et du plaidoyer » (M12-1.4). « [Les enfants] sont allés imposer un changement de l'environnement, un entretien, une nouvelle gestion de l'environnement au niveau local » (E4-2.32). « Dans leur maison, aux alentours, [ils] plantent des arbres » (E11-3.14). Ils aménagent « de petits espaces verts dans les maisons » (E3-1.35), ils réalisent « de petites installations », « des petites pépinières d'arbres fruitiers », ce qui fait que « dans beaucoup de maisons, les gens ont pu au moins planter des arbres qui leur ont servi à produire des fruits, à produire de l'embellissement des maisons » (E3-10.3). « C'est des petits environnementalistes qui expérimentent, qui transfèrent des compétences acquises à l'école, dans le cadre du programme, dans leurs foyers respectifs. Donc, là, c'est un acquis qu'on a pu constater » (E3-1.35).

L'éducation des enfants est vue par certains, et notamment par les parents, comme le point de départ d'un changement social en matière d'environnement :

Cette culture que l'école installe chez les enfants, ce n'était pas là chez les gens. Mais maintenant que l'enfant, un petit enfant qui pense à protéger son environnement, qui protège les arbres, les fleurs, qui pense que les pochettes en plastique là qui sont dans le sol empêchent la pénétration de l'eau, bon, tout ça, c'est vraiment bien. Nous, parents, nous voyons que, vraiment, il y a un impact utile et c'est salubre » (E11-4.30).

Dans le même ordre d'idées, d'autres soutiennent que les changements environnementaux positifs constatés dans certaines zones sont attribuables aux élèves.

J'ai constaté qu'il y a des élèves qui nous venaient des zones qui nécessitaient de véritables actions environnementales, des zones, par exemple, où il était

difficile de faire des latrines, parce que c'est des habitats traditionnels. Mais mon constat est que, avec les élèves qui sont passés d'année en année, alors j'ai moi-même constaté des changements au niveau de ces zones (E3-2.1).

Un enseignant explique comment fonctionne ce mécanisme de changement comportemental :

Les enfants étant des vecteurs, donc, arrivés dans les familles, ils doivent avoir un comportement nouveau qui puisse influencer les autres pour que ces mêmes comportements nouveaux puissent être élargis au sein de la famille, au sein du quartier, au sein de la population, ce qui fait que demain les gens auront des réflexes qui leur permettront d'apporter des solutions à des problèmes environnementaux (E6-2.12).

Cependant, les enfants n'ont pas toujours pu jouer le rôle de vecteur qu'on attendait d'eux. Cette incapacité d'agir n'est pas sans lien avec le statut social de l'enfant dans la société sénégalaise et la relative soumission attendue de lui dans son rapport avec les adultes, ainsi que le souligne un répondant : « Et c'est parce qu'on voulait que l'enfant soit un vecteur d'opinion dans un environnement où les enfants n'ont pas souvent la parole, c'est ce qui a fait que, bon, ils n'ont pas toujours pu jouer ce rôle » (P8-2.35).

Dans le même ordre d'idées, un enseignant fait part de l'impuissance des enfants face aux contre-valeurs auxquelles ils sont confrontés dans la rue :

Surtout qu'il y a quelques difficultés au niveau des rapports entre l'école et la rue, la rue où les enfants rencontrent parfois des contre-valeurs. Et là, ils n'ont pas les moyens d'agir. C'est ça le problème. Et une grande personne, par exemple, dans la rue, qui verse quelque part de ses urines, l'enfant qui n'a pas ce comportement-là à l'école, alors, vous voyez, devant ce comportement-là, il n'a que faire parce que là c'est une personne âgée; il ne le connaît pas et l'expression qu'il pourrait employer pourrait avoir des conséquences. Donc, il accepte. C'est ça, à ce niveau-là simplement que l'on rencontre parfois des difficultés (E6-5.41).

L'émergence d'une collégialité nouvelle entre les acteurs de l'école

À la faveur du PFIE, une collégialité nouvelle s'est installée entre les acteurs de l'école, qui transcende la ligne hiérarchique formelle inspecteur-directeur-enseignant-élève.

Un assouplissement du rapport d'autorité entre maître et élèves

L'omniprésence du cours magistral, qui a comme corollaire la passivité, le manque de motivation et le faible niveau d'apprentissage des élèves, est identifiée comme l'une des sources des problèmes de qualité de l'éducation de base en Afrique francophone (CONFEMEN, 1995). L'ambition portée par le PFIE de rompre avec une pédagogie frontale et des apprentissages dénués de sens pour les élèves semble avoir trouvé preneur sur le terrain.

Une collégialité nouvelle s'est installée entre les acteurs de l'école, qui transcende la ligne hiérarchique formelle inspecteur-directeur-enseignant-élève.

Il ressort des entretiens avec les acteurs du PFIE que les nouvelles approches pédagogiques introduites par le programme auraient transformé les relations maître-élèves. Une certaine complicité, voire une collégialité, se serait installée entre les enseignants et les élèves. Le modèle traditionnel selon lequel le maître verse dans un entonnoir un savoir théorique aurait cédé le pas à la réalisation d'actions en rapport avec le vécu des élèves, ces derniers étant eux-mêmes beaucoup plus enclins à la participation et plus engagés dans leurs apprentissages.

Un répondant met en évidence le caractère participatif de l'enseignement-apprentissage dans le contexte du PFIE. À son avis, dans une classe PFIE, les élèves « ont totalement la parole », « ils sont épanouis », « actifs », « vivaces ». Ils interviennent beaucoup plus. Leur interaction avec les enseignants est beaucoup plus engagée que dans une autre classe où les élèves sont là devant un maître qui fait la loi et dit ce qu'il veut (P8-3.11).

Les propos qui suivent, émis par un enseignant, résument bien les relations établies par plusieurs entre éducation environnementale et participation de l'élève à ses apprentissages ainsi qu'à la résolution des problèmes environnementaux :

Cette éducation environnementale est très positive, surtout sur le côté des apprentissages. Les élèves ont une façon de voir les choses, ont une façon de réagir et leur facilité même, l'élève ici est artisan de son savoir. Il tâte, il touche, il participe et il agit d'une manière beaucoup plus avantageuse à la leçon. Parce que les gosses, comme il l'a dit, sont libérés. Ils observent la nature, ils prennent des notes, ils vont voir ce qui ne va pas, comme sur notre site qui est là, les toilettes qui sont toujours sales. Parfois, il faut nettoyer. Ils disent : "Qu'est-ce qu'il faut faire? Quelles sont les solutions à apporter?" C'est quelque chose qui est bien. Ça ne vient pas même du maître, mais ça vient des élèves. Les élèves sont associés. [...] Maintenant, le maître n'est pas là qui verse dans un entonnoir; les élèves font un travail collégial. Les élèves participent même à trouver des solutions, avec les maîtres quand même, à solutionner certains problèmes environnementaux qui sont ici à l'école (E6 4.29).

De l'avis d'un partenaire du PFIE, cette « nouvelle démarche pédagogique » amène les enseignants « à réaliser des actions qui sont en rapport direct avec le vécu quotidien des enfants » plutôt qu'à travailler sur la « transmission d'un savoir théorique » (Pa17-22.23).

Les observations que nous avons réalisées dans deux classes suggèrent cependant que, pour les enseignantes et enseignants qui ont participé au PFIE, la pédagogie active a un sens plus limité que celui qui lui est généralement attribué. Celle-ci signifie notamment que le maître pose des questions aux élèves au lieu de leur dicter les réponses, qu'il leur demande leur avis, qu'il utilise à l'occasion leurs productions comme modèles, délaissant ainsi son monopole du savoir, et que les élèves ne font pas qu'écouter le maître, mais qu'ils participent à la situation pédagogique par des jeux de rôle ou des dialogues. Même si elle est loin d'être pleinement déployée, cette percée de la pédagogie active peut néanmoins être considérée comme une contribution non négligeable du PFIE à l'évolution des pratiques pédagogiques.

L'instauration d'une dynamique d'école et d'une collaboration inter-écoles

Bon nombre de répondants estiment que le PFIE a conduit à une participation plus étendue et à des rapports plus égalitaires au sein de l'école. L'un des promoteurs du projet en fait état avec fierté :

On a aussi innové au niveau de la gestion pédagogique. C'est-à-dire qu'on a créé, dans chaque école, une équipe pédagogique de l'école. Et d'ailleurs, c'est un concept qui est actuellement repris dans beaucoup de pays, dans le cadre de la réforme. Au lieu d'avoir à traiter seulement avec le directeur ou l'inspecteur, on traitait dans le cadre du processus école, c'est-à-dire qu'on impliquait tous les maîtres (P16-4.9).

Même son de cloche du côté des partenaires du programme :

La dynamique d'équipe s'est renforcée au niveau des écoles. Comme il l'a dit tout à l'heure, l'inspecteur n'est plus vu comme quelqu'un qui vient sanctionner positivement ou négativement, mais l'inspecteur est maintenant vu avec une casquette de conseiller, avec une casquette de pair avec qui on peut discuter sans crainte. Et ça, je crois que cette modification psychologique des enseignants, c'est tout à fait important (Pa17-22.35).

Dans la plupart des écoles visitées, la direction et les enseignants témoignent que, depuis leur participation au PFIE, ils ont pris l'habitude de se concerter pour la planification des activités scolaires et parascolaires.

Un directeur souligne que l'intégration de l'éducation environnementale donne lieu à une concertation « au niveau des répartitions mensuelles » (E4-1.35). Dans un autre département, un groupe de directeurs et d'enseignants soulignent que l'éducation environnementale est intégrée dans les répartitions mensuelles et fait l'objet d'un tableau stratégique de mise en œuvre (E14-4.9).

Dans une école d'un autre département, une directrice explique qu'à chaque fin de mois il y a une rencontre de l'équipe pour élaborer la répartition mensuelle par niveau. Chaque année, un projet d'action environnementale (PAE), dans lequel sont précisés les disciplines d'accueil et les contenus environnementaux, est élaboré (E7-2.8).

Les enseignants de son école confirment ce mode de fonctionnement. Une enseignante résume ainsi la contribution du PFIE à la réflexion et à la planification collectives des activités éducatives :

Je pense que chaque enseignant, ici, au niveau des répartitions mensuelles, a programmé l'éducation environnementale. Si c'est nous, au niveau du CII/CP [1^{re}/2^e année], on se regroupe chaque mois pour programmer ce qu'il faut faire concernant l'éducation environnementale. [...] Ça nous pousse à une réflexion commune : Que faut-il faire puisque le projet est terminé? Qu'est-ce qu'il faut faire pour maintenir donc l'éducation environnementale à l'école? Et là, au cours d'une réunion, d'un conseil, chacun s'exprime et on établit le programme (E6-4.1).

La pratique de l'interdisciplinarité, qui implique l'habileté à mettre en relation un problème, des disciplines d'accueil et des leçons, acquise dans le cadre du PFIE, se serait étendue aux autres domaines, « parce que toute discipline, c'est un PAE, c'est un projet », « toute leçon est un projet, parce que c'est une résolution de problème » (E7 1.12). Toutefois, les observations en classe suggèrent que l'interdisciplinarité ou l'intégration de l'éducation environnementale aux leçons traditionnelles signifie la mise à contribution de plus d'une discipline dans une même leçon, généralement le français et l'éducation sanitaire, plutôt qu'une véritable interrelation entre des disciplines.

La collaboration inter-écoles a aussi gagné du terrain. La mise en place d'un système de parrainage ou de réseautage a permis aux écoles qui avaient participé au PFIE de transférer leurs acquis dans des écoles qui n'avaient pas pris part à l'expérimentation (E3-3.3; M13-2.47; M5-3.10). Dans tous les départements visités, des répondantes et répondants font état des efforts déployés pour partager la formation reçue, par l'entremise de séminaires ou de sessions de mise à niveau dans le cadre desquels les enseignants déjà formés initient les nouveaux aux approches et outils du PFIE. Le recours aux stratégies de parrainage et de « démultiplication » semble avoir été possible parce que les acteurs qui avaient participé à l'expérimentation du PFIE y adhéraient profondément et qu'ils s'étaient approprié les problématiques et les approches pédagogiques du programme, suffisamment pour les partager avec d'autres. Comme le suggèrent les travaux de Crozier et Friedberg (1992) et ceux de Pesqueux et Triboulois (2004), les enseignantes et enseignants étaient probablement d'autant plus enclins à se mobiliser en faveur de ce changement qu'ils y voyaient une occasion d'améliorer leur position dans le jeu de restructuration des pouvoirs, en accédant à un rôle plus reconnu et à un travail plus riche. En effet, former des maîtres, de surcroît à une « innovation », peut être vu comme plus prestigieux et plus stimulant que d'enseigner à des élèves du primaire.

Cependant, l'analyse des entretiens et des observations en classe donne à penser que le PFIE auquel ont accès les maîtres parrainés est une version passablement édulcorée du programme. Par ailleurs, mis à part les aspects plus techniques (étapes de la démarche de résolution de problèmes, élaboration d'un tableau de spécification, stratégies d'aménagement du temps d'enseignement appelées « techniques de compensation »), auxquels les enseignantes et enseignants ont fait référence dans le cadre des entretiens, rien ne nous permet de penser que les acquis des personnes qui ont participé à l'expérimentation du PFIE aient pu être transférés à d'autres milieux.

Un renforcement du partenariat école-communauté

Au-delà des résultats attendus en matière d'éducation environnementale inscrits dans les objectifs généraux du projet, l'établissement de relations plus étroites entre l'école et la communauté était au centre des préoccupations du PFIE sénégalais, comme en témoigne l'exposé de sa finalité, déclinée en quatre volets :

L'ouverture de l'école à la communauté a fait un bond considérable avec le PFIE, même si l'ampleur et la solidité des partenariats établis varient considérablement selon les départements et les écoles.

- Ouvrir l'école au milieu;
- Aider les enseignants à faire appel aux ressources (humaines, techniques et financières) localement disponibles;
- Faciliter l'instauration de relations de partenariat entre l'école, les communautés rurales et les programmes locaux de développement;
- Permettre à l'école de contribuer efficacement aux nouvelles dynamiques de participation et de prise en charge du développement par les acteurs à la base [En ligne]. [<http://www.insah.org>] (Consulté le 8 mars 2005).

L'analyse des entretiens réalisés avec les acteurs associés à l'implantation du programme montre que l'ouverture de l'école à la communauté a fait un bond considérable avec le PFIE, même si l'ampleur et la solidité des partenariats établis varient considérablement selon les départements et les écoles. L'enracinement de ce programme dans les besoins locaux (lutte contre la désertification, l'insalubrité ou l'érosion marine, selon les régions) et son souci d'atteindre des résultats visibles dans l'environnement de proximité (entretien et aménagement des cours, culture et vente de fruits comestibles) ont eu raison des résistances sociales initiales et ont permis d'établir des partenariats à la fois avec les experts en environnement et avec les parents d'élèves. L'attention portée à l'amélioration du cadre de vie scolaire et aux conditions de vie des populations a contribué à rompre avec une école perçue comme coupée de sa communauté et incapable de développer des compétences utiles pour la vie courante et l'insertion socioprofessionnelle.

Un renouvellement de l'école en réponse aux besoins socio-environnementaux

Plusieurs répondantes et répondants, qu'il s'agisse de promoteurs, d'enseignants ou de partenaires, soulignent que l'éducation environnementale, parce qu'elle bousculait certaines traditions pédagogiques, a dû faire face à une résistance sociale importante, en particulier de la part des parents d'élèves. L'opposition se serait toutefois estompée avec le temps, les parents, une fois informés, reconnaissant la pertinence du programme.

Un responsable du PFIE fait état de cette résistance :

Oui, surtout au début du programme, on l'a sentie. Les gens se disaient que « Bon, tiens, nous, on peut pas concevoir des maîtres qui sortent tout le temps avec leurs élèves pour aller visiter le pays. Le bon maître, c'est celui que l'on considère, qui est dans sa classe, etc. [...] ». Mais cela était lié aussi à l'avenir que l'on voit pour son enfant. C'est-à-dire que si l'on met son enfant à l'école, c'est qu'on veut qu'il réussisse à ses examens, et eux, ils n'étaient pas convaincus qu'avec les sorties... les gens puissent réussir aux examens [...]. (P10-3.3)

Dans une école, des membres du personnel enseignant font aussi part de cette résistance des parents : « Ils avaient l'impression qu'ils [leurs enfants] n'apprenaient pas. Parce que nous, on bouscule l'emploi du temps, c'est-à-dire que, si on a accepté d'introduire l'éducation environnementale pendant deux heures de temps, on traite librement, ensuite, on fait des compensations, mais les parents ne comprenaient pas.

[...] Ils croyaient que c'est l'enseignement traditionnel qu'on ne fait plus » (E3 16.50). Au dire de ces mêmes enseignants, la situation a évolué positivement au fil de la mise en œuvre du programme, puisque les parents réfractaires participent maintenant à leurs journées de *set setal* [journées de la propreté] et que certains ont demandé que l'école de leur quartier soit une école PFIE.

L'amélioration du cadre physique des écoles PFIE, décrites comme plus belles, parce que plus vertes et plus propres, aurait aussi contribué à convaincre la communauté du bien-fondé du programme. Un directeur fait état en ces termes du rôle d'exemplarité de l'école et de son effet d'entraînement en matière environnementale : « Chez nous, il y a un peu plus d'un mois, nous avons organisé une opération de nettoyage, d'assainissement, avec les élèves, à l'école et à ses alentours. Une semaine après, les populations ont fait la même chose dans le quartier » (E14-3.7).

Une analyse du programme d'éducation environnementale du PFIE (PFIE/Sénégal, 1998b) et du manuel scolaire du 3^e cycle du primaire qui l'accompagne (PFIE/Sénégal, 1998a), articulés autour de 19 problèmes environnementaux, laisse voir un souci d'offrir aux élèves des situations d'apprentissage significatives, en puisant abondamment à la réalité endogène. Pour plusieurs des problèmes abordés, qui correspondent à des problèmes environnementaux, sociaux et sanitaires cruciaux dans ce pays⁷, des solutions pratiques, à la portée des élèves, sont proposées (méthode de fabrication du compost, techniques de purification de l'eau, mesures d'hygiène et de prévention des maladies, compréhension des factures d'eau et des notices de médicaments), ce qui indique une préoccupation de développer chez les élèves des compétences utiles dans la vie de tous les jours. Dans la section des exercices, l'élève est notamment invité à enquêter dans la communauté, à fournir sa propre explication d'un phénomène, à proposer des solutions à un problème ou à élaborer un scénario alternatif à celui proposé. Cette capacité du PFIE à proposer des solutions pratiques aux problèmes socio-environnementaux des populations explique, pour une bonne part, l'adhésion qu'il a suscitée, une fois les craintes initiales dissipées.

Les observations en classe montrent toutefois une sous-utilisation des manuels et une centration presque exclusive sur les problèmes sanitaires et de désertification, qui suggèrent à leur tour certaines carences dans l'appropriation du programme et des outils pédagogiques par le personnel enseignant.

Un partenariat inédit entre pédagogues et spécialistes de l'environnement

À la faveur de la mise en place des cellules école-milieu et des équipes pédagogiques locales du PFIE, qui permettraient aux non-enseignants d'autres secteurs concernés par l'environnement d'intervenir dans la vie de l'école, les enseignants et les inspecteurs auraient eu l'occasion de travailler avec d'autres compétences, qui n'avaient pas l'habitude d'être trouvées à l'école, avec lesquelles ils ont développé des habitudes de travail (M2-1.9). Il y aurait eu un transfert de compétences mutuel

7. Pour l'essentiel, les problèmes traités correspondent à ceux qui sont identifiés dans le Plan national d'action pour l'environnement du Sénégal (République du Sénégal, MEPN, 1997).

entre pédagogues et environnementalistes (agents des eaux et forêts, de l'hygiène et de la santé, de l'agriculture, etc.) (P9-1.22).

Ces nouvelles relations de collaboration éducation-environnement auraient permis aux enseignants de mieux comprendre leur rôle de médiateur pédagogique :

Les spécialistes d'éducation découvraient ce que ces gens pouvaient apporter et comprenaient peut-être un peu plus leur rôle. Je veux dire qu'au fond, l'enseignant n'est pas le détenteur de tout le savoir. On découvre à travers là et on comprend mieux que nous avons aussi un rôle de médiateur pédagogique, c'est-à-dire d'aller chercher d'autres ressources et tout simplement, de mettre en relation d'autres ressources avec les apprenants [...] (P1-3.15).

L'analyse des entretiens montre cependant un faible degré de pérennisation de ce partenariat. Les relations entre les acteurs de l'école et ceux du domaine de l'environnement semblent s'être considérablement distendues depuis l'arrêt formel du programme.

Des liens plus étroits entre l'école et les parents d'élèves

L'amélioration des relations entre l'école et son milieu est présentée par plusieurs répondantes et répondants comme un effet positif du PFIE. Le Programme aurait entre autres contribué à l'ouverture de l'école sur son milieu. Les enseignants et les parents se seraient rapprochés, grâce aux activités de sensibilisation organisées dans le cadre du projet d'action environnementale. Les populations auraient développé un sentiment d'appartenance et un désir de participation aux activités organisées par l'école. En outre, les rapports entre l'école et la communauté auraient été resserrés par la mise sur pied des équipes pédagogiques locales, des cellules école-milieu et des projets d'action environnementale, qui sollicitaient la participation commune des intervenants de l'école, des personnes-ressources des autres secteurs concernés par l'environnement ainsi que des populations.

À ce sujet, certains rapportent une consolidation de la relation entre les enseignants et les populations, en particulier les parents d'élèves, attribuable notamment aux activités de sensibilisation réalisées dans le cadre de la mise en œuvre du Projet d'action environnementale (M5-8.43; E11-3.39). En plus d'être porté par les populations (E14-3.41; Pa17-5.24), le programme aurait permis de réaliser des acquis sur le plan de l'implication des partenaires de l'école (M13-1.13).

Certains insistent sur le sentiment d'appartenance et le désir de participation de la population aux activités de l'école :

Il y a un renforcement de la dynamique d'école, de la dynamique participative, parce que la communauté, toute la communauté éducative est sollicitée et mobilisée à travers certaines activités. Lorsqu'il y a, par exemple, à dégager un tas d'ordures, une part d'ordures, ou à déblayer toutes les ordures qui se trouvent dans l'environnement de l'école, c'est toute une dynamique. Les populations participent à côté des élèves, au coude à coude, tous ensemble, donc, œuvrent pour l'école. De ce point de vue, avec le PFIE, on peut dire que l'école, c'est une école qui retourne vers la communauté (E14-2.14).

Plusieurs reconnaissent l'apport des équipes pédagogiques locales et des cellules école-milieu dans le renforcement de l'engagement de la communauté. Du côté des responsables de l'inspection, on souligne que l'équipe pédagogique locale, qui regroupe en plus des enseignants et « les personnes-ressources qui gravitent autour de l'école », prend en charge tous les problèmes d'environnement de l'école et que ces personnes-ressources sont impliquées dans l'élaboration des projets d'action environnementale. « Donc c'est des gens qui sont là informés, avertis, et puis des gens qui servent aussi de relais au même titre que les élèves et les enseignants. Donc, il y a une certaine complicité qui est favorisée par la création et la fonctionnalité soutenue de ces structures » (M5-10.32). L'existence de ces structures fait en sorte que « les parents d'élèves s'investissent dans le nettoyage, dans la propreté, dans les activités liées à la sauvegarde de l'environnement d'une manière générale. Donc ils s'impliquent dans toutes les opérations entreprises par l'école dans ce sens » (M5-11.2).

Dans l'une des zones couvertes par le PFIE, Kébémér, les mères des élèves se sont regroupées en associations pour prendre en charge la préservation de l'environnement et participer au plan d'action de l'école. Des exemples de leurs actions sont donnés par les directeurs et enseignants des écoles de ce département : « Ce sont même les mamans d'élèves qui ont planté les arbres là, qui sont à côté des toilettes », « les jours de vendredi, les vendeuses qui font partie de l'association des mamans d'élèves s'occupent du nettoyage de la place qu'elles occupent durant toute la semaine ». Ils se montrent particulièrement satisfaits des relations établies avec « les partenaires immédiats » de l'école, dont les associations de mamans d'élèves, les comités de gestion de l'école et les associations de jeunes, ainsi qu'avec les partenaires politiques, comme la mairie : « Donc, c'est global, quoi, au niveau de ce département-là, vraiment. On n'a pas à se plaindre par rapport à ces partenariats-là » (E14-9.9).

Un esprit entrepreneurial en émergence

Pour certains, le PFIE a également développé chez les enseignants un plus grand dynamisme dans la recherche de partenaires extérieurs à l'école, comme l'illustrent les deux témoignages suivants :

Bon, l'aspect positif, c'est qu'aussi, il y a une sorte d'esprit entrepreneurial des enseignants. Alors, ceux qui avaient des financements pouvaient s'en contenter mais, parallèlement, je crois que c'est comme si ça leur avait ouvert l'esprit pour aller chercher des partenaires ailleurs pour pouvoir continuer des actions (Pa17-28.33).

Et là où le PFIE a réussi, c'est d'avoir su développer chez les enseignants des réflexes d'autogestion et d'autofinancement pour maintenir et perpétuer les acquis, parce qu'étant indispensables et incontournables aujourd'hui dans nos écoles (M13-2.33).

Conclusion

L'analyse qui précède nous amène à conclure que, malgré certaines limites qui ne doivent pas être occultées, dont la faible remise en question de l'ordre social établi et le rétrécissement de la proposition pédagogique et environnementale du Programme au contact du terrain, la contribution du PFIE à la transformation des liens sociaux au Sénégal a été substantielle. Ce programme a conduit à l'établissement de nouvelles relations entre les acteurs sociaux (parents-enfants, maîtres-élèves, enseignants-directeurs, directeurs-inspecteurs, pédagogues-environnementalistes, membres de l'équipe école-membres de la communauté). Ces nouvelles relations ont, à leur tour, favorisé le développement d'une culture de l'appartenance au milieu de vie et de l'engagement citoyen.

Les changements observés sont particulièrement visibles en ce qui concerne le rôle social des enfants. Bien qu'ils soient toujours placés sous l'autorité des parents et des enseignants, les attentes à leur endroit se sont déplacées de l'obéissance inconditionnelle aux adultes vers un rôle actif d'agent de changement.

En ce qui concerne l'émergence d'une collégialité nouvelle entre les acteurs de l'école, les changements réalisés, quoique plus modestes que ceux prévus initialement dans la stratégie de mise en œuvre du PFIE sénégalais, n'en sont pas moins appréciables. Dans un système fortement centralisé et hiérarchisé comme le système éducatif sénégalais, le fait que les inspecteurs départementaux s'engagent dans des partenariats sans requérir une approbation ministérielle, qu'une école adopte son propre plan d'action en matière d'éducation environnementale sans contrôle de l'inspecteur, que le personnel enseignant puisse ajuster la grille horaire fixée par décret⁸ ou, encore, que les élèves puissent faire preuve d'initiatives dans leurs apprentissages traduit une prise en charge des réalités éducatives et environnementales marquée par un esprit d'autonomie et de collaboration qui s'éloigne de la tradition.

En matière de partenariat entre l'école et la communauté, le PFIE, en associant étroitement les parents d'élèves et les spécialistes de l'environnement à la gestion de l'environnement scolaire, a su impulser une dynamique nouvelle, à la fois en matière éducative et environnementale. Certes, la gestion des ordures et des toilettes ainsi que la plantation d'arbres sont loin de couvrir tout le champ des problèmes socio-environnementaux. Néanmoins, il faut reconnaître que d'avoir pu amener bon nombre de parents à s'intéresser à la fois à l'école et à la prise en charge de la gestion de l'environnement est déjà un acquis de taille. Dans un pays où l'espérance de vie ne dépasse pas le début de la cinquantaine et où l'école publique est encore perçue par plusieurs comme une importation des colonisateurs, déconnectée des besoins et

8. Il faut savoir que le décret n° 79-1165 (République du Sénégal, 1979), qui organise l'enseignement élémentaire sénégalais, fixe, pour chaque année de la scolarité, les disciplines prévues et, pour chacune d'elles, les objectifs, les contenus précis de formation présentés selon leur progression chronologique, ainsi que l'horaire et la programmation détaillés (par exemple, 1 h 15, répartie en cinq séances de quinze minutes, soit trois d'écriture et deux de copie). On y précise de plus l'objet des leçons (par exemple, première journée : tracé de lettres ou copie de mots étudiés en lecture), le médium utilisé (tracé sur l'ardoise), le nombre de mots ou la longueur des phrases, la fréquence des exercices de contrôle et des devoirs, et jusqu'au type de mine de crayon acceptable.

des valeurs des populations, la mobilisation des acteurs de l'école et des partenaires des communautés pour résoudre les problèmes urgents de l'environnement immédiat – en particulier ceux qui ont trait à la santé publique – témoigne d'un enracinement certain de l'école dans son milieu.

L'un des acquis du PFIE est d'avoir réussi à induire une dynamique sociale favorisant la prise en charge collective des problèmes environnementaux au sein et autour de l'école. Cet engagement citoyen local et les petits gestes quotidiens qui le caractérisent, malgré leur registre relativement limité, font une différence notable dans la qualité de vie des communautés.

Cette innovation sociale sera-t-elle durable? Dans un système éducatif très centralisé et hiérarchisé, marqué par le conformisme pédagogique, le poids du système écrase souvent l'élan des acteurs. Comme des répondants l'ont souligné, l'îlot d'innovation est vite enseveli par la vague de fond traditionnelle. Toutefois, dans les écoles qui ont participé au PFIE, les activités continuent, même si c'est de façon plus modeste.

L'analyse du nouveau curriculum de l'éducation de base, réalisée dans le cadre de notre recherche doctorale, montre que l'ERE y occupe une place de choix. Toutefois, il ressort que l'intégration formelle de l'ERE au nouveau curriculum, garante de sa pérennité, n'a pas été l'occasion de réinvestir les aspects les plus novateurs du PFIE, c'est-à-dire ceux qui permettaient d'opérer une certaine rupture par rapport aux représentations et aux pratiques dominantes, et ce, tant sur le plan pédagogique qu'environnemental. À moins que ce curriculum ne connaisse une refonte en profondeur à la suite de sa mise à l'essai, il est probable qu'il ne pourra servir de véhicule à la pérennisation des acquis du PFIE comme levier de changement social. Il y a cependant fort à parier que la dynamique citoyenne impulsée par le PFIE, dont les assises semblent solides, pourra survivre à la dilution progressive des effets du Programme.

Références bibliographiques

- BERTHELOT, M. (2008). La dimension critique de l'éducation relative à l'environnement dans un pays en développement : réflexions issues d'une expérience sénégalaise. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 7, 109-132.
- BERTHELOT, M. (2007). *Étude de la contribution du Programme de formation-information pour l'environnement à la pérennisation de l'éducation relative à l'environnement dans l'enseignement primaire sénégalais*. Thèse de doctorat, Université Laval, 419 p.

- BOURDIEU, P. et ACCARDO, A. (1998). *La misère du monde*. Paris : Éditions du Seuil, 1460 p.
- CONFEMEN (1995). *L'éducation de base : vers une nouvelle école*, Dakar : CONFEMEN, 94 p.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1992). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action sociale*. Paris : Éditions du Seuil, 500 p.
- LATOUCHE, S. (1998). *L'autre Afrique : entre don et marché*. Paris : Albin Michel, Économie, 247 p.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. et BOUTIN, G. (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques* (2^e éd.). Montréal : Éditions Nouvelles.
- NAUDET, J.-D. (1999). *Trouver des problèmes aux solutions : vingt ans d'aide au Sahel*. Paris : OCDE, 341 p.
- PESQUEUX, Y. et TRIBOULOIS, B. (2004). *La dérive organisationnelle : peut-on encore conduire le changement?* Paris: L'Harmattan, 221 p.
- PFIE/SÉNÉGAL (1995). *Le Programme de Formation-Information sur l'environnement – PFIE-Sénégal*. [En ligne]. [<http://www.insah.org>] (Consulté le 8 mars 2005).
- PFIE/SÉNÉGAL (1998a). *Pour mieux vivre au Sahel – Troisième étape CM1/CM2*. Dakar : PFIE/Sénégal, 121 p.
- PFIE/SÉNÉGAL (1998b). *Programme d'éducation environnementale à l'école élémentaire*. Dakar : PFIE/Sénégal, 83 p.
- PFIE/SÉNÉGAL (1999). *Éducation environnementale au Sénégal – Acquis et défis*. Forum international au Sahel sur l'éducation environnementale, 31 p.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL. MINISTÈRE DE L'ENVIRONNEMENT ET DE LA PROTECTION DE LA NATURE (1997). *Plan national d'action pour l'environnement*. Dakar : Secrétariat permanent du Conseil supérieur des ressources naturelles et de l'environnement, 123 p.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL (1979). *Décret n° 79-1165 du 20 décembre 1979 portant organisation de l'Enseignement élémentaire*.
- SMITH, S. (2003). *Négrologie. Pourquoi l'Afrique meurt?* France : Calmann-Lévy.
- TRAORÉ, A. D. (1999). *L'étau : l'Afrique dans un monde sans frontières*. Arles : Actes Sud, Babel, 182 p.
- UNESCO/PNUE (1976). La Charte de Belgrade. *Connexion*, 1(1), 1-3.
- UNESCO/PNUE (1978). *Rapport final – Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement* (Tbilissi, URSS, octobre 1977). Paris : UNESCO.

Défis et principales orientations d'un projet de recherche ancré dans des problématiques socio-environnementales locales et destiné à des adultes peu alphabétisés en situation d'exclusion

Carine VILLEMAGNE

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Vivre ensemble dans nos sociétés occidentales ne veut pas nécessairement dire être en relation avec d'autres. Un quotidien très solitaire peut être vécu par des individus en plein cœur de villes densément peuplées. Certaines populations sont susceptibles plus que d'autres de vivre isolées, sans espace d'expression ni de liens de solidarité, dans des milieux de vie de piètre qualité environnementale. Or, ce sont ces populations défavorisées qui sont les plus confrontées aux désordres sociaux et écologiques, considérant leur situation comme un « mal » acceptable.

Dans le cadre d'un projet de recherche mené par trois partenaires (deux organismes communautaires et une université), l'objectif général poursuivi consiste en la

conception et en l'expérimentation d'un programme éducatif, « Alphabétisation et éducation relative à l'environnement des adultes ». Un tel programme vise l'engagement social et environnemental, dans leur milieu de vie, de personnes adultes peu alphabétisées. La démarche de recherche choisie est celle d'une « recherche de développement d'objet éducatif » où les données recueillies tout au long de la recherche renseignent autant sur son processus que sur ses résultats.

La recherche étant à ses débuts, les trois partenaires travaillent à concevoir le programme éducatif en se basant sur leurs expériences pratiques et sur les écrits théoriques recensés et analysés. À cette étape de la recherche, il apparaît que plusieurs défis sont à relever pour mettre en œuvre le programme « Alphabétisation et éducation relative à l'environnement des adultes ». Nous en examinerons quelques-uns, tantôt de nature théorique, tantôt de nature pratique. Nous présenterons ensuite les grandes orientations que les organismes collaborateurs souhaitent donner à ce programme, orientations qui ont émergé d'un premier groupe de discussion.

ABSTRACT

Challenges and the principal orientations of a research project on local socio-environmental problems conducted with adult literacy students in situations of exclusion

Carine VILLEMAGNE
Sherbrooke University, Québec, Canada

The notion of sharing the planet does not always mean sharing it with others. People living in the downtown areas of densely populated cities can lead very solitary lives. Certain populations are susceptible to living in isolation and in poor-quality conditions without any opportunity for expression or supportive relationships. These disadvantaged populations are those most often confronted with social and ecological disorder.

The research project, conducted in collaboration with two community organizations and a university, consists of designing and using the educational program "Literacy and environmental education for adults". This program targets the social and environmental commitment of adult literacy students in their own neighbourhoods. Since the research is in its early stages, the collaborators are working to create a program based on their practical experiences and their theoretical articles, which are reviewed and analyzed. At this stage, several challenges must be overcome in order to develop the program. This article examines some of them, on both practical and theoretical levels, and then presents the general orientations the collaborators want to wish to this program.

RESUMEN

Retos y orientaciones principales de un proyecto de investigación arraigado en problemáticas socio-ambientales locales y destinado a adultos poco alfabetizados en situación de exclusión.

Carine VILLEMAGNE

Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Vivir juntos no siempre significa estar en relación con los otros. Una vida cotidiana muy solitaria puede ser vivida por individuos que residen en ciudades densamente pobladas. Algunas poblaciones son susceptibles de vivir aisladas, sin expresión ni lazos de solidaridad, en medios de vida con muy poca calidad ambiental. Son precisamente esas poblaciones marginales que están más confrontadas con los desórdenes sociales y ecológicos. Este proyecto de investigación se realizó en colaboración con dos organismos comunitarios y una universidad y consiste en la concepción y la experimentación del programa educativo «Alfabetización de adultos y educación relativa al entorno ecológico». Este programa tiene como objetivo el compromiso social y ambiental en el medio de vida de adultos poco alfabetizados. Como la investigación se encuentra en sus inicios, los colaboradores trabajan en la concepción del programa basándose en sus experiencias prácticas y en los escritos teóricos inventariados y analizados. En ésta etapa, parece ser que varios retos deben ser resueltos para poder desarrollar el programa. Este artículo examina algunos de ellos, tanto de naturaleza teórica como práctica y presenta las grandes orientaciones que los colaboradores desean imprimir al programa.

Introduction

Dans les sociétés occidentales d'aujourd'hui, être un adulte analphabète comporte des conséquences qui vont au-delà de ne pas savoir lire, écrire ou simplement compter. Les impacts sont beaucoup plus larges et aliénants, puisqu'ils concernent l'ensemble des dimensions de sa vie. En effet, non seulement l'alphabétisme a des répercussions sur le niveau socioéconomique de l'adulte, mais il influence aussi ses conditions de vie ainsi que sa capacité à exercer ses rôles sociaux. La situation d'analphabétisme augmente les risques d'exclusion (RGPAQ, 2006) : elle empêche potentiellement l'adulte de développer des formes d'engagement sur des questions qui le touchent dans son quotidien. En somme, si l'analphabétisme marginalise certains adultes ou les rend à risque d'être marginalisés dans la société, l'alphabétisation des adultes peut contribuer à ce qu'ils soient capables de s'engager dans leur milieu sur des questions à la fois sociales, communautaires, politiques,

économiques, culturelles et environnementales. À ce titre, l'alphabétisation populaire au sein des organisations communautaires joue un rôle crucial dans la lutte contre l'analphabétisme, en proposant notamment des formes conscientisantes et émancipatrices de l'alphabétisation.

En ce qui a trait aux questions environnementales, les problèmes sont grandissants et sont autant locaux que mondiaux. Toutes les populations sont touchées par ces problèmes, mais certains groupes sociaux et certains milieux de vie le sont plus que d'autres. Il existe en effet une relation étroite entre les caractéristiques socio-économiques des adultes et la qualité de leur environnement de vie, qualité qui peut affecter la santé humaine. Les communautés défavorisées sont celles dont les milieux de vie sont le plus souvent fortement dégradés (Malone, 1999). De la même manière, les populations les plus vulnérables sont aussi souvent les plus faiblement scolarisées. Les injustices sociales, économiques et environnementales semblent donc aller de pair (Hillman, 2002).

C'est dans ce contexte socioécologique – ici rapidement esquissé – que s'inscrit le projet de recherche « Alphabétisation et éducation relative à l'environnement (ERE) des adultes », intégrant ensemble les champs théorique et pratique de l'alphabétisation des adultes et l'éducation relative à l'environnement. Ce projet, qui consiste en la conception et en l'expérimentation d'un programme éducatif, poursuit l'objectif général de développer l'engagement social et environnemental de personnes adultes peu alphabétisées en situation d'exclusion sociale. Reposant sur des problématiques socio-environnementales locales et ancré dans le milieu de vie des adultes participants, ce programme « Alphabétisation et ERE des adultes » est axé sur le « faire-vivre » ensemble une expérience concrète de participation des adultes à la vie collective locale. Le projet, qui a également pour objectif de contribuer à une transformation libératrice des personnes participantes, vise à influencer leur rapport au milieu de vie. Il veut aider les adultes à prendre leur place dans leur communauté. La démarche de recherche adoptée est celle d'une « recherche de développement d'objet éducatif » (Loiselle, 2001) où les données recueillies tout au long de la recherche renseignent autant sur le processus que sur les résultats de celle-ci. Ainsi, comme le souligne Loiselle (2001), cette recherche n'est pas sous « le signe de l'empirisme et de l'artisanat ». Elle vise à ancrer la pratique éducative dans les résultats des recherches scientifiques menées en éducation, tout autant qu'à produire de nouvelles connaissances au sujet de ce que Loiselle (2001) désigne comme les caractéristiques essentielles, novatrices et transférables de l'objet éducatif, mais aussi les particularités de la démarche de développement de cet objet. Dans notre recherche, l'objet est un programme éducatif croisant l'alphabétisation et l'ERE des adultes. La collecte de données de recherche repose sur plusieurs stratégies : tests de niveau d'alphabétisation et entrevues semi-dirigées avec les adultes participants; groupes de discussion avec les organismes communautaires et avec les adultes participants; analyse documentaire et observation participante durant l'expérimentation du programme.

Cette recherche est planifiée sur une période de trois ans en plusieurs phases interreliées (Loiselle, 2001; Van der Maren, 2003). La première phase, qui vient de se

terminer, a consisté en l'analyse de la situation de départ. Il s'agissait de clarifier, et de négocier entre les collaborateurs de la recherche, les objectifs et les besoins auxquels répond la recherche ainsi que les intentions spécifiquement liées au programme « Alphabétisation et ERE des adultes ». L'établissement d'un climat propice au dialogue a aussi été au cœur des premières rencontres entre les collaborateurs. Cette première phase inclut également la recension et l'analyse critique des différents programmes éducatifs existants en vue d'inspirer le programme à concevoir. La deuxième phase de la recherche est en cours. Elle correspond à la conception du programme éducatif « Alphabétisation des adultes et ERE en milieu communautaire ». Plusieurs scénarios sont ainsi en construction. La troisième phase consistera en l'expérimentation de ce programme. Et la dernière phase reposera sur la réalisation des activités de transfert et de diffusion du programme « Alphabétisation et ERE des adultes ».

À cette étape d'avancement de la recherche, plusieurs défis sont à relever pour mettre en œuvre le programme éducatif. Nous en examinerons quelques-uns, certains de nature théorique, d'autres de nature pratique. Ces défis sont le reflet de la complexité du projet, en raison du croisement de plusieurs champs de recherche, du caractère pragmatique de cette recherche de développement et de sa dimension collaborative, associant deux organismes communautaires et une université. Nous présenterons ensuite les grandes orientations que les deux organismes communautaires collaborateurs souhaiteraient donner à ce programme éducatif (Villemagne, Daniel, Guijarro, Lemieux et Nault, 2009). Ces dernières sont importantes, puisqu'elles ont servi à l'examen critique des différents programmes éducatifs recensés durant la phase 1 et qu'elles inspirent les scénarios du programme en construction.

Quelques défis associés au projet de recherche « Alphabétisation et ERE des adultes »

Les défis associés au projet de recherche « Alphabétisation et ERE des adultes » sont multiples. Nous en explorons quelques-uns dans cet article. Ces défis ont été mis évidence par l'analyse de plusieurs types de données recueillies : 1) les écrits scientifiques recensés lors d'une revue de littérature; 2) les comptes rendus de réunion avec les collaborateurs de la recherche; 3) et le *verbatim* du premier groupe de discussion réalisé avec les collaborateurs.

Défis d'ordre théorique

D'un point de vue théorique, l'éducation relative à l'environnement des adultes est peu développée : l'ERE est demeurée axée sur les jeunes générations plus que sur les adultes. Pourtant, ces derniers sont les décideurs d'aujourd'hui en matière d'environnement, influençant le présent et le futur des êtres vivants et de leurs écosystèmes. Et lorsque ces propositions d'ERE des adultes existent, elles sont très éclatées, allant de l'énoncé de simples principes comme ceux de Finger (1989) à une contribution plus développée et fondée comme celle de Clover et de ses collaborateurs

Puisque les adultes sont reconnus pour avoir une conscience environnementale moins développée que les jeunes, la création d'un programme éducatif « Alphabétisation et ERE des adultes » ancré dans les préoccupations socio-environnementales des acteurs locaux et des adultes eux-mêmes constitue un intéressant levier de changement dans leur milieu de vie.

(2000¹) (Villemagne, 2005, 2008a). Puisque les adultes sont reconnus pour avoir une conscience environnementale moins développée que les jeunes, la création d'un programme éducatif « Alphabétisation et ERE des adultes » ancré dans les préoccupations socio-environnementales des acteurs locaux et des adultes eux-mêmes constitue un intéressant levier de changement dans leur milieu de vie. Par ailleurs, les points d'arrimage de l'ERE des adultes avec le champ de l'éducation des adultes et spécifiquement de l'alphabétisation des adultes ont été peu explorés jusqu'à ce jour (Villemagne, 2008b). Les propositions théoriques pouvant servir de fondements à l'élaboration du programme éducatif « Alphabétisation et ERE des adultes » demeurent ainsi à construire. Une telle entreprise semble possible car certains courants de l'ERE (Sauvé, 2003) comme de l'alphabétisation présentent des fondements théoriques compatibles. C'est le cas par exemple du courant de la critique sociale en ERE et du courant de l'alphabétisation conscientisante et émancipatrice.

Défis d'ordre pratique

Les deux organismes communautaires locaux sollicités pour le projet de recherche sont issus à la fois du domaine « social » et du domaine « environnemental ». Ils n'ont pas d'expériences communes de collaborations antérieures. Si Kempf (2007) milite en faveur d'une mise en relation systématique de l'écologie et du social dans tous les choix de société, il n'en demeure pas moins que faire travailler ensemble divers types d'acteurs dont les missions respectives sont historiquement dissociées, peut constituer une entreprise délicate. Les groupes communautaires collaborant à ce projet de recherche devront donc apprendre à se comprendre en clarifiant leurs présupposés, leurs représentations, leurs systèmes de valeurs respectifs et apprendre à développer un langage commun; ils devront également négocier des types de collaboration qui respectent les contraintes qui leur sont propres.

Mentionnons aussi un autre défi d'ordre pratique. Les quelques pratiques éducatives mises en œuvre jusqu'ici dans le champ de l'ERE des adultes sont jugées pauvres et instrumentales (Clover, 1995) : il ne suffit pas d'informer les adultes sur les questions d'environnement, de développer leur savoir pour qu'ils veuillent nécessairement prendre part à ces questions et s'engager dans des changements réfléchis et concrets. Par ailleurs, ces pratiques éducatives seraient non participatives, en ce sens que les adultes ne sont ni actifs ni engagés dans le processus éducatif. Ces pratiques non participatives pourraient ne pas contribuer au développement d'une éducation relative à l'environnement des adultes qui soit suffisamment signifiante pour pousser les adultes à s'engager individuellement et collectivement en matière d'environnement. Une première recension en cours de programmes éducatifs existants et pouvant inspirer le programme à concevoir confirme le nombre limité de sources pertinentes.

Par ailleurs, lors d'une étude exploratoire réalisée dans plusieurs régions administratives québécoises auprès de 21 organismes d'alphabétisation populaire, nous

1. Dans Villemagne (2008a), nous avons réalisé une revue détaillée de plusieurs propositions de l'ERE des adultes. C'est la raison pour laquelle nous n'y reviendrons pas dans cet article.

Les groupes d'alphabétisation populaire se sentent peu outillés pour intégrer l'éducation relative à l'environnement (ERE) à leurs pratiques éducatives.

n'avons pu repérer aucune pratique d'alphabétisation qui s'intéresse aux questions environnementales (Villemagne et Allaire, 2008). Cette étude montre néanmoins que 85 % des organismes expriment le souhait de développer de telles pratiques, en raison de l'urgence d'agir sur certaines problématiques environnementales qui affectent les adultes, de leur sentiment de responsabilité collective à l'égard de l'environnement, mais aussi en raison des demandes formulées par les adultes eux-mêmes. Les modalités d'intégration des questions environnementales à l'éducation des adultes pourraient être diversifiées : par exemple, utiliser l'environnement comme simple support de lecture ou élaborer des projets de résolution de problèmes socio-environnementaux concrets. Néanmoins, les groupes d'alphabétisation populaire se sentent peu outillés pour intégrer l'éducation relative à l'environnement (ERE) à leurs pratiques éducatives. Parmi les quelques raisons invoquées, figurent le manque de formation des formateurs et surtout l'absence de matériel éducatif adapté à l'organisation d'ateliers concrets pour des personnes peu ou pas alphabétisées (Villemagne et Allaire, 2008). Le projet « Alphabétisation et ERE des adultes » tente ainsi de proposer une réponse aux besoins énoncés par des acteurs de terrain.

Les principales orientations suggérées par les collaborateurs de la recherche

Les principales orientations résultent de l'analyse qualitative d'un compte rendu de réunion dressé avec les collaborateurs de la recherche et du verbatim d'un premier groupe de discussion réalisé avec ces mêmes collaborateurs. Pour désigner chacun des deux organismes qui collaborent au projet de recherche, nous utiliserons respectivement les expressions organisme « social » pour l'organisme communautaire à vocation sociale et organisme « environnemental » pour l'organisme communautaire à vocation environnementale.

Partir des expertises éducatives et environnementales propres aux organismes... pour les dépasser

Expertises éducatives

L'organisme social possède une mission d'éducation populaire clairement affichée. Sa visée éducative générale repose sur l'*empowerment* d'adultes vivant des problèmes d'itinérance et d'exclusion sociale, de même que sur le développement et l'exercice de leur citoyenneté. Les adultes fréquentant l'organisme social sont ainsi invités à participer à des cafés-rencontres, à des comités de travail et à des processus décisionnels qui concernent la défense et la revendication de leurs droits. Ces activités proposées aux adultes sont en général de nature participative et sont orientées vers l'action.

Pour l'organisme environnemental, les activités éducatives portent surtout sur l'« information » et la « sensibilisation » de leurs membres. Elles sont réalisées dans le cadre de la mission environnementale de l'organisme. À cet effet, l'organisme environnemental conçoit son intervention en trois temps : faire prendre conscience aux

membres des différents problèmes environnementaux existants, leur faire identifier des actions à entreprendre et les mettre en application (AMTE, 2009). Le volet d'éducation relative à l'environnement demeure encore embryonnaire, mais l'organisme environnemental désire le développer selon une double perspective biorégionale et communautaire.

Les expertises éducatives de chacun des groupes sont fort différentes, que ce soit en matière de public cible ou même d'actions éducatives proprement dites. L'établissement d'un dialogue entre les parties est donc important : un dialogue pour se comprendre, un dialogue pour partager son expertise respective. Ainsi, même si les expertises éducatives diffèrent, il semble évident que les deux groupes communautaires tendent à développer des activités éducatives qui visent l'engagement dans l'action des participants.

Expertises environnementales

L'organisme social présente un volet alimentaire très marqué dans sa mission, puisqu'il cuisine et offre des repas à ses membres en situation de pauvreté. Cet organisme souhaite ainsi agir à titre préventif au regard des problèmes de santé liés à l'alimentation des personnes adultes itinérantes. Une telle mission a amené les responsables à réfléchir sur l'empreinte écologique de l'organisme et à introduire le recyclage et le compostage dans les activités de production de repas. Un jardin collectif est également réalisé chaque année avec l'aide des membres. La volonté actuelle est de développer plus activement des actions d'ERE directement auprès des membres, afin que ces derniers intègrent une préoccupation environnementale dans leur quotidien.

Quant à l'organisme environnemental, sa mission est d'offrir aux citoyens la possibilité de se regrouper pour traiter des questions environnementales. Parmi ces questions, on retrouve l'agriculture urbaine, le transport, l'énergie, les déchets, la mise en marché et l'accès des citoyens à des produits sains et locaux, etc. Son projet le plus abouti est celui qui favorise l'accès des citoyens à une alimentation saine et locale, à travers l'établissement d'un marché de solidarité régionale. Avec ce projet, l'organisme environnemental souhaite contribuer au développement d'une agriculture respectueuse de l'environnement ainsi qu'au développement d'une économie locale et solidaire.

Les questions d'alimentation, d'agriculture ainsi que la gestion des déchets organiques et non organiques sont des dimensions privilégiées par les deux organismes communautaires collaborateurs du projet de recherche. Néanmoins, elles ne sont pas traitées de la même manière. Pour l'organisme social, il s'agit de contribuer à satisfaire des besoins de base des adultes. Manger à sa faim fait en effet partie des besoins physiologiques primaires de l'humain, dont la satisfaction est nécessaire à sa survie et au maintien d'un état de santé physique. Pour l'organisme environnemental, ses membres n'ont en général pas à relever le défi de leur survie (manger). Il s'agit pour ce groupe de participer à transformer les pratiques alimentaires de ses membres en tenant compte des impacts environnementaux exercés par la production, la transformation et la distribution des denrées alimentaires.

Les questions d'alimentation, d'agriculture ainsi que la gestion des déchets organiques et non organiques sont des dimensions privilégiées par les deux organismes communautaires collaborateurs du projet de recherche.

Prendre en compte les caractéristiques et les besoins des adultes ciblés

Les deux organismes communautaires collaborateurs s'accordent sur la nécessité de prendre en compte les caractéristiques et les besoins des adultes ciblés par le projet de recherche, adultes qui seront a priori ceux fréquentant l'organisme social. En ce qui concerne les besoins, bien que plusieurs soient d'ores et déjà définis par les groupes collaborateurs de la recherche, il conviendra également de consulter les adultes participant au programme éducatif lorsque ceux-ci auront été recrutés.

Caractéristiques des adultes ciblés

Rappelons que le projet de recherche vise des personnes adultes âgées de 16 à 65 ans qui choisiront volontairement de participer aux activités du programme « Alphabétisation et ERE des adultes ». Ces adultes auront été repérés au sein de l'organisme social collaborateur de la recherche, en raison de leur faible niveau d'alphabétisme (qui sera ensuite précisé pour chacun des adultes lors de rencontres individuelles). En effet, les adultes ciblés par notre recherche seront des personnes bénéficiant des activités et des services offerts par ce groupe. Le niveau d'alphabétisme de ces personnes sera variable d'un adulte à un autre. Si les personnes adultes ne sachant ni lire ni écrire sont plutôt rares au Québec, il est néanmoins constaté que de faibles habitudes de lecture et d'écriture, une mauvaise compréhension en lecture et une peur d'écrire caractérisent les adultes fréquentant l'organisme social. Il faudra donc tenir compte dans le programme éducatif à concevoir que les participants ne sont pas des personnes totalement analphabètes mais qu'elles vivent des problématiques multidimensionnelles.

Ainsi, les adultes qui participeront au projet de recherche connaissent des problèmes d'itinérance et d'exclusion sociale. Considérées comme des problèmes sociaux très complexes, l'itinérance et l'exclusion sociale présentent différentes facettes qui, au quotidien, auront un effet sur la participation des adultes au programme éducatif conçu dans la cadre de la recherche. Nous avons ainsi retenu deux autres caractéristiques à prendre en compte dans la conception de ce programme : le milieu de vie des adultes itinérants correspond à l'environnement immédiat de l'organisme social qu'ils fréquentent, et non pas à un quartier spécifique, dans le cas où ils posséderaient un logement fixe. Ces adultes éprouvent en général un fort sentiment d'appartenance à leur groupe social, appartenance qui sera donc à valoriser. Par ailleurs, il existe un important « roulement » chez les adultes qui fréquentent l'organisme social, ce qui a un effet sur les projets planifiés en plusieurs rencontres. Il n'est pas assuré que les participants seront présents à toutes les rencontres. Or, le programme « Alphabétisation et ERE des adultes » se déroulera sur une période de 3 à 4 mois. Maintenir la participation des adultes dans le cadre du projet de recherche sera donc un défi à relever. Il faudra s'assurer d'avoir un noyau central de 3 ou 4 personnes présentes durant tout le projet. D'autres personnes dites « satellites » pourraient n'être présentes qu'à certaines étapes de celui-ci.

Besoins des adultes ciblés

Les adultes ciblés par le projet de recherche ont en général un double besoin de reconnaissance personnelle et sociale qu'il serait fort pertinent d'intégrer dans le programme éducatif à concevoir.

Les collaborateurs de la recherche proposent ainsi d'explorer les possibilités de valorisation de la participation des adultes au programme éducatif sous forme de reconnaissance des apprentissages réalisés (crédits de formation, par exemple); les collaborateurs suggèrent aussi de médiatiser au sein de la population locale les formes d'engagement socio-environnemental des adultes qui émergeront du projet. Une telle médiatisation vise à défaire les préjugés liés à l'itinérance ou à la pauvreté : par exemple, les personnes pauvres ne souhaiteraient pas participer à la résolution de problèmes environnementaux locaux (parce qu'elles sont trop accaparées par d'autres types de problèmes? parce qu'elles sont peu éduquées? pour d'autres raisons?).

Caractéristiques du programme éducatif à concevoir

Un programme orienté vers l'action

Pour motiver les adultes à participer aux différentes étapes du programme éducatif, les deux organismes communautaires collaborateurs au projet de recherche considèrent que la tenue d'ateliers théoriques n'est pas pertinente; il est important d'orienter les différentes activités éducatives vers l'action, en intégrant dans le projet les adultes participants. La possibilité de lancer le projet par une activité de déclenchement comme la prise de photographies dans leurs quartiers a été formulée. Les photographies devraient illustrer soit un environnement de qualité, soit un environnement dégradé. Ces photos pourraient ensuite servir de point de départ à une discussion de groupe sur les photographies prises individuellement. L'idée de monter une exposition des photographies dans un lieu public ou semi-public du quartier où les adultes présenteraient à la population locale leur vision de l'environnement et les projets possibles qui pourraient en découler a aussi été émise.

Un programme ancré dans la communauté locale

Il semble pertinent pour les collaborateurs de créer des liens entre les adultes participants et la population locale. Il s'agit de participer ainsi à la lutte contre l'exclusion sociale des adultes et de contribuer à leur reconnaissance par la population locale, en contribuant à briser les préjugés dont les adultes itinérants sont l'objet. Le sentiment d'utilité sociale peut aussi être amélioré par la mise en œuvre d'une action socio-environnementale par les adultes, action ayant des retombées dans le milieu de vie.

Un programme facile d'appropriation pour les collaborateurs

La collaboration des deux organismes communautaires au projet de recherche devrait avoir des retombées positives pour ces derniers. Les organismes communautaires souhaiteraient pouvoir s'approprier certaines activités du programme « Alphabétisation et ERE des adultes » (en les adaptant au besoin) en vue de les intégrer

Il semble pertinent pour les collaborateurs de créer des liens entre les adultes participants et la population locale.

Il s'agit de participer ainsi à la lutte contre l'exclusion sociale des adultes et de contribuer à leur reconnaissance par la population locale, en contribuant à briser les préjugés dont les adultes itinérants sont l'objet.

à leur programmation annuelle. Les organismes communautaires souhaiteraient aussi explorer d'autres approches ou stratégies éducatives que celles qu'ils utilisent déjà, afin d'enrichir ou de transformer leur savoir-faire.

Conclusion

Le projet de recherche « Alphabétisation et ERE des adultes » présente ainsi de multiples défis mais ces derniers sont, croyons-nous, surmontables. De nouvelles façons de travailler sont à imaginer et il reste à élaborer une culture commune de recherche et de pratique au fil des rencontres entre les collaborateurs. Cette recherche « terrain » comporte en effet une dimension collaborative, en ce sens que les acteurs communautaires qui collaborent à la recherche ont un rôle majeur à jouer. Les savoirs qui émergeront de la recherche seront « co-construits » par l'équipe universitaire et les organismes communautaires reconnus comme des acteurs sociaux compétents (Desgagné *et collab.*, 2001; 1998).

Les types de participants ciblés par le programme éducatif engendrent aussi des défis d'une autre nature. En raison de la réalité communautaire locale dans laquelle s'insère le projet de recherche, nous rejoindrons des personnes peu alphabétisées, certes, mais ces personnes sont également aux prises avec les problématiques supplémentaires de l'itinérance, phénomène social multifactoriel et dynamique à l'endroit duquel de nombreux préjugés et des croyances sont exprimés par les citoyens (MSSS, 2008).

Bien des interrogations demeurent sur la forme concrète finale du programme éducatif envisagé. S'il apparaît que l'action doit être placée au cœur de celui-ci, il n'est pas encore possible de préciser cette action. Certaines approches éducatives seront *a priori* privilégiées, en particulier les approches expérientielles conscientisantes et communautaires, visant à développer le réseau de relations adultes-communauté-milieu de vie. Il s'agira ainsi de développer une conscience critique chez l'adulte, à travers le dialogue avec ses pairs, de certaines réalités socio-environnementales qui le concernent. Il s'agira aussi de déconstruire les présupposés qui fondent ces réalités (ce que Finger et Asun [2001] nomment, pour leur part, la clarification conceptuelle). Il s'agira ensuite d'imaginer d'autres possibles par le développement de projets concrets ancrés dans la communauté locale, projets où l'*empowerment* de l'adulte sera au cœur du processus éducatif (Le Bossé et Dufort, 2001).

Références bibliographiques

- AMIS DE LA TERRE DE L'ESTRIE (2009). *La mission de l'organisme*. Document interne. Sherbrooke : AMTE.
- CLOVER, D.E. (1995). Theoretical Foundations and Practice of Critical Environmental Adult Education in Canada. *Convergence*, 28(4), p. 44-54.
- CLOVER, D., FOLLEN, S. et HALL, B. (2000). *The Nature of Transformation. Environmental Adult Education* (2^e éd.). Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.
- DESGAGNÉ, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation, dans M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 51-76.
- DESGAGNÉ, S. (1998). Réflexions sur le concept de recherche collaborative, dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et partenariat : quelques notes et réflexions* (p. 31-46). Montréal : CIRADE.
- FINGER, M. (1989). Environmental Adult Education from the Perspective of the Adult Learner. *Convergence*, 22(4), p.25-32.
- FINGER, M. et ASUN, J.M. (2001). *Adult Education at the Crossroads. Learning Our Way Out*. Londres : Zed Books.
- HILLMAN, M. (2002). Environmental Justice: A Crucial Link between Environmentalism and Community Development? *Community Development Journal*, 37(4), p.349-360.
- KEMPE, H. (2007). *Comment les riches détruisent la planète*. Paris : Seuil
- LE BOSSÉ, Y. et DUFORT, F. (2001). Le pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des communautés, dans F. Dufort et J. Guay (dir.), *Agir au cœur des communautés. La psychologie communautaire et le changement social*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- LOISELLE, J. (2001). La recherche-développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques, dans M. Anadon et M. L'Hostie, *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 77-97.
- MALONE, K. (1999). Reclaiming Silenced Voices through Practices of Education and Environmental Popular Knowledge Production. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, p. 232-242.
- MINISTERE DE LA SANTE ET DES SERVICES SOCIAUX (2008). *L'itinérance au Québec : cadre de référence*. Québec : MSSS, Gouvernement du Québec.
- SAUVÉ, L. (2003). *Courants et modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement*. Module 5. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.

- VAN DER MAREN, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- VILLEMAGNE, C. (2005). *L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain. Un modèle théorique en émergence enrichi de l'exploration collaborative de pratiques éducatives*. Thèse inédite de doctorat. Montréal/Rennes : Université du Québec à Montréal et Université de Haute-Bretagne.
- VILLEMAGNE, C. et ALLAIRE, J.-F. (2008). *Enquête exploratoire sur les pratiques, intérêts et conceptions en matière d'environnement des groupes d'alphabétisation populaire de trois régions administratives du Québec*, Rapport de recherche – Fonds du CRSH institutionnel. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- VILLEMAGNE, C. (2008a). Regard sur l'éducation relative à l'environnement des adultes. *Revue électronique des sciences de l'environnement VertiGO* 8(1), 8 p. http://www.vertigo.uqam.ca/vol8no1/art5vol8no1/carine_villemagne.html.
- VILLEMAGNE, C. (2008b). L'éducation relative à l'environnement en contexte d'alphabétisation des adultes. Quelles dimensions critiques? *Revue internationale francophone en ERE : Regards – Recherches – Réflexions*, 7, p.49-64.
- VILLEMAGNE, C., DANIEL, J., GUIJARRO, G., LEMIEUX, F. et NAULT, A. (2009). *Rencontres préparatoires. Recherche « Alphabétisation et ERE des adultes »*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Remerciements

Nous remercions André Nault, Géraldine Guijarro et François Lemieux pour leur collaboration au démarrage de cette recherche financée par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Nous remercions aussi les assistantes de recherche Justine Daniel et Caroline Beauregard-Descôteaux dont plusieurs réalisations professionnelles ont contribué à la rédaction de cet article.

Construire des compétences d'adaptation aux changements climatiques, grâce à l'éducation relative à l'environnement

Diane PRUNEAU

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Charline VAUTOUR

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Natasha PRÉVOST

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Nicole COMEAU

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Joanne LANGIS

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

Depuis le début des temps, les humains se sont adaptés aux modifications de leur environnement, réagissant par ajustement corporel, par acclimatation ou par des pratiques culturelles et technologiques. Les humains peuvent ainsi transformer

leur alimentation, leurs vêtements, leurs habitations... La qualité des mesures d'adaptation choisies dépend de la compréhension du contexte par les acteurs, de leurs compétences et de leur intention d'agir. L'éducation relative à l'environnement (ERE) peut renforcer la résilience et l'adaptation des citoyens aux changements climatiques. Certaines pratiques pédagogiques propres à l'ERE peuvent être mises à profit pour accompagner les citoyens pendant qu'ils analysent les problèmes locaux, prédisent les impacts des changements climatiques et proposent des mesures d'adaptation. Ces pratiques encouragent le développement de compétences telles que l'analyse du milieu, la résolution de problèmes et la pensée prospective. Des adultes en alphabétisation ont été observés pendant qu'ils cheminaient dans la proposition de mesures d'adaptation aux impacts des inondations en agriculture. Des idées d'adaptation efficaces ont été proposées par ces adultes grâce aux compétences et pratiques particulières du groupe (connaissance endogène du terrain, façon expérientielle de résoudre un problème, pensée prospective large, attitude de persévérance face aux situations complexes...), de même que grâce à un accompagnement qui favorise le renforcement de compétences en matière de résolution de problèmes.

ABSTRACT

Building climate change adaptation skills through environmental education

Diane PRUNEAU

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Charline VAUTOUR

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Natasha PRÉVOST

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Nicole COMEAU

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Joanne LANGIS

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Since the beginning of time, people have adapted to changes in their environment, reacting with physical adjustments, acclimatization or cultural and technological practices. Humans thus transform their food, clothing and dwellings... Environmental education can strengthen the resilience and adaptation of citizens facing climate change. Certain EE teaching practices can be used to accompany citizens while they analyze local problems, predict the impacts of climate change and propose adaptation measures. These practices encourage the development of skills such as environmental analysis, problem solving and prospective thinking. This article presents the results of a research-intervention during which adult literacy students

suggested measures for adapting to the impacts of agricultural floods. These adults proposed effective adaptation ideas thanks to the group's skills and practices (knowledge of the land, an experiential method of problem solving, broad prospective thinking, an attitude of perseverance faced with complex situations...), and coaching that favoured the reinforcement of problem solving skills.

RESUMEN

Construir las habilidades de adaptación a los cambios climáticos gracias a la educación relativa al entorno ecológico.

Diane PRUNEAU

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Charline VAUTOUR

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Natasha PRÉVOST

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Nicole COMEAU

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Joanne LANGIS

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Desde hace siglos, los humanos se han adaptado a las modificaciones de su medio ambiente, reaccionando con ajustes corporales, aclimataciones o prácticas culturales y tecnológicas. Los humanos pueden así transformar su alimentación, vestimenta, habitaciones... La educación relativa al entorno ecológico puede reforzar la resiliencia y la adaptación de los ciudadanos a los cambios climáticos. Ciertas prácticas pedagógicas de la ERE pueden aprovecharse para acompañar a los ciudadanos durante el análisis de los problemas locales, la predicción de los impactos de los cambios climáticos y la proposición de medidas de adaptación. Esas prácticas favorecen el desarrollo de habilidades tales que el análisis del entorno, la resolución de problemas y el pensamiento prospectivo. Este artículo presenta los resultados de una investigación-intervención durante la cual los adultos en alfabetización deseaban proponer medidas de adaptación a los impactos de las inundaciones en agricultura. Los adultos propusieron ideas de adaptación eficaces gracias a las habilidades y a las prácticas específicas del grupo (conocimiento endógeno del campo, manera práctica de resolver un problema, pensamiento prospectivo amplio, actitud de perseverancia ante situaciones complejas...) y gracias a un acompañamiento que favorecía el reforzamiento de habilidades de resolución de problemas.

Introduction

Les changements climatiques sont aujourd'hui inévitables et l'adaptation constitue une composante essentielle de toute action de prévention et de protection.

Dans la recherche sur les changements climatiques, les concepts d'*adaptation* et de *résilience* sont de plus en plus utilisés. En effet, au cours du 21^e siècle, la température moyenne globale sur Terre pourrait augmenter de 1,4 à 5,8 °C, entraînant divers impacts comme l'élévation du niveau de la mer, des modifications dans les régimes de précipitations et des événements extrêmes : tempêtes, inondations, sécheresses... (Intergovernmental Panel on Climate Change, 2001). Les changements climatiques sont aujourd'hui inévitables et l'*adaptation* constitue une composante essentielle de toute action de prévention et de protection (Smith, Klein et Huq, 2003). L'*adaptation* consiste à composer avec les impacts actuels et futurs des changements climatiques (adaptation active) ou à se préparer à ces impacts (adaptation proactive) (IPCC, 2005). Dans ce contexte, les citoyens doivent apprendre à se préparer et à réagir à des événements inattendus et localement nouveaux ainsi qu'à des discontinuités dans les tendances météorologiques (Gunderson, 2003). Les citoyens doivent également développer leur *résilience* aux changements climatiques, c'est-à-dire leur capacité d'absorber ce type de choc et de poursuivre, renouveler ou réorganiser leur fonctionnement (Folke, 2006). L'importance d'éduquer les citoyens en matière d'adaptation et de résilience est omniprésente dans les discours des chercheurs qui s'intéressent aux dimensions humaines des changements climatiques (Berkas, Colding et Folke, 2003; Moran, 2000; Yohe et Tol, 2002). Ce besoin éducatif, en matière d'adaptation, suscite plusieurs questions en éducation relative à l'environnement : Quels sont les citoyens qui pourraient implanter des mesures d'adaptation? Quelles seraient les compétences à développer chez les citoyens pour renforcer leurs capacités d'adaptation et leur résilience? Comment pourrait-on accompagner des citoyens dans la proposition et dans l'implantation de mesures locales d'adaptation?

Cet article débute par une réflexion théorique sur les concepts d'adaptation, de résilience, et sur les compétences à développer chez les citoyens pour accroître leur capacité d'adaptation aux changements climatiques. Par la suite, nous présentons les résultats d'une recherche-intervention exploratoire durant laquelle des adultes non diplômés, inscrits en alphabétisation, ont été accompagnés alors qu'ils tentaient de proposer des mesures d'adaptation. Des conclusions sont tirées concernant les compétences d'adaptation et la résilience de ces adultes peu instruits. Nous dégageons finalement des pistes pédagogiques afin de construire progressivement le domaine de l'éducation aux changements climatiques, en matière d'adaptation.

Adaptation et résilience

L'*adaptation* n'est ni un concept récent ni un concept limité aux changements climatiques. Depuis le début des temps, les humains se sont adaptés aux modifications environnementales, réagissant par changements génétiques, par ajustement corporel (ex. : perte de poids en période de famine), par acclimatation (ex. : changement de couleur de la peau pour se protéger du soleil) et par des pratiques culturelles

et technologiques (ex. : faire la sieste à l'heure où le soleil est trop chaud pour travailler) (O'Neil, 2008). Les humains peuvent modifier leur alimentation, leurs vêtements, leurs habitations et modes d'énergie pour s'accommoder aux conditions changeantes de leur milieu. Cette capacité de survie leur a permis d'habiter les forêts tropicales, les déserts et les villes peuplées et polluées. La capacité d'adaptation est l'habileté à réduire les effets adverses d'un changement et à prendre avantage des effets bénéfiques de celui-ci (Smith, Klein et Huq, 2003). La capacité d'adaptation est dynamique et dépend des caractéristiques des individus, de la situation à laquelle ils doivent s'adapter et de leur contexte de vie (Masten, 1994). Elle dépend également de la compréhension du contexte par les acteurs, de leurs compétences (cognitives ou techniques, par exemple) et de leur intention de modifier l'environnement (National Geographic Society, 2008). D'autres déterminants influencent la capacité d'adaptation en matière de changements climatiques : la diversité et la répartition des ressources humaines et technologiques dans une communauté, la richesse du capital social, la structure des institutions, l'habileté des décideurs à gérer l'information, la signification accordée aux risques environnementaux par la population (Yohe et Tol, 2002), ainsi que la présence d'une autoefficacité collective (Bandura, 1995). Bandura explique que, plus les gens ont une autoefficacité élevée (capacitation, impression de pouvoir agir), plus ils tendent à s'engager dans des efforts collectifs pour modifier leurs pratiques afin s'ajuster de façon productive à des changements hostiles.

Le concept de *résilience* incorpore les idées d'adaptation, d'apprentissage, de résistance et de réorganisation face aux perturbations environnementales (Folke, 2006). Les citoyens résilients sont capables de gérer et de façonner les changements socioécologiques nécessaires à l'adaptation. Le temps de crise devient un temps d'opportunité, de réorganisation et d'innovation. La capacité d'innover est une composante essentielle de la résilience (Berkas et Colding, 2003).

Identifier et construire des compétences d'adaptation

En matière de changements climatiques, la recherche sur l'adaptation est embryonnaire. L'autoefficacité et l'innovation ont été évoquées comme des compétences humaines *pouvant* faciliter l'adaptation aux changements climatiques. Les autres compétences spécifiques favorisant l'adaptation ont toutefois été peu définies et décrites en recherche. Quelles seraient ces compétences? Comment l'éducation relative à l'environnement pourrait-elle être mise à contribution pour développer des compétences d'adaptation chez les citoyens? Le concept de *compétence*, défini de façon large, comprend un ensemble de ressources cognitives et métacognitives (savoirs, savoir-faire, savoir-agir; savoir observer, contrôler et améliorer ses stratégies cognitives...), conatives (motivation à agir), physiques, sociales (recours à un expert, par exemple), spatiales (utilisation efficace de l'espace), temporelles (organisation pertinente du temps), matérielles (utilisation d'un livre, d'un outil) et affectives (attitudes) (Joannert, Barrette, Boufrahi et Masciotra, 2004).

Dans le but de réfléchir aux compétences pouvant faciliter l'adaptation, imaginons un groupe de citoyens (tel un groupe municipal ou un groupe de scientifiques) en train de cheminer, à partir de l'identification et de l'analyse d'un problème local (susceptible de s'aggraver avec les changements climatiques), vers la formulation et la mise en œuvre de mesures d'adaptation. Durant ce processus, les participants pourraient faire appel à des compétences cognitives qui font particulièrement avancer et réussir la démarche d'adaptation. On peut penser par exemple à la compétence d'identification des perturbations déjà présentes dans les écosystèmes locaux, incluant leurs dimensions, leur localisation et les risques encourus. D'autres compétences cognitives pourraient aussi permettre aux participants de créer, d'implanter et de gérer des adaptations efficaces : l'analyse de vulnérabilité de leur communauté, la pensée prospective, l'évaluation et la gestion des risques, la résolution créative de problèmes, la prise de décision, les habiletés techniques et mathématiques, la capacité d'améliorer les conditions de vie en situation de crise... (Pruneau, Khattabi et Demers, 2008). Ainsi, des participants capables d'analyser leur milieu à l'aide d'indicateurs scientifiques pourraient mieux y repérer des problèmes risquant de s'aggraver avec les changements climatiques. Pour ce qui est de l'analyse de vulnérabilité (degré selon lequel une communauté est fragilisée par rapport aux effets néfastes des changements climatiques, selon Smith et Wandel, 2006), certains participants pourraient s'engager à observer la fréquence et la sévérité des événements climatiques et pourraient déterminer les aspects plus fragiles de leur communauté. D'autres participants pourraient faire preuve d'une pensée prospective, c'est-à-dire une capacité d'imaginer et d'évaluer plusieurs scénarios probables et désirables pour l'avenir de situations environnementales locales (Slaughter, 2005; Inayatullah, 2007). Ils tenteraient, par exemple, de répondre à la question suivante : *Qu'arriverait-il dans notre milieu avec des pluies abondantes?* La capacité de prédire les risques, liée à la pensée prospective, consiste en un processus évaluatif dans lequel on mesure la probabilité d'effets environnementaux néfastes à la suite d'exposition à des facteurs de stress (Environmental Protection Agency, 1992). La compétence de résolution créative de problèmes environnementaux, qui comprend des habiletés de bien poser et représenter un problème, de proposer des solutions originales et efficaces, de prendre des décisions réfléchies et structurées, de planifier et d'agir apparaît aussi comme une compétence susceptible de favoriser la réussite d'une démarche d'adaptation (Pruneau, Freiman et collab., 2008). En matière de prise de décision, la santé des écosystèmes et la sécurité humaine doivent également être bien considérées ainsi que l'avenir à long terme (Pruneau, Utzschneider et Langis, 2008). Plusieurs habiletés mathématiques, liées à la quantification et à la représentation d'un problème, pourraient également être mobilisées par des participants travaillant à la proposition d'adaptations : penser mathématiquement (poser des questions d'ordre mathématique), poser et résoudre des problèmes mathématiques de diverses façons, modéliser (construire des modèles), raisonner mathématiquement (suivre et évaluer une chaîne d'arguments, valider les preuves...), représenter mathématiquement (choisir et bien utiliser plusieurs formes de représentations mathématiques comme les tableaux et les équations), manipuler des symboles, formules et phrases mathématiques, communiquer mathématiquement... (Niss, 1996).

Une recherche exploratoire sur l'adaptation auprès d'adultes en contexte d'alphabétisation

Nous avons observé des adultes non diplômés d'une communauté rurale du Nouveau-Brunswick afin d'examiner leurs compétences d'adaptation pendant qu'ils cheminaient vers la proposition d'adaptations aux impacts des pluies abondantes en agriculture.

C'est dans le but d'amorcer la recherche sur les compétences spécifiques qui favorisent l'adaptation que cette première recherche a été réalisée. Nous avons observé des adultes non diplômés d'une communauté rurale du Nouveau-Brunswick afin d'examiner leurs compétences d'adaptation pendant qu'ils cheminaient vers la proposition d'adaptations aux impacts des pluies abondantes en agriculture. Le concept d'*adulte non diplômé* fait référence ici à des adultes qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires. Cette population a été choisie en raison de la pertinence d'observer les compétences particulières des adultes non diplômés, pendant qu'ils résolvent un problème communautaire. En effet, les adultes non diplômés sont souvent exclus de la vie sociale, en raison de leurs situations de vie et de travail précaires, de leur difficulté d'accès au monde de l'écrit et de la faible reconnaissance de leur expérience. Les défis que doivent surmonter nombre d'adultes non diplômés sont multiples, dont le faible revenu et l'insécurité relative à l'emploi... (Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy et Roy, 2004). Ils peuvent faire l'objet de préjugés sociaux (Armott, 2001; Lavoie et collab.), être victimes de violence (Horsman, 1999) et éprouver des problèmes de santé (Rootman et El-Bihbey, 2008). Ayant vécu une expérience scolaire éprouvante (Saint-Pierre, 2000), ils entretiennent souvent des rapports à l'écrit négatifs et peuvent montrer une faible estime de soi (Couture, 1997).

À l'instar des chercheurs qui rapportent, en les déplorant, les difficultés des adultes non diplômés, certains auteurs préconisent une lecture moins déficitaire des expériences de ceux-ci, lecture selon laquelle ces adultes ne sont ni déficients ni dépendants socialement (Malicky, Katz, Norton et Norman, 1997) et selon laquelle ils adoptent des pratiques efficaces liées à l'écrit (Belisle, 2007 ; Street, 2003) et à l'apprentissage (Taylor, 2006). Ceux-ci posséderaient divers acquis d'expériences (en tant que citoyens, parents, travailleurs...) qui mériteraient d'être reconnus ainsi que des compétences et des moyens de communiquer différents de ceux qui sont légitimés dans la société du savoir (Belisle et Bourdon, 2006). Ils seraient porteurs des traditions de leurs cultures et langages locaux (Hauteceur, 2000) et certains appartiendraient à des groupes d'entraide favorisant la transmission des savoirs locaux (Street, 2003). Finalement, si ces adultes ont souvent été aux prises avec des défis constants à surmonter, on peut supposer qu'ils utilisent des moyens particuliers pour résoudre les problèmes de la vie quotidienne.

La recherche présentée dans cet article vise à répondre aux questions suivantes : *Quelles compétences particulières (ressources et pratiques cognitives, affectives, sociales) les adultes non diplômés utilisent-ils pour trouver des mesures d'adaptation aux changements climatiques? Ces adultes, malgré leur faible niveau d'alphabétisme, sont-ils capables de proposer des mesures d'adaptation efficaces?* Dans la première question, le concept de *pratiques* fait référence aux comportements ou manières de faire routinières des individus (Reckwitz, 2002). Ces deux questions posées sont importantes puisque, dans les pays en développement déjà touchés par les changements climatiques, ce ne sont souvent pas les scientifiques qui implanteront les mesures

d'adaptation aux sécheresses ou aux inondations. Ce sont les citoyens ordinaires, souvent non diplômés, qui réagiront aux situations de crise. Il est de plus pertinent d'observer les compétences adaptatives de citoyens peu instruits, qui ont souvent dû faire preuve de résilience et de capacité d'adaptation dans leur vie quotidienne, pour compenser leurs limites en lecture et en écriture.

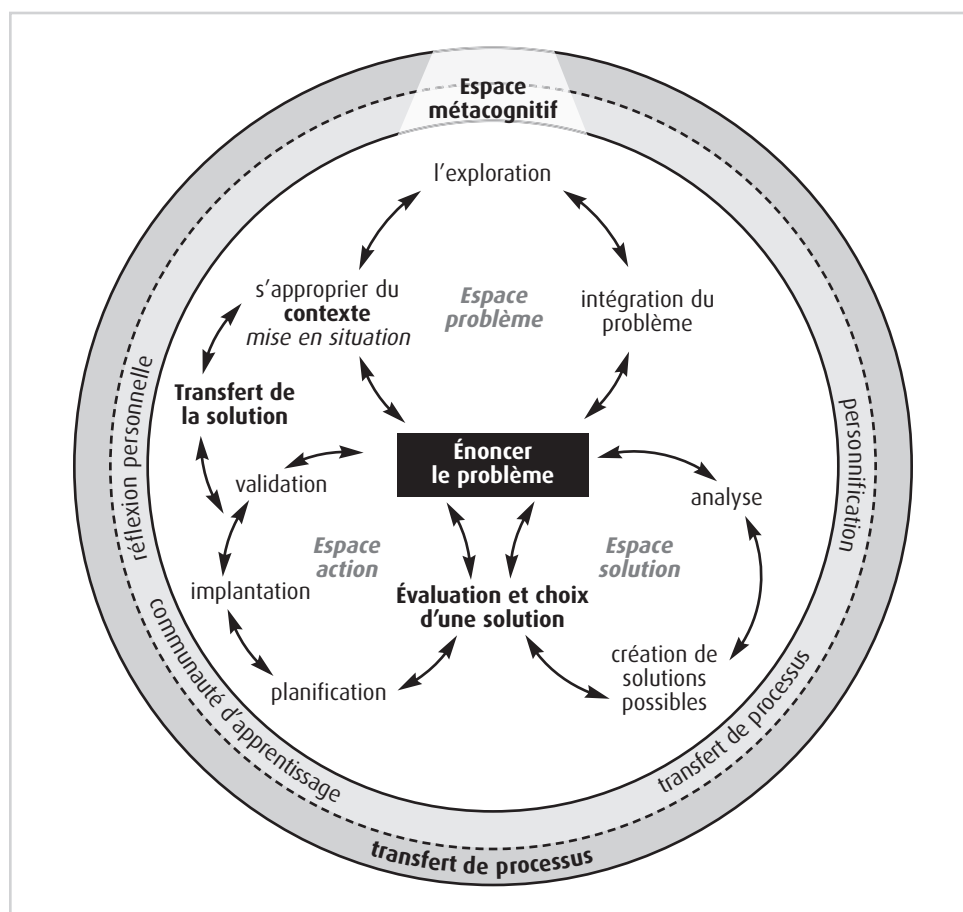
Méthodologie

Cette recherche, qui se situait dans un paradigme qualitatif et herméneutique (Paillé et Mucchielli, 2005), visait l'observation d'un phénomène dans son contexte naturel, c'est-à-dire dans une communauté rurale du sud-est du Nouveau-Brunswick. La recherche était exploratoire, car peu d'observations de groupes sociaux engagés dans une démarche d'adaptation ont été réalisées. Le projet s'inspirait principalement d'un devis de recherche-intervention (Paillé, 2007) : il s'agissait de décrire les compétences mises en œuvre et les pratiques de huit adultes non diplômés, âgés de 26 à 70 ans, *pendant* qu'on les accompagne dans un processus d'adaptation. À la suite d'une invitation lancée dans la communauté, les huit adultes se sont portés volontaires pour participer à l'expérience. Les participants appartenaient à un même groupe d'alphabétisation, ils se connaissaient déjà et avaient l'habitude de travailler ensemble. Parmi eux, un seul avait terminé la moitié du secondaire, tandis que les autres n'avaient terminé que leur cours primaire. En raison de leur rapport mitigé à l'écrit, ils étaient susceptibles de ne pas aimer lire ou écrire. Ils occupaient ou avaient occupé des emplois manuels : concierge, pêcheur, agriculteur... Au moment du projet, plusieurs ne travaillaient pas et faisaient du bénévolat.

La démarche de recherche de mesures d'adaptation aux changements climatiques avec les participants s'est déroulée sur dix rencontres d'une durée de trois heures chacune. Le choix de travailler sur des mesures d'adaptation et non d'atténuation de ce problème a été motivé par le manque de recherches dans le domaine de l'adaptation. De plus, le nombre d'ateliers possibles avec les participants étant limité et, les changements climatiques étant un sujet scientifique vaste et complexe, il aurait été peu fécond d'aborder aussi l'atténuation. Cela aurait en effet nécessité la familiarisation des participants avec une importante quantité d'informations supplémentaires. L'atténuation a donc été abordée avec les participants, en début de projet, mais n'a pas fait l'objet de recherche de mesures dans ce sens, par les adultes. Les rencontres ont été animées par un membre du groupe de recherche, sous la supervision d'une spécialiste en éducation des adultes. La démarche pédagogique choisie pour accompagner les participants est celle de la résolution de problèmes. La figure 1 clarifie la conception de la résolution de problèmes environnementaux, selon notre équipe. La résolution de problèmes y est présentée comme un processus cyclique impliquant des allers-retours constants entre l'espace-problème, l'espace solution et l'espace action. Dans le cadre d'une mise en situation, l'apprenant perçoit la présence d'un problème. Il explore ce problème, s'interroge, enquête et pose le problème dans ses diverses dimensions : les

sources, les causes, les acteurs, les lieux, les impacts, les informations liées au temps, les obstacles à l'action, la situation désirée, etc. Cela lui permet de formuler des solutions et d'en choisir une, qu'il appliquera après avoir planifié son action. Tout au long du processus, l'apprenant effectue constamment des allers-retours entre les diverses opérations. S'il découvre de nouveaux aspects du problème, il retourne dans l'espace-problème pour reformuler son énoncé. S'il trouve peu de solutions, il repose son problème. S'il voit que l'action choisie est peu réalisable, il cherche d'autres solutions. L'ensemble du processus se déroule dans un espace métacognitif, car l'individu observe et ajuste constamment sa façon de travailler sur le problème. La solution trouvée ainsi que les savoirs procéduraux acquis sont réutilisés par l'apprenant dans d'autres situations problèmes. La réussite du processus renforce le sentiment d'autoefficacité de l'apprenant et l'encourage à résoudre d'autres problèmes. Enfin, le processus idéal de résolution de problèmes se déroule dans une communauté d'apprenants qui s'entraident dans la réalisation des diverses opérations.

Figure 1. Représentation du processus de la résolution de problèmes (Pruneau, Freiman, Langis, Baribeau, Liboiron et Champoux, 2007)



De façon concrète, la question des changements climatiques a d'abord été vue, puis un problème a été choisi par les participants qui ont tenté de trouver des adaptations pour y faire face. Les participants ont commencé par partager les signes des changements climatiques observés dans leur milieu et ont discuté des impacts de ces changements dans leur vie personnelle. Ils ont assisté à une vidéoconférence animée par un météorologue pour se familiariser avec les changements climatiques : nature, causes et impacts sur les régimes de précipitations. À l'aide de l'activité *La roue du futur* (Hicks, 2007), ils ont ensuite prédit les impacts possibles d'une sécheresse et de pluies abondantes. Trois spécialistes sont venus partager avec eux leurs préoccupations en lien avec des pluies abondantes ou une sécheresse dans la communauté. Les participants ont choisi d'étudier les impacts potentiels de fortes pluies sur l'agriculture et ils ont réfléchi à ces impacts dans le cadre d'un jeu de rôle. Ils ont dressé un plan pour s'informer au sujet du problème et ils ont visité des producteurs de légumes et une ferme expérimentale. Ils ont interrogé les agriculteurs pour envisager des difficultés que pourrait engendrer une inondation en agriculture. À ce moment précis, de fortes pluies ont causé d'importants dommages dans d'autres régions (Fredericton, Edmundston), rendant le problème significatif pour les participants. Grâce à l'activité *l'Arête de poisson* (consistant à représenter visuellement un problème avec ses causes; Michalko, 1991), les participants ont tenté de mieux poser leur problème. Après avoir été familiarisés avec le concept d'adaptation, ils ont ensuite proposé des mesures pour diminuer les impacts de l'inondation en agriculture. L'animatrice a lu une histoire racontant un déluge chez un agriculteur, sans toutefois spécifier les conséquences de ce désastre. Les participants ont identifié les impacts du problème, partagé leurs sentiments et dressé une liste de nouvelles idées d'adaptation. Une activité de convergence leur a ensuite permis d'éliminer les idées moins pertinentes. Ils ont de nouveau trouvé des mesures d'adaptation, à l'aide de la stratégie du *Problème à l'envers* (Michalko). On leur a demandé de répondre à la question : *Comment pourrait-on s'y prendre pour qu'il y ait davantage de dégâts en agriculture, pendant de grosses pluies?* Les participants ont écrit plusieurs idées farfelues puis ils ont tiré profit de ces idées pour trouver des mesures d'adaptation réalistes. Ils ont finalement choisi de produire un dépliant informatif sur les bonnes pratiques en agriculture dans un contexte de changements climatiques, dépliant destiné aux petits agriculteurs locaux. Les dernières rencontres ont été consacrées à la création et à la distribution des dépliants.

Durant l'expérimentation, diverses sources de données ont servi à identifier et à caractériser les compétences, ressources et pratiques des participants : le journal de la chercheuse, le journal réflexif de chaque participant (rempli à chaque rencontre), les entrevues individuelles et une entrevue de groupe (à la fin du projet). Les entrevues individuelles (réalisées à la suite des rencontres 6 à 10) et le journal de la chercheuse (où ont été notés les propos des participants durant les rencontres) ont été les sources premières d'information. Voici des exemples de consignes et de questions d'entrevue de type semi-structuré et structuré : *Expliquez-moi le problème des grosses pluies en agriculture. Si on ne veut pas que les grosses pluies brisent les récoltes ici, que pourrait-on faire? Comment faites-vous pour trouver des adaptations au problème? Vous sentez-vous capable de trouver des solutions de type adaptatif? Pourquoi?*

La démarche herméneutique guidant l'analyse des données a consisté en une construction de sens prenant en compte les intentions, les motivations, les attentes et les croyances des acteurs (Paillé et Mucchielli, 2005). Une première lecture individuelle et chronologique des entretiens a été faite par deux chercheuses afin de sélectionner les passages de verbatim les plus contrastants, en lien avec les questions de recherche. Après consultation, un profil de chacun des participants a été dressé. Dans chaque profil, on trouvait des notes sur la classe socioéconomique du participant, son âge, sa religion, sa profession, sa santé psychologique et, dans certains cas, ses traumatismes de jeunesse (Hammersley et Atkinson, 1995). Suivaient les réponses signifiantes du participant durant la démarche de résolution de problèmes ainsi qu'une interprétation de ces réponses afin d'amorcer l'identification des pratiques et compétences. Une rencontre entre les deux chercheuses a ensuite servi à la création d'une liste plus précise de compétences et de pratiques manifestées par les participants. Grâce à cette triangulation des données (Lever, 1981), les chercheuses ont mis en lumière les similitudes et les différences de leur analyse de façon à satisfaire au critère de fidélité des résultats de la recherche. Un rapport d'analyse a enfin été rédigé, en prenant soin d'appuyer les résultats et les éléments de discussion sur des passages des entretiens ou du journal de la chercheuse.

L'analyse de l'efficacité des adaptations proposées par les participants a été effectuée par deux scientifiques, individuellement puis en concertation, répartissant ces adaptations en trois catégories : *non efficace*, *efficace* ou *très efficace*. Les critères d'évaluation employés ont été les suivants : faisabilité, bénéfices environnementaux et sociaux, dommages atténués, coûts évités, vies sauvées (United States Agency for International Development, 2007); bénéfices supplémentaires pour la communauté, possibilité de réalisation autonome de l'adaptation, absence de conséquences négatives (Government of Australia, 2005).

Résultats

Compétences et pratiques des adultes lors de la définition du problème

Les pratiques de résolution de problèmes des participants sont pragmatiques. Pour mieux poser le problème, les participants vont sur le terrain, observent et analysent ce qu'on y trouve et ce qui pourrait arriver avec une inondation. Ils font preuve d'une compétence marquée d'observation, identifiant (même de mémoire) les endroits où l'eau va s'accumuler et les limites des pratiques agricoles courantes. Josée raconte : *À cet endroit, il y a une pente. S'il vient une grosse pluie, les graines vont au bout du champ et tu les perds. Pierre ajoute : La pluie va déranger les castors sur la rivière. Gérard pense aussi : Aux alentours de chez Marcel, il y a un bas-fond. L'eau va s'y ramasser. Le pont pourrait s'en aller.* Les participants affichent également une capacité particulière de prédiction de nombreux risques et impacts d'une inondation : sur les champs, la production agricole, les animaux, les bâtiments, la santé et la vie économique de la communauté. Ils projettent les conséquences en chaîne que le problème pourrait provoquer. Maurice explique : *Si la terre est trop mouillée, on ne*

peut pas planter. La machinerie ne pourra pas se rendre. Si l'eau monte, ça fait pourrir les légumes. Les produits chimiques peuvent contaminer le puits... Les adultes s'adressent aussi à des experts dans le but d'approfondir le problème, faisant preuve ici de compétences sociales particulières. Ils se sentent à l'aise d'aller parler à tout le monde dans la communauté, même au maire et au député. Les experts consultés sont définis par leur position de pouvoir (le maire, une célébrité), leur formation spécialisée (les scientifiques) et leur expérience professionnelle (les pompiers, les employés de la municipalité ou du centre communautaire, les fermiers). Des personnes proches sont également consultées car les adultes participants aiment parler du problème avec quelqu'un. Dans le groupe, une participante (Jasmine, la seule fermière) a déjà vécu une inondation dans un sous-sol. Le vécu personnel d'un problème est valorisé par les participants, qui se réfèrent souvent à l'expérience de Jasmine pour mieux comprendre le problème. Ainsi, Jean-Luc apprécie le fait de pouvoir échanger *avec des gens de différents niveaux de scolarité ou différentes expériences de la vie*. La télévision et les livres sont employés en second lieu pour mieux comprendre le problème et l'Internet en troisième lieu. La plupart des participants mentionnent Internet comme outil d'information, mais plusieurs révèlent qu'ils ne savent pas comment l'utiliser et qu'ils n'y ont donc pas accès.

Compétences et pratiques lors de la formulation de solutions

Les participants adoptent une démarche collaborative pour proposer des solutions. Ils expliquent que, seuls, il leur est difficile de trouver des solutions, en raison de leur manque de connaissance. Par contre, avec le groupe, ils s'en sentent capables. Dans le groupe, les échanges sont très dynamiques. Les participants posent beaucoup de questions, se répondent entre eux, s'écoutent réellement, se font confiance et bâtissent sur les idées des autres. Le groupe sert de soutien pour comprendre, s'assurer que ses idées sont bonnes, produire d'autres idées. Les idées fusent rapidement et facilement. Maurice s'exprime ainsi : *Mettre des sacs de sable. Gérer qui va où... Le pompier ira à tel endroit. Contacter le gouvernement pour de l'aide. Informer la population sur les niveaux d'eau. Mettre quelqu'un pour surveiller les fosses septiques, les chemins, les trottoirs, l'eau potable...* En pensant à des solutions possibles, les participants testent mentalement leurs idées sur le terrain, car leur représentation du problème est centrée principalement sur les lieux où il se manifeste et sur ses effets. Leur pensée prospective est de nouveau mobilisée car ils prédisent constamment les avantages et les désavantages de leurs solutions sur le terrain. Leur démarche de formulation de solutions se déroule par essais et erreurs. Ils déplorent la durée limitée du projet car ils aimeraient tester leurs solutions sur le terrain pour vérifier si elles fonctionnent. Comme Maurice le mentionne, c'est dans l'action qu'on apprend le mieux : *... Il faut planter la graine, faire le canal de drainage. Là tu vois tout comment ça se passe et t'apprends encore plus.*

Les solutions des participants apparaissent généralement efficaces, souvent développées, adaptées au terrain et parfois originales. Le tableau 1 présente les solutions proposées, leur type et les résultats de l'évaluation effectuée par les deux scientifiques.

Tableau 1. **Mesures d'adaptation aux fortes pluies, en agriculture, proposées par les participants**

Mesures d'adaptation	Efficacité	Types d'adaptations
Utiliser des sacs de sable pour contrôler l'eau	Efficace	Proactive et active
Installer un tuyau de chaque côté du chemin	Efficace	Proactive
Creuser des fossés de chaque côté du chemin	Très efficace	Proactive
Utiliser une pompe pour retirer l'eau	Efficace	Proactive
Aménager le gazon	Efficace	Proactive
Ajouter des roches pour remonter le terrain	Non efficace	
Chercher de l'information sur Internet	Efficace	Proactive
Installer des barrages, des digues	Très efficace	Proactive
Mettre sur pied un comité d'environnement	Efficace	Active et proactive
Écrire une chanson pour conscientiser les gens	Efficace	Proactive
Téléphoner aux endroits où on a déjà vécu le problème	Efficace	Active et proactive
Installer des serres pour protéger les récoltes des fortes pluies	Très efficace	Proactive
Utiliser un terrain haut	Efficace	Proactive
Planter du grain et le laisser tout l'hiver sur le terrain (pour le préserver)	Très efficace	Proactive
Drainer là où la butte descend	Très efficace	Proactive
Creuser des canaux autour des bâtiments	Très efficace	Proactive
Mettre de la terre grasse (retient l'eau)	Efficace	Proactive
Ramasser les insectes avec ses mains	Non efficace	
Mettre du plastique sur les légumes	Efficace	Proactive
Transplanter des plantes plus hautes (plus résistantes aux grosses pluies)	Efficace	Proactive
Mettre du foin entre les sillons pour absorber l'eau	Efficace	Proactive
Utiliser une machinerie moins polluante	Non efficace	

Compétences et pratiques affectives

L'attitude des participants durant la résolution du problème présente un intérêt certain. Le groupe aborde le problème de façon calme et positive, malgré sa complexité. Les participants font preuve de détermination et de persévérance. Malgré leur propre évaluation initiale de leur autoefficacité personnelle comme étant moyenne ou faible, le groupe fonce, investit beaucoup d'efforts et est certain de trouver des solutions ensemble. Jasmine résume bien cette attitude : *T'sais, quand t'as une dizaine de personnes, y'a ben plus de power que tout seul*. Les participants se disent conscients que *les solutions ne vont pas arriver tout de suite* (Maurice) et ils sont patients. Les membres se disent toutefois influencés par les opinions des autres. Dans sa dynamique, le groupe contribue à rassurer les membres et à valoriser toutes les opinions.

Le problème de l'inondation est devenu réel pour les participants lorsque les villes d'Edmundston et Fredericton ont été inondées au printemps 2008. La motivation est très présente chez eux. Jasmine s'exprime ainsi : *Je vais même à la bibliothèque faire des recherches. C'est la première fois que je fais ça! Moi avant, l'environnement, c'est pas de quoi que je regardais. Ça m'aurait pas influencée, tandis qu'asteur, je vois de quoi sur le journal qui parle de ça.* Ils disent aimer la nature et vouloir aider l'environnement. Durant le projet, ils se renseignent, participent à la protection de celui-ci, se joignant à des groupes de pression (entre autres, à un projet contre la construction d'une mine d'uranium). Ils semblent toutefois faire preuve d'un sentiment d'autoefficacité réaliste et objectif. D'un côté, ils croient qu'il est possible de faire leur part, de donner l'exemple, d'influencer leur communauté à l'aide du dépliant... Jasmine explique : *J'sus pas plus haute que ça. J'ai juste un petit impact. Si je ferais 5 % de moins de pollution, le temps qu'il me reste à vivre, ça profiterait aux autres.* D'un autre côté, ils savent que le pouvoir n'est pas qu'entre leurs mains, comme l'exprime Jean-Louis : *Mais comment arrêter la pluie? C'est lui en haut qui l'envoie où il veut.* Finalement, les adultes non diplômés se sentent capables de transmettre ce qu'ils ont appris sur les changements climatiques et ce qui peut être fait pour s'adapter. Cependant, ils croient qu'on doit faire vérifier l'information du dépliant par des experts.

Au bilan

Les compétences et les pratiques observées chez les adultes non diplômés durant cette expérience se résument ainsi : façon expérientielle d'aborder l'analyse d'un problème, compétences sociales bien développées (permettant d'aller recueillir de l'information), compétences marquées d'observation du terrain et de pensée prospective, motivation à améliorer l'environnement, autoefficacité personnelle moyenne ou faible mais forte autoefficacité collective (chez plusieurs participants), et enfin attitude positive et persévérante face à un problème complexe. Les compétences et pratiques des participants ont permis la formulation de plusieurs mesures d'adaptation réalisables, efficaces et parfois originales, malgré les connaissances agricoles limitées des participants (sauf Jasmine).

Les adultes non diplômés auraient ainsi la capacité de proposer des mesures d'adaptation efficaces en agriculture, en raison de leurs connaissances endogènes du terrain, de leur façon expérientielle, active et positive d'aborder les problèmes et peut-être en raison d'une certaine créativité développée à force de se débrouiller dans la vie, sans accès direct à l'écrit et au pouvoir. Les adultes non diplômés pourraient également être qualifiés de résilients, démontrant les qualités psychologiques attribuées aux personnes résilientes : personnes affichant une autoefficacité collective tenace, qui pensent pouvoir résoudre les problèmes et améliorer leur vie grâce à des efforts unifiés (Bandura, 1995). On se demande ici si cette attitude d'*autoefficacité collective* ne viendrait pas de l'expérience des adultes non diplômés d'avoir déjà résolu de façon satisfaisante plusieurs problèmes quotidiens complexes.

Les compétences et pratiques des participants ont permis la formulation de plusieurs mesures d'adaptation réalisables, efficaces et parfois originales, malgré les connaissances agricoles limitées des participants.

Toutefois, cette autoefficacité collective a peut-être émergé du groupe particulier que nous avons accompagné, groupe habitué de se soutenir pendant les cours d'alphabétisation. Ce qui est certain, c'est que les mesures d'adaptation proposées par le groupe seraient probablement efficaces après avoir été testées et améliorées. Une certaine créativité (concept faisant référence à la production d'idées inhabituelles et pertinentes) a émergé de l'expérience vécue par ces adultes, créativité qui a pu être enrichie par leur capacité d'observation attentive du terrain et par l'accompagnement pédagogique mis en place. En effet, l'élargissement de l'espace-problème (envisager le problème sous de nombreux aspects : causes, impacts, acteurs concernés, situation désirée...) et la combinaison des divers éléments de celui-ci favorisent la proposition d'idées plus originales (Pruneau et collab., 2008). Ainsi, l'observation de tous les aspects du problème sur le terrain a peut-être alimenté le processus créatif des participants, favorisant une vision plus large et plus diversifiée du problème et la combinaison de ses éléments. En effet, quand on observe une situation sur place, il est plus facile d'en percevoir tous les éléments et de combiner ceux-ci entre eux. Par ailleurs, les stratégies pédagogiques de créativité (stratégies d'intervention visant à augmenter le nombre, la flexibilité, l'originalité et l'élaboration des idées) employées par l'animatrice (*le Problème à l'envers* et *l'Arête de poisson*) ont également pu avoir un impact.

Les adultes non diplômés ayant participé à cette recherche auraient ainsi une capacité d'adaptation unique parce qu'ils sont habitués de résoudre des problèmes, parce qu'ils font partie de réseaux sociaux (utiles pour s'informer) et qu'ils ont gardé une connaissance et une capacité d'analyse du terrain, peut-être oubliée aujourd'hui par les gens travaillant à l'intérieur. Il serait donc fécond d'impliquer les adultes non diplômés, en collaboration avec des scientifiques, dans les efforts d'adaptation de communautés affectées par les changements climatiques. En effet, selon Berkes et Colding (2003), la diversité sociale favorise l'usage d'une diversité de connaissances pour le renouveau et la réorganisation nécessaires à l'adaptation. Les savoirs pratiques des adultes non diplômés pourraient compléter le savoir des scientifiques pour mieux décrire les modifications et les réactions des écosystèmes en situation de crise et concevoir des stratégies de réorganisation sociale et écologique. Leurs compétences relationnelles pourraient enfin être mises à profit dans une communauté, pour y partager des idées d'adaptation et pour y influencer les pratiques.

Conclusion

Cette recherche, tout en étant limitée par rapport au nombre et à la spécificité des participants (adultes moins instruits), a amorcé l'identification des compétences humaines qui favorisent l'adaptation aux changements climatiques. Certes, la même démarche de recherche d'adaptations menée avec d'autres groupes pourrait mettre au jour des compétences différentes. Les compétences d'adaptation des scientifiques seraient-elles plus variées et plus complexes? D'autres recherches seront nécessaires pour identifier d'autres compétences propices à l'adaptation. Lors d'un

processus d'accompagnement pédagogique en éducation aux changements climatiques, il nous semble pertinent de renforcer les compétences remarquées chez nos participants, soit l'analyse expérientielle du problème, la pensée prospective, la résolution créative de problèmes, l'autoefficacité collective, la persévérance et le travail collaboratif. En éducation relative à l'environnement, il existe des moyens pédagogiques permettant de développer ces compétences. Par exemple, pendant un processus d'accompagnement d'un groupe désirant trouver des mesures d'adaptation, on pourrait enseigner aux participants à utiliser des indicateurs scientifiques (tests d'eau, techniques de dénombrement d'espèces indicatrices...) pour repérer des problèmes déjà présents dans la communauté. En effet, les problèmes environnementaux sont peu perceptibles par les sens et l'utilisation d'indicateurs biologiques, économiques, sociaux... aide au repérage de ceux-ci (Pruneau, 2007). De même, on peut inviter les participants à mieux poser le problème auquel ils veulent trouver des adaptations. On peut ainsi faire construire des cartes ou autres schémas par les participants pour leur permettre d'envisager un grand nombre d'aspects du problème et les inviter à reformuler celui-ci à plusieurs reprises (Pruneau et collab., 2008). De plus, on peut aider les participants à fournir des solutions originales et efficaces en utilisant certaines stratégies de créativité (*Pourquoi, Pourquoi, Pourquoi?*) qui permettent d'élargir l'espace-problème (Pruneau et collab., soumis). De même, au moment où les participants choisissent une ou des mesures d'adaptation, on peut les inviter à bien définir les objectifs de leur décision, à dresser une liste de nombreuses solutions alternatives et à évaluer celles-ci. Ainsi, plusieurs interventions de renforcement des compétences peuvent être intégrées dans un processus d'accompagnement d'un groupe pour aider les participants à proposer des adaptations efficaces.

En éducation aux changements climatiques, la recherche sur les compétences à développer et sur les moyens pédagogiques à mettre en œuvre à cet effet doit être poursuivie. Il serait entre autres pertinent d'observer des participants qui veulent s'adapter non pas à un problème qu'ils posent eux-mêmes, mais à un désastre local qui s'impose à eux. En ce qui concerne les adultes non diplômés, il serait intéressant d'accompagner un groupe plus loin dans la démarche d'adaptation (implantation, surveillance et évaluation de la mesure choisie, communication avec les élus...) et également de vérifier la résilience et les compétences de ceux-ci dans la résolution d'autres types de problèmes communautaires.

Références bibliographiques

- ARMOTT, K.L. (2001). What Went Wrong: Women Speak out about Their School Literacy Problems. *Master's Abstracts International*, XXXVIII(3) (UMI N°. MQ 55131).
- BANDURA, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge : Cambridge University Press, 258 p.
- BELISLE, R. (2007). *Compétences et pratiques de lecture d'adultes non diplômés : conditions et principes d'un environnement écrit participatif*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes, 180 p.
- BELISLE, R. et BOURDON, S. (dir.) (2006). *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 223 p.
- BERKES, F., COLDING, J. et FOLKE, C. (2003). Introduction, dans F. Berkes et J. Colding (dir.), *Navigating Social-ecological Systems. Building Resilience for Complexity and Change* (p. 1-29). Cambridge : Cambridge University Press.
- COUTURE, R. (1997). *La signification que des personnes analphabètes accordent à leur vécu*. Montréal : Université du Québec à Montréal, 98 p.
- ENVIRONMENTAL PROTECTION AGENCY (1992). *Framework for Ecological Risk Assessment. Risk Assessment Forum*. Washington : EPA, 193 p.
- FOLKE, C. (2006). Resilience: The Emergence of a Perspective for Social-ecological System Analyses. *Global Environmental Change*, XXVI, p. 253-267.
- GOVERNMENT OF AUSTRALIA (2005). *Climate Change Risk and Vulnerability. Promoting an Efficient Adaptation Response in Australia*. Sydney, AU : Australian Greenhouse Office in Department of the Environment and Heritage, 159 p.
- GUNDERSON, L.H. (2003). Adaptive Dancing: Interactions between Social Resilience and Ecological Crisis, dans F. Berkes et J. Colding (dir.), *Navigating Social-ecological Systems. Building Resilience for Complexity and Change*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 33-52.
- HAMMERSLEY, M. et ATKINSON, P. (1995). *Ethnography. Principles in Practice*. New York : Routledge, 367 p.
- HAUTECOEUR, J.-P. (2000). Alpha 2000. *Éducation écologique dans la vie quotidienne*. Québec : UNESCO et ministère de l'Éducation du Québec, 78 p.
- HICKS, D. (2007). Remembering the Future: What Do Children Think? *Environmental Education Research*, XXIII(4), p. 501-512.
- HORSMAN, J. (1999). *Too Scared to Learn: Women, Violence and Education*. Toronto : McGilligan, 345 p.

- INAYATULLAH, S. (2007) *Questioning the Future: Methods and Tools for Organizational and Societal Transformation*. Tamsui et Taipei : Tamkang University Press, 456 p.
- INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE (2005). *Report of the Joint IPCC WG II & III Expert Meeting on the Integration of Adaptation, Mitigation and Sustainable*. Île de La Réunion, France, 236 p.
- INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE (2001). *Technical Summary: Climate Change 2001: Impacts, Adaptations, and Vulnerability. A Report of Working Group 2 of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Disponible sur Internet:
www.grida.no/climate/ipcc_tar/wg2/pdf/wg2TARtechsum.pdf.
- JOANNERT, P., BARRETTE, J., BOUFRAHI, S. et MASCIOTRA, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, XXX(3), p. 667-696.
- LAVOIE, N., LÉVESQUE, J., AUBIN-HORTH, S., ROY, L. et ROY, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel : rapport de recherche*. Rimouski, Québec : Appropriation, 316 p.
- LEVER, J. (1981). Multiple Methods of Data collection : A Note on Divergence. *Urban Life*, X(2), p. 199-213.
- LONG, E. et TAYLOR, L. (2002). *Non-participation in Literacy and Upgrading Programs: A National Study. Stage One: Interviews from across Canada*. Toronto : ABC Canada, 124 p.
- MALICKY, G.V., KATZ, C.H., NORTON, M. et NORMAN, C.A. (1997). Literacy Learning in a Community-based Program. *Adult Basic Education*, VII(2), p. 84-103.
- MASTEN, A.S. (1994). Resilience in Individual Development: Successful Adaptation despite Risk and Adversity, dans M.C. Wang et E.W. Gordon (dir.), *Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects* (p. 3-25). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- MICHALKO, M. (1991). *Thinkertoys. A Handbook for Business Creativity for the 90s*. Berkeley, CA : Ten Speed Press, 239 p.
- MORAN, E.F. (2000). *Human Adaptability. An Introduction to Ecological Anthropology*. Boulder, CO : Westview Press, 258 p.
- NATIONAL GEOGRAPHIC SOCIETY (2008). *Xpeditions. How Human Actions Modify the Physical Environment*. [En ligne].
www.nationalgeographic.com/xpeditions/standards/14/index.html.
- NISS, M. (1996) Goals of Mathematics Teaching, dans A. Bishop (dir.), *International Handbook of Mathematics Education* (p. 11-48). Dordrecht : Kluwer.

- O'NEIL, D. (2008). *Human Adaptations to Environmental Conditions*. [En ligne]. anthro.palomar.edu/adapt/adapt_1.htm.
- PAILLÉ, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, XXVII(2), p. 133-151.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2005) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 326 p.
- PRUNEAU, D., BARBIER, P.-Y., DANIELS, F., FREIMAN, V., THERRIEN, J., LANGIS, J. et LANGIS, M. (soumis). *Pedagogical Tools That Help Students Pose and Solve Environmental Problems*. Fredericton : CRYSTAL Atlantique Books.
- PRUNEAU, D., KHATTABI, A. et DEMERS, M. (2008). Éduquer et communiquer en matière de changements climatiques : défis et possibilités. *VertigO*, VIII(2), p. 1-9.
- PRUNEAU, D., FREIMAN, V., BARBIER, P. Y., UTZSCHNEIDER, A. IANCU, P. et LANGIS, J. (2008). Vers l'apprentissage de compétences environnementales souples. *Spectre*, XXXVIII(1), p. 30-33.
- PRUNEAU, D., UTZSCHNEIDER, A. et LANGIS, M. (2008). The decision-making process of students involved in a sustainable residential development project. *Proceedings of the 2nd International Sustainability Conference*, Bâle, Suisse, août. CD-Rom : ISBN 978-3-906129-48-8.
- PRUNEAU, D. (2007). Aider les jeunes à construire des compétences liées au développement durable. *Présentation sur demande devant le Conseil du CRSNG*, octobre, Moncton.
- PRUNEAU, D., FREIMAN, V., LANGIS, J., BARIBEAU, T., LIBOIRON, L. et CHAMPOUX, A. (2007) How Scientists and Students Pose an Environmental Problem, dans Z. Guzovic, N. Duie et M. Ban (dir.), *Proceedings of the Dubrovnik Conference on Sustainable Development of Energy, Water and Environment Systems*, Dubrovnik, Croatie, juin. CD-Rom, ISBN : 978-953-6313-87-1.
- RECKWITZ, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, V(2), p. 243-263.
- ROOTMAN, I. et EL-BIHBETY, D. G. (2008). *Vision d'une culture de la santé au Canada. Rapport du Groupe d'experts sur la littératie en matière de santé*. Ottawa : Association canadienne de santé publique, 37 p.
- SAINT-PIERRE, R. (2000). *Rapport d'évaluation de quatre groupes populaires québécois en alphabétisation*. Montréal, 124 p.
- SLAUGHTER, R. A. (2005). *Futures Thinking for Social Foresight*. Tamsui, Taiwan : Tamkang University Press, 354 p.
- SMIT, B. et WANDEL, J. (2006). Adaptation, Adaptive Capacity and Vulnerability. *Global Environmental Change*, XVI, p. 282-292.

- SMITH, J.B., KLEIN, R.J. et HUQ, S. (2003). *Climate Change, Adaptive Capacity and Development*. Singapour : Imperial College Press, 325 p.
- STREET, B.V. (2003). What is New about New Literacies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*. Teachers College, Columbia University, V(2), p. 77-91.
- TAYLOR, M. (2006). Informal Adult Learning and Everyday Literacy Practices. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, XXXXVIII(6), p. 500-509.
- UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT (2007). *Adapting to Climate Variability and Change. A Guidance Manual for Development Planning*. USA. Washington : USAID, 24 p.
- YOHE, G. et TOL, R.S. (2002). Indicators for Social and Economic Coping Capacity. Moving toward a Working Definition of Adaptive Capacity. *Global Environmental Change*, XII(1), p. 25-40.

Le potentiel éducatif de projets d'action sociale en agriculture : le cas de la coopérative de solidarité La Mauve

Véronique BOUCHARD

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Dans un contexte où l'agriculture et l'alimentation semblent de plus en plus en rupture avec l'environnement, à la fois naturel et social, on assiste à l'émergence de plusieurs projets d'action sociale comme l'agriculture soutenue par la communauté, les jardins collectifs ou certains types de coopératives agroalimentaires. De tels projets peuvent-ils présenter un potentiel éducatif pour renforcer les relations entre les personnes, la société et l'environnement « agricole »?

La recherche présentée propose de caractériser la dimension éducative des activités d'une coopérative de solidarité en agriculture et d'en saisir les enjeux. Dans un premier temps, la recherche s'intéresse à la façon dont les membres de La Mauve comprennent la problématique socioécologique en agriculture et, par conséquent, développent une action individuelle et collective par l'entremise de leur coopérative. Dans un deuxième temps, elle examine l'apprentissage informel issu de la dynamique d'interaction entre les membres de la coopérative. Dans un troisième temps, elle caractérise l'action éducative de la coopérative.

Au terme de cette recherche, on constate que les processus d'apprentissage qui se déroulent au sein de la coopérative La Mauve permettent d'enrichir les représentations des personnes qui s'y impliquent et d'accroître leur pouvoir d'action individuel et collectif. On remarque cependant que le potentiel éducatif de La Mauve est limité, d'une part, par un conflit cognitif (qu'est-ce que l'éducation?) et un conflit de valeurs (quelle est son importance?) au sein des membres de la coopérative et, d'autre part, par un manque de planification de l'intervention éducative et un manque de reconnaissance des processus d'apprentissage qui se développent dans l'action sociale.

ABSTRACT

The educational potential of social action projects in agriculture: the case of La Mauve solidarity cooperative

Véronique BOUCHARD

University of Quebec in Montreal, Québec (Canada)

In a context in which agriculture and eating seem increasingly separate from both the social and natural environment, we are witnessing the emergence of several social action projects, such as agriculture supported by the community, community gardens and some types of agro-food cooperatives. Could such projects have an educational potential to strengthen relationships between people, the society and the "agri-cultural" environment?

The research presented describes the educational dimension of the co-operative's solidarity activities in agriculture and identifies the issues. The article first takes a look at how La Mauve members see the socio-ecological problem in agriculture and how they develop an individual and collective action through their cooperative. Secondly, it examines the informal learning that comes out of interactions between co-op members. Thirdly, it describes the cooperative's educational action.

This research showed that the learning processes taking place at La Mauve cooperative enrich the knowledge of the people involved, and increase their power for individual and collective action. However, we notice that the educational potential of La Mauve is limited by a cognitive conflict (what is education?) and a conflict in values (what is the importance of education?) among the members, a lack of planning for educational intervention, and limited recognition of the learning process that develops out of social action.

RESUMEN

El potencial educativo de los proyectos de acción social en agricultura: el caso de la cooperativa de solidaridad La Mauve

Véronique BOUCHARD

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec (Canadá)

En un contexto en donde la agricultura y la alimentación parecen cada vez más separadas del medio ambiente, tanto natural como social, asistimos al surgimiento de varios proyectos de acción social como la agricultura sostenida por la comunidad, los jardines colectivos y ciertos tipos de cooperativas agro-alimentarias. ¿Poseen tales proyectos el potencial educativo capaz de reforzar las relaciones entre las personas, la sociedad y el medio ambiente «agro-cultural»? La investigación aquí presentada se propone caracterizar la dimensión educativa de las actividades de una cooperativa de solidaridad en agricultura e identificar sus retos. Por principio, la investigación aborda la manera en que los miembros de La Mauve comprenden la problemática socio-ecológica en agricultura y, consecuentemente, despliegan una acción individual y colectiva a través de la cooperativa. Después, se examina el aprendizaje informal provocado por la dinámica interactiva entre los miembros de la cooperativa y finalmente se caracteriza la acción educativa de la cooperativa. La conclusión de la investigación nos permite constatar que los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo al interior de la cooperativa enriquecen las representaciones de las personas implicadas e incrementan su poder de acción individual y colectivo. Se nota sin embargo que el potencial educativo de La Mauve se encuentra limitado, por un lado, por un conflicto cognitivo (¿qué es la educación?) y por un conflicto de valores (¿cuál es su importancia?) entre los miembros de la cooperativa, y por otro, por la falta de planificación de la intervención educativa y por la falta de reconocimiento de los procesos de aprendizaje inherentes a la acción social.

Une agriculture déracinée

En l'espace de quelques générations seulement, nous avons assisté à l'effritement de notre culture alimentaire. De nos jours, les enfants ne savent plus que leurs céréales favorites sont produites à partir de blé, d'avoine ou de maïs, et ils ne pourraient certainement pas reconnaître ces plantes en champs. En revanche, ils connaissent toutes les marques de commerce et les annonces télédiffusées des céréales sur le marché. Il faut dire que le lien qui unissait les aliments consommés à la terre qui les a produits s'est complexifié et morcelé avec l'apparition des usines de transformation et des grandes chaînes de distribution. Les savoirs autrefois transmis à

Les troubles de santé associés à la suralimentation et à la malbouffe se sont multipliés, faisant aujourd'hui plus de victimes sur le globe que la sous-alimentation.

travers la tradition orale se sont progressivement perdus. Puisqu'elles sont identifiées à des savoirs domestiques et traditionnels, les connaissances liées à l'agriculture et à l'alimentation n'ont pas non plus été prises en charge par le système scolaire formel.

Pendant ce temps, les troubles de santé associés à la suralimentation et à la malbouffe se sont multipliés, faisant aujourd'hui plus de victimes sur le globe que la sous-alimentation. Les terres agricoles sont elles aussi « suralimentées » de produits chimiques (fertilisants, pesticides, antibiotiques), ce qui entraîne la pollution des cours d'eau et des sols. Les cultures hydroponiques ou les élevages hors-sol¹ sont des illustrations frappantes de modes de production complètement « déracinés » de leur terroir. Cette perte de lien à la terre témoigne d'une aliénation de ces nouvelles formes d'agriculture à leur environnement physique et, souvent, social. L'abandon de cet ancrage réel ou symbolique vient transformer la conception même de ce qu'est l'agriculture, riche de plus de 10 000 ans d'histoire.

En fait, on assiste à un effritement des liens qui unissaient traditionnellement certains éléments des représentations sociales de l'agriculture : lien entre la plante et le sol, lien entre l'animal et les cultures, lien entre la ferme et son terroir, lien entre l'agriculteur et le citoyen, lien entre l'agriculture et la communauté, lien entre l'alimentation et l'agriculture, lien entre la santé et l'alimentation...

En ce sens, le champ de l'éducation relative à l'environnement, puisqu'il s'intéresse au réseau des relations entre la personne, la société et l'environnement, peut offrir un terreau privilégié pour renforcer ces liens qui, unissant à la terre, unissent les uns aux autres agriculteurs et citoyens, afin de contribuer ensemble à l'enracinement d'une nouvelle « agri-culture » dans son terroir, ce milieu de vie partagé.

Cet ancrage n'est-il pas essentiel pour rebâtir des systèmes agricoles soucieux de la santé des individus, des collectivités et de l'environnement ainsi que pour permettre aux personnes de retrouver leur pouvoir de compréhension et d'action sur cette activité humaine et sociale qu'est l'agriculture?

L'émergence de projets d'action sociale en agriculture, comme l'agriculture soutenue par la communauté, les réseaux de sécurité alimentaire, les marchés fermiers ou les jardins collectifs, témoigne d'une certaine prise en charge de la problématique du secteur agroalimentaire par les acteurs locaux, lesquels développent ensemble un agir pour résoudre les problèmes qui les affectent. Au-delà d'une mission première souvent liée à la production ou à la mise en marché, de tels projets peuvent-ils jouer un rôle dans le développement d'une éducation relative à l'environnement appliquée aux domaines de l'agriculture et de l'alimentation? Plusieurs auteurs reconnaissent le rôle clé de l'éducation et des phénomènes d'apprentissage dans l'appropriation du milieu de vie et des problématiques par les individus et les collectivités (Godmaire et Sauvé, 2005; Villemagne, Brunelle et Sauvé, 2005, p. 9; Dillon *et al.*, 2005; Orellana, 2005; Doyle et Krasny, 2003; Sauvé, 1997a, p. 80).

D'une part, les processus d'apprentissage sont intimement liés aux processus de passage à l'action et d'innovation à l'origine des alternatives concrètes ancrées

1. Le terme «  levage hors-sol » fait référence à une production animale indépendante du sol, d'une part, pour la production de l'alimentation du bétail et, d'autre part, pour la valorisation des déjections animales.

dans le milieu social et écologique (Nieuwenhuis, 2002; Clover, Follen et Hall, 2000, p. 14; Foley, 1991, p. 2).

D'autre part, en contexte d'action sociale, l'éducation, et particulièrement l'éducation relative à l'environnement, peut contribuer de façon globale aux changements socioculturels par la redéfinition du rapport à l'agriculture et l'alimentation chez les individus et au sein des groupes sociaux (Clover, Follen et Hall, 2000; Smith et Williams, 1998).

La confrontation « à un système alimentaire d'une abondance manifeste, avec des supermarchés offrant un approvisionnement apparemment sans fin, [...] [entraîne] la perte du savoir lié à la petite agriculture et aux usages traditionnels dans la préparation de la nourriture locale » (Commission des Nations Unies pour le développement durable, 2000). Ainsi, la complexification du système agroalimentaire et l'importance croissante de la technologie, combinées à cette perte de savoirs concernant l'agriculture et l'alimentation, contribuent à désintéresser, à désengager, voire à écarter les citoyens des décisions stratégiques du secteur agroalimentaire basées sur un discours technoscientifique qui leur échappe de plus en plus.

Le développement des projets concrets en agriculture et en alimentation ancrés dans le milieu peut contribuer à la reconstruction d'une culture alimentaire fondée sur des considérations écologiques, sociales et de santé à travers l'action. Les personnes engagées dans de tels projets acquièrent plusieurs types de savoirs qui les amènent à développer une compréhension plus holistique, plus globale du système agroalimentaire et à accroître leur pouvoir et leur volonté d'agir pour modifier ce système en fonction de leurs valeurs et de leurs visées communes.

Les projets d'action sociale en agriculture : un domaine de recherche à explorer

La recherche en éducation s'intéresse traditionnellement au milieu formel, c'est-à-dire au contexte institutionnel (école, autres centres de formation). Il existe cependant de nombreuses initiatives citoyennes et communautaires qui contribuent à l'éducation par des enseignements et des apprentissages souvent plus ou moins planifiés et structurés, en contexte non formel ou informel. En agriculture, certains projets d'action sociale présentent ainsi un potentiel éducatif pour renforcer les relations entre les personnes, leur communauté et leur environnement « agri-culturel », comme les fermes pédagogiques et de démonstration, les jardins collectifs, l'agriculture soutenue par la communauté ou certains types de coopératives.

Si quelques études portent sur la relation des enfants à l'alimentation et à l'agriculture, celles qui s'intéressent au domaine de l'éducation relative à l'agriculture et l'alimentation dans une perspective globale sont rarissimes (Bouchard, 2008). Au Québec, on dénombre plusieurs projets d'action sociale dans le domaine agroalimentaire, mais ces derniers sont très peu documentés et leur potentiel éducatif n'a encore jamais été examiné (*ibid.*).

Nous avons entrepris une recherche visant à mieux saisir le potentiel éducatif de projets d'action sociale en agriculture en vue de contribuer au déploiement de ce potentiel. La stratégie de l'étude de cas a été adoptée à cet effet, s'attardant au cas spécifique de la coopérative de solidarité La Mauve. Fondée en 2002, La Mauve met en marché les produits des agriculteurs aux pratiques écologiques dans la région de Bellechasse, lesquels sont tous membres utilisateurs de la coopérative, et elle organise des ateliers, des formations et des événements saisonniers dans une perspective d'éducation populaire liée à l'agriculture et à l'alimentation².

Afin de mieux saisir et comprendre la dimension éducative de ce « cas » à l'étude, la recherche s'intéresse dans un premier temps à l'exploration des représentations sociales des membres de la coopérative.

Les trois objectifs généraux de la recherche sont les suivants :

- 1) Cerner la façon dont les membres de La Mauve se représentent la problématique socioécologique dans le secteur agroalimentaire et la traduisent en action à travers leur coopérative de solidarité en agriculture.
- 2) Caractériser l'apprentissage informel et les processus de construction des savoirs qui émergent de la dynamique d'interaction entre les membres de la coopérative.
- 3) Caractériser l'action éducative non formelle de la coopérative auprès du public régional et de ses membres.

Éléments méthodologiques

La démarche générale de cette recherche qualitative s'inscrit dans une perspective de recherche *pour* l'éducation, au sens du processus de développement des personnes (Sauvé, 2005). De plus, elle s'ancre *dans* l'action éducative afin de l'enrichir d'une dimension réflexive et critique. Pour l'étude de ce cas, une combinaison de stratégies de collecte des données a été utilisée, soit la recherche documentaire, l'entretien individuel, l'observation et le groupe de discussion.

La démarche a débuté par l'analyse d'un ensemble de documents officiels et de certains outils de communication de La Mauve, comme les rapports annuels, le site Internet, les bulletins hebdomadaires ou le matériel publicitaire, afin de cerner le message officiel véhiculé par la coopérative. Ensuite, des entretiens individuels ont été réalisés auprès de 13 membres de la coopérative (membres fondateurs, membres producteurs, membres travailleurs, membres siégeant sur le conseil d'administration) afin de dégager des éléments de leur représentation de la situation agroalimentaire, de leur coopérative ainsi que de leur expérience d'apprentissage. Parallèlement, les séances d'observation ont permis d'étudier l'interaction entre les participants à l'occasion d'une fête annuelle organisée par la coopérative (Fête des récoltes) et au cours d'une réunion d'orientation. Enfin, l'animation d'un groupe de discussion avec sept membres de La Mauve a permis de valider certains résultats

2. Voir le site Internet de la coopérative de solidarité La Mauve : <http://www.lamauve.org>.

obtenus à partir de l'analyse des séances d'observation et des entretiens, en plus de recueillir de nouvelles informations. La collecte des données s'est déroulée entre les mois de septembre 2006 et février 2007.

Résultats et discussion

Dans cette section, les résultats relatifs aux trois objectifs généraux de la recherche sont sommairement présentés et discutés en vue de caractériser la dynamique éducative au sein du cas étudié et de mettre au jour les enjeux associés. Il est ainsi possible d'envisager des pistes pour un déploiement optimal du potentiel éducatif de ce type de projets d'action sociale et de contribuer à l'enrichissement du champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement appliquée aux questions agroalimentaires.

Représentations et action sociale

Selon la théorie des représentations sociales, chaque personne construit des représentations de la réalité à partir de ses expériences personnelles, de ses croyances, de ses savoirs, de ses attitudes et de ses valeurs, dans le creuset des interactions avec son environnement de même qu'à travers ses rapports sociaux. D'une part, la représentation « se construit, se déconstruit, se reconstruit, se structure et évolue au cœur de l'interaction avec l'objet appréhendé, alors même que l'interaction avec l'objet est déterminée par la représentation que le sujet en construit » (Garnier et Sauvé, 1999). D'autre part, la représentation est socialement construite à travers la communication avec les autres individus, alors que le caractère partagé de la représentation est essentiel à la communication même. Lorsque les représentations font référence à des objets socialement partagés comme l'agriculture, l'alimentation, l'environnement, l'éducation, on parle plus spécifiquement de représentations sociales.

Lorsque les personnes doivent faire face à des problématiques socioécologiques, leurs représentations influencent inévitablement le diagnostic du problème, la recherche de solutions et le développement de l'action pour tenter de transformer les réalités qui les touchent. « Nos choix d'action ou d'intervention sont tributaires de nos représentations. La façon dont nous concevons l'environnement influence notre agir, tout comme l'expérience que l'on fait de l'environnement influence notre représentation de ce dernier » (Garnier et Sauvé, 1999).

La théorie des représentations sociales nous a permis de visiter l'univers des représentations chez quelques membres de La Mauve pour aller au cœur de leur compréhension de la situation du secteur agroalimentaire, de même que du rôle et du fonctionnement de leur coopérative. Des entretiens individuels réalisés auprès des membres de La Mauve ont permis de mettre en relation les éléments de représentation de la problématique socioécologique du secteur agroalimentaire avec les éléments de représentation de leur coopérative de solidarité en agriculture. Les répondants ont d'abord été interrogés de façon générale sur la situation du secteur

agroalimentaire au Québec. Tous ont spontanément mentionné des problèmes qui mettent en lumière certains éléments de leurs représentations de la situation en agriculture et en alimentation. Ces problèmes ont été répertoriés puis classés par ordre de récurrence, c'est-à-dire des plus fréquemment au moins fréquemment énoncés (voir le tableau 1).

Tableau 1. **Problèmes répertoriés par ordre de récurrence**

Problèmes	Répondants*	N**
Intensification, spécialisation, standardisation, industrialisation, grossissement des fermes	1,2,5,6,7,8,9,10,11,12,13	11
Manque de sensibilisation, de conscientisation, d'information des consommateurs	(2),4,5,6,7,8,9,10,11,12	10
Pollution (lisier, engrais, pesticides...)	(2),3,5,6,7,8,9,11,(12)	9
Crise des revenus, faiblesse des prix obtenus pour les agriculteurs	1,4,5,6,7,9,10,11	8
Contrôle de la mise en marché par les chaînes de supermarché, disparition des petits épiceries, contrôle sur les produits offerts	2,3,4,6,8,9,11,12	8
Disparition des fermes, occupation non dynamique du territoire	1,2,5,6,8,9,11,12	8
Forte présence des produits importés en épicerie, paradoxe import-export, logique de commerce international	3,5,6,1,8,9,11,(12)	8
Endettement, lourdeur des investissements nécessaires à la production	1,2,3,4,5,10,11	7
Perte de biodiversité, protection inadéquate du territoire	2,5,6,7,8,9,11	7
Transport des aliments, des intrants agricoles	2,5,7,8,9,11	6
Contrôle de la mise en marché par les fédérations, l'UPA, la Coopérative fédérée, intégration, perte d'autonomie des producteurs	1,8,9,10,11,13	6
Manque de volonté politique pour le développement d'une agriculture alternative	1,6,9,10,11,12	6
Manque de relève et difficulté d'établissement, d'accessibilité à la terre	1,2,3,5,11	5
Dévitisation des régions, iniquité des investissements publics entre le milieu rural et urbain, urbanisation	2,6,8,11,(12)	5
Disparition du lien entre l'agriculture et l'alimentation (et l'environnement)	5,8,11,12	4
Lois et règlements gouvernementaux trop contraignants (environnement et zonage)	1,3,4,7	4
Conflits entre citoyens et agriculteurs, conflits d'usage du territoire	2,(3),4,5	4
Dévalorisation du métier d'agriculteur, détresse psychologique	4,8,11	3
Normes de salubrité et d'hygiène excessives (prétexte pour favoriser l'industrie)	2,6,11	3
Mauvaise alimentation animale (hormones, résidus industriels, faible quantité de fourrages...)	1,4,10	3
Utilisation abusive d'intrants agricoles	6,9,11	3
Subventions à l'importation, <i>dumping</i> , impacts négatifs sur les pays au Sud et au Nord	5,6,11	3
Gaspillage des produits agroalimentaires	8,9,11	3
Manque de sensibilisation des agriculteurs (pratiques, mise en marché)	(5),9,(10)	3
Non-respect du bien-être animal	2,10	2
Épizootie	8,11	2
Manque de main-d'œuvre agricole	4,6	2
Absence de démocratie alimentaire, agriculture à 2 vitesses	9,11	2
Fragilité du système agroalimentaire (économique, contamination, santé)	8,11	2
Perte de culture alimentaire	8,11	2

* Un numéro a été attribué de façon aléatoire à chacun des répondants rencontrés pour un entretien.

Suite ->

Problèmes	Répondants*	N**
Surtransformation des aliments, malbouffe	11	1
Utilisation abusive d'antibiotiques (pollution et risques pour la santé), résistance aux antibiotiques.	4	1
Appauvrissement des sols	9	1
Manque de responsabilité des agronomes et professionnels (qui encouragent l'industrialisation)	9	1
Insécurité alimentaire (accessibilité aux aliments de qualité, en quantité pour tous les citoyens)	11	1
Manque de recherche agronomique pour le développement de pratiques alternatives	13	1

* Un numéro a été attribué de façon aléatoire à chacun des répondants rencontrés pour un entretien.

Ensuite, après avoir abordé de façon générale la situation du secteur agroalimentaire au Québec, les répondants ont été interrogés sur la mission, puis sur le fonctionnement de leur coopérative, afin qu'on puisse saisir les liens entre leur compréhension de la problématique socioécologique du secteur agroalimentaire et leur implication dans le développement d'un projet d'action sociale. Le tableau 2 présente les éléments évoqués par les membres pour décrire la mission et le fonctionnement de la coopérative selon quatre niveaux d'importance. L'animation d'un groupe de discussion a permis ensuite de valider et de compléter ces résultats tout en ouvrant sur de nouvelles pistes de discussion.

Tableau 2. **Éléments de représentation de la coopérative par ses membres**

Éléments de représentation de la mission	Éléments de représentation du fonctionnement
❖ Mission commerciale (mise en marché, vente, disponibilité des produits biologiques et équitables...) ➤ Développement régional ➤ Économie sociale ➤ Valorisation de l'agriculture locale ➤ Soutien à l'agriculture alternative (écologique) et aux petites entreprises en démarrage ★ Développement d'un modèle alternatif de mise en marché (donner l'exemple par l'action) ★ Réseautage et développement d'une solidarité ★ Rapprochement urbain-rural, citoyen-agriculteur ◆ Éducation, sensibilisation ◆ Développement de nouveaux projets	❖ Activités commerciales (magasin, points de chute) ➤ Réseautage ➤ Projet social (implication des membres, changements sociaux...) ★ Fonctionnement démocratique et coopératif ◆ Communauté d'apprentissage
❖ Exprimé par la majorité des membres ➤ Exprimé par plusieurs membres ★ Exprimé par quelques-uns ◆ Exprimé par un ou deux membres	

Ce tableau montre clairement le lien qui existe entre les représentations du fonctionnement de la coopérative et les représentations de la mission de l'organisation. Il n'est pas surprenant en effet d'observer que la majorité des membres attribue une mission d'abord commerciale à la coopérative, tout comme elle identifie prioritairement les activités de mise en marché de la coopérative. Cette prédominance du volet commercial montre aussi que les représentations de la coopérative sont fortement influencées par l'expérience qu'en font les membres. La majorité des membres sont en effet impliqués de près ou de loin dans les activités commerciales de la coopérative, ne serait-ce que comme clients. De même, le fonctionnement démocratique de la coopérative est exclusivement reconnu par des membres qui siègent actuellement ou qui ont siégé au conseil d'administration. Si l'expérience que chacun fait de la coopérative semble en influencer grandement la représentation, en retour cette représentation influence aussi son agir au sein de la coopérative. Les membres qui ne perçoivent la coopérative qu'à travers ses activités commerciales ont généralement une participation se limitant à cette dimension et ils ne sont pas portés à participer au fonctionnement démocratique.

Bien que l'éducation populaire fasse partie officiellement des actions visant à mettre en œuvre la mission de la coopérative, celle-ci n'a été évoquée que par un nombre très restreint de répondants. Un répondant a mentionné le rôle d'information, un autre, celui de sensibilisation, alors qu'un seul répondant a parlé d'éducation comme telle dans sa formulation de la mission.

Lors de l'animation du groupe de discussion, les participants ont été interrogés sur l'absence de l'éducation dans le discours des membres portant sur la mission et le fonctionnement. Pour certains participants, ces éléments seraient effectivement moins liés à la mission ou au fonctionnement de la coopérative alors que, pour d'autres, ils témoigneraient plutôt d'une vision plus globale de la mission de la coopérative, portée seulement par quelques personnes.

L'étude des représentations a ainsi permis de déceler l'origine de quelques conflits entre les membres de la coopérative. En effet, il n'est pas étonnant de constater qu'un membre utilisateur, agriculteur et chef d'entreprise, possède des représentations de l'agroalimentaire et des intérêts pour la coopérative bien différents de ceux d'un membre de soutien, universitaire et très engagé dans les causes environnementales.

Si l'on analyse les éléments de représentation chez chacun des membres de la coopérative, on observe une tendance à simplifier la problématique globale afin de cibler certaines causes qui semblent plus importantes et, par conséquent, d'identifier des responsables, c'est-à-dire des acteurs qui détiennent le pouvoir de changement. Par exemple, certains membres attribuent une importance particulière aux choix de consommation et désignent les consommateurs comme principaux responsables de la problématique actuelle en agroalimentaire et, par conséquent, comme acteurs de changement privilégiés.

[Ça prend] des consommateurs qui sont prêts à acheter des produits locaux, issus d'une agriculture différente. [...] Au-delà d'en parler, il faut passer aux actes.

Bien que l'on retrouve des éléments de similitude dans les représentations de certains membres, chaque membre possède un système de représentation unique qui le guide dans son implication au sein de la coopérative. La démarche collective, même coopérative dans le cas de La Mauve, amène différents mondes de significations à se rencontrer, parfois même à s'opposer.

Par l'étude des éléments de représentation chez chacun des membres, il a été possible également de mieux comprendre les dynamiques d'interaction à l'origine de certaines prises de position et de conflits au sein de la coopérative, notamment en ce qui a trait à l'éducation. Les intentions attribuées à l'action éducative de La Mauve (sensibilisation, conscientisation, mobilisation) et les stratégies (*marketing social*, formation, communication) proposées par les membres rencontrés au cours de la recherche témoignent de représentations de l'éducation très différentes d'une personne à l'autre (Sauvé, Berryman et Villemagne, 2003; Sauvé, 2007). Ces différentes perceptions de l'éducation amènent un conflit cognitif (qu'est-ce que l'éducation?) et un conflit de valeurs (quelle est son importance?) au sein de la coopérative. Il s'agit là d'un enjeu majeur, tant pour la communication entre les membres, la concordance entre la mission et les actions de la coopérative et la cohésion même du groupe que pour le déploiement du potentiel de son action éducative.

Si la reconnaissance des différences entre les représentations des divers membres permet d'expliquer la difficulté de communication et l'origine de certains conflits, la reconnaissance de ces différences peut aussi être l'occasion de s'ouvrir sur l'univers des représentations de l'autre et d'intégrer de nouveaux éléments à ses propres représentations. Comme le fait remarquer ce membre de La Mauve, cet enrichissement mutuel des représentations contribue alors au développement d'une vision plus globale des problématiques, laquelle peut amener de nouvelles perspectives d'action.

[...] Que tu le prennes par le bout qui t'intéresse, qui vient te chercher, du bio ou ma petite santé, ou que tu le prennes par un souci de l'environnement [...] tu peux saisir une porte. Quand tu l'ouvres, [ça] peut [...] t'amener vers la compréhension plus globale d'un impact, d'un geste qui a priori semble simple et unique dans ta petite réalité mais qui a une répercussion sur plusieurs choses. [...] Je trouve ça intéressant, même stimulant. Ça oriente un peu les actions.

Ainsi, il est possible de percevoir que certains conflits, qui tirent leur origine de la rencontre de différentes visions, peuvent devenir sources d'apprentissage essentielles à l'évolution d'un projet d'action sociale. Cet apprentissage collectif permet la construction d'un savoir commun, d'une vision partagée.

Quand un problème arrive, ça permet de le prendre dans une optique d'apprentissage [...] on peut choisir d'être dans la confrontation ou d'être dans l'apprentissage. [...] On avance à petits pas, mais au moins on ne recule pas.

Les processus d'apprentissage collectif issus d'un conflit de valeurs s'apparentent à l'apprentissage par l'expérience ou par essais et erreurs, à la différence

qu'ils ne sont rendus possibles qu'à travers l'interaction sociale. Comme le fait remarquer ce membre de la coopérative, le contact avec les autres peut déboucher sur un examen critique de nos systèmes de représentation.

*Nous, on est attaché aux valeurs [et ça vient faire ressortir] nos contradictions. On n'aime pas ça être contradictoire, donc on n'aime pas nécessairement voir tout l'enjeu au complet parce que ça fait ressortir nos contradictions. On ne veut pas le voir, parce que c'est complexe, parce que ça vient nous chercher très proche. L'alimentation, l'environnement, nos habitudes de vie, notre sphère personnelle, c'est difficile à tenir tout ensemble... dans le fond ça vient faire des heurts. [...] Ça va au-delà des **connaissances**, c'est la capacité que les gens ont à comprendre. Parce que je ne pense pas nécessairement que les gens manquent d'**information**... Dans le fond, on ne veut pas être en contradiction avec nous-mêmes.*

Dans son intervention, cette personne reconnaît que les représentations intègrent aussi bien des éléments de valeurs que des éléments cognitifs, et qu'elles peuvent comporter des contradictions internes, des ruptures. La transformation des représentations sociales et le passage à l'action interpellent la dimension éthique des personnes et requièrent d'aller au-delà de la simple transmission d'information ou de connaissances. Le propos de ce participant met d'ailleurs en lumière certains liens qui existent entre les valeurs, les attitudes et les connaissances dans un système de représentation sociale. À la suite de son intervention, un autre participant apporte comme conclusion spontanée : « C'est le nerf de la guerre, l'éducation. »

En effet, une éducation holistique, c'est-à-dire qui combine plusieurs approches (cognitive, systémique, critique, praxique, etc.) et qui tient compte de toutes les dimensions de la personne en développement (cognitive, affective, morale, comportementale, etc.), peut contribuer à l'enrichissement des représentations des individus.

Apprentissage au cœur de l'action

Que ce soit lors des entretiens individuels ou à l'occasion du groupe de discussion, les membres de La Mauve ont de la difficulté à préciser ce qu'ils ont appris grâce à leur coopérative et comment ils l'ont appris. De façon générale, on remarque que les apprentissages sont peu ou pas reconnus par les apprenants. En effet, la majorité des apprentissages identifiés concernent les autres membres ou catégories de membres. Il s'agit d'un autre enjeu majeur pour la coopérative puisque la reconnaissance des apprentissages est essentielle à l'intégration du savoir. En effet, un savoir qui n'est pas reconnu peut difficilement être utilisé, transféré (dans d'autres contextes) ou même transmis (à d'autres personnes). Les phénomènes d'apprentissage observés à La Mauve relèvent donc en grande partie de ce que Foley (1991) appelle l'apprentissage incident, c'est-à-dire un apprentissage qui émerge de l'action sociale sans que les personnes prennent conscience qu'elles sont en situation d'apprentissage.

Il se peut également que la reconnaissance de leurs apprentissages par les apprenants soit influencée par leurs représentations de l'éducation et de l'apprentissage. En effet, lorsqu'ils sont interrogés au sujet de l'éducation, il semble que les

répondants soient imprégnés d'une représentation de l'éducation en lien avec le contexte formel, d'où la difficulté de reconnaître des apprentissages issus d'un contexte informel. Pour plusieurs répondants, l'apprentissage fait référence aux compétences ou connaissances qu'il serait possible d'acquérir à l'école. Pour d'autres répondants, l'apprentissage est perçu comme de la simple information (apprendre qu'il y aura une réunion d'orientation ou une rencontre de producteurs).

Il n'est donc pas surprenant de remarquer que les objets d'apprentissage reconnus par les membres sont majoritairement d'ordre cognitif, alors que les processus d'apprentissage les plus facilement nommés font référence à la transmission de ces éléments cognitifs.

Néanmoins, la structure de la coopérative favorise l'apprentissage collectif et coopératif qui, même s'il se réalise souvent de façon inconsciente, constitue une richesse importante pour la coopérative. À travers les entretiens et la discussion de groupe, plusieurs membres ont d'ailleurs reconnu que les occasions d'échanger, de discuter, de confronter leurs visions avec les autres leur permettent d'apprendre au cœur de l'action.

Non seulement l'apprentissage enrichit l'action sociale, mais il apparaît également comme un élément essentiel à l'innovation sociale (Nieuwenhuis, 2002). Il semble en effet que la mise sur pied de projets d'action et d'innovation sociale nécessite un apprentissage de la part des acteurs concernés. La coopérative La Mauve a d'ailleurs été créée par des personnes animées par le désir de prendre en charge collectivement la problématique du secteur agroalimentaire et de développer une action collective (même coopérative) afin d'engager un changement social, à la fois au niveau régional et global. Un des membres de La Mauve exprime ce lien entre l'innovation sociale et l'apprentissage collectif chez les membres fondateurs de la coopérative :

C'est de l'innovation [...] il n'y a personne pour t'apprendre comment ça marche une coopérative de solidarité en agriculture. Ça n'existe pas [...] on doit apprendre sur le tas.

L'innovation sociale implique selon lui une « éducation populaire », soit une construction collective de savoirs et de savoir-faire qui n'existent pas ou qu'il faut adapter en fonction d'une réalité et de besoins spécifiques.

Au bilan, les processus d'apprentissage collectifs semblent principalement liés à l'action sociale et au fonctionnement même de la coopérative, un contexte informel peu reconnu et peu valorisé par la coopérative même et par ses membres. Il apparaît que ces processus occupent une place plus importante dans l'ensemble des phénomènes d'apprentissage au sein de la coopérative que ce que ne peuvent laisser croire les données issues de l'analyse des entretiens individuels. Les apprentissages qui émergent d'un contexte d'action méritent d'être pleinement reconnus, puisqu'une démarche consciente et réfléchie d'apprentissage individuel et collectif constitue une valeur ajoutée à l'action sociale et au fonctionnement coopératif (Foley, 1991, p. 130; Vézina, 2002).

La reconnaissance des savoirs issus de l'éducation non formelle ou informelle en contexte d'action sociale est intimement liée au pouvoir d'action et à l'émancipation des personnes et des groupes sociaux.

De plus, cette reconnaissance officielle des objets et des processus d'apprentissage dans un contexte informel, et plus particulièrement dans celui de l'action sociale, peut déboucher sur la prise en compte et la valorisation des savoirs informels, citoyens ou locaux. Ces savoirs, aussi appelés savoirs ordinaires ou populaires, Hill (2004) les qualifie de « fugitifs » en ce sens qu'ils échappent aux critères du savoir formel, tel que perçu et promu par les « spécialistes », de même qu'à la reconnaissance et à la valorisation dans notre société. Les savoirs « codifiés », c'est-à-dire les savoirs formels, techniques, scientifiques, économiques officiellement reconnus par ces spécialistes que l'on dit « objectifs », sont en contrepartie très valorisés par le système de pouvoir en place et servent au maintien de ce pouvoir, un statu quo qui réprime l'action sociale. Ce regard critique que porte Hill sur les relations de pouvoir autour de la reconnaissance du savoir nous fait prendre conscience de la dimension politique de l'éducation. En effet, la reconnaissance des savoirs issus de l'éducation non formelle ou informelle en contexte d'action sociale est intimement liée au pouvoir d'action et à l'émancipation des personnes et des groupes sociaux.

Éducation non formelle et informelle

Dans l'ensemble, les membres de la coopérative associent spontanément le rôle éducatif de la coopérative à ses deux fêtes annuelles, qui sont en fait ses principales actions éducatives officiellement reconnues. Le système de distribution des paniers de produits et le magasin de la coopérative à Saint-Vallier ont également été présentés par plusieurs membres comme des lieux d'apprentissage. Il s'agit dans ce cas d'un contexte d'apprentissage informel, puisque l'action éducative qui s'y déroule n'est ni planifiée ni reconnue comme telle par la coopérative.

En fait, aucune activité éducative n'est planifiée, les intentions pédagogiques ne sont pas clarifiées; par conséquent, aucune n'est évaluée. Que ce soit à l'occasion des fêtes ou à travers le fonctionnement des activités commerciales de La Mauve, l'intervention éducative se caractérise principalement par une transmission, parfois un échange d'informations, de connaissances, de codes de comportement et de savoir-faire (ateliers de formation et bulletins distribués avec les paniers). Puisqu'elle vise aussi bien l'acquisition de connaissances que l'adoption de comportements (liés pour la plupart à la consommation responsable), cette intervention se caractérise par des approches cognitive et behavioriste. La conception générale de l'éducation au sein de la coopérative semble essentiellement de type « culturaliste », c'est-à-dire qu'elle est centrée sur la diffusion d'information ou sur la transmission de valeurs ou de codes de comportement (Sauvé, 1997a). Globalement, les activités d'éducation non formelle à La Mauve relèvent de la sensibilisation et de la formation, utilisant des stratégies de communication, d'information et de *marketing* social (Sauvé, Berryman et Villemagne, 2003; Sauvé, 2007).

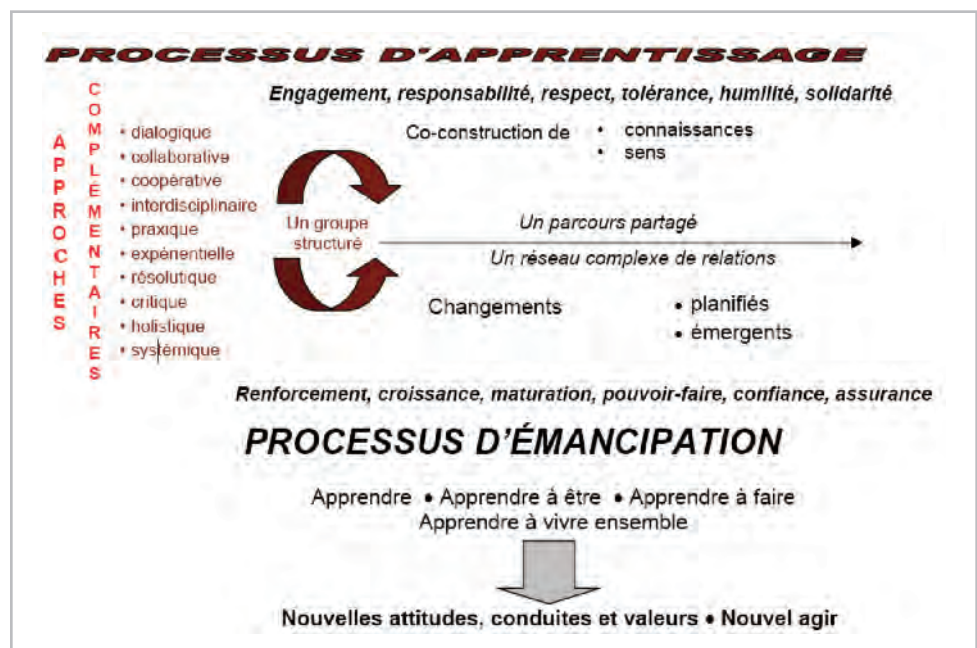
Cependant, à la lumière de l'analyse des données, l'action éducative de La Mauve dépasse en réalité largement les activités organisées à l'occasion des deux fêtes annuelles. Son action éducative se réalise également dans les échanges au moment de la distribution des paniers puis au magasin, mais elle est aussi au cœur du processus d'apprentissage collectif et de coconstruction de savoirs entre les

membres engagés dans la coopérative. Cette portée éducative est toutefois limitée par une conception de l'éducation de type « culturaliste » dominante au sein de la coopérative et par le manque de planification des interventions éducatives formelles ou non formelles.

Si la clarification des énoncés d'intentions pédagogiques se réalise le plus souvent au départ de l'intervention éducative, dans un contexte d'action sociale, « il peut s'avérer pertinent [...] de ne formuler au départ que les énoncés globaux et généraux et de clarifier en cours de projet les résultats atteints (objectifs *a posteriori*) et les nouveaux objectifs [émergents] » (Sauvé et Panneton, 2001).

Sans orienter l'action éducative vers un fonctionnement proche de l'éducation formelle, il serait tout de même essentiel de définir les intentions pédagogiques visées par les activités d'éducation non formelle ou par l'apprentissage informel afin de choisir des approches à privilégier et d'élaborer des stratégies éducatives. En ce sens, la communauté d'apprentissage apparaît comme une stratégie pédagogique cadre particulièrement intéressante pour inspirer l'action éducative à La Mauve ou à travers d'autres projets d'action sociale. Une coopérative de solidarité présente déjà plusieurs caractéristiques d'une communauté d'apprentissage dans sa structure et son fonctionnement. De plus, la communauté d'apprentissage permet d'intégrer des approches diversifiées (dialogique, coopérative, résolutique, critique, holistique, etc.) dans la planification de l'action éducative et de contribuer au développement d'un processus de coconstruction de savoirs et d'émancipation au cœur de l'action (voir la figure 1).

Figure 1. La stratégie pédagogique de la communauté d'apprentissage (Orellana, 2005)



Potentiel éducatif de projets d'action sociale en agriculture

L'étude de cas de la coopérative La Mauve montre qu'il existe bel et bien un potentiel d'éducation relative à l'environnement (au sens du réseau des relations personne-société-environnement) au sein de projets d'action sociale en agriculture. Ce potentiel concerne l'apprentissage informel ou non formel qui accompagne, soutient et guide l'action sociale tout en rendant possible la création de ces projets innovateurs en agriculture. En ce sens, il concerne également la transformation profonde des relations entre les personnes, la société et l'environnement à travers le lien fondamental qui unit chacun à son terroir dans un souci de santé des populations, des communautés et des écosystèmes.

Cette éducation, qui vise l'établissement d'un autre rapport à l'agriculture et à l'alimentation, accompagne tout comme elle vise l'action individuelle et sociale. L'adoption d'un agir responsable est une préoccupation centrale de l'éducation relative à l'environnement. Cela exige un changement socioculturel global associé à la transformation des représentations des personnes, un processus à la fois lent et complexe. Selon Sauvé (1997b), la solution globale aux problématiques socioécologiques « ne peut être envisagée sans un processus éducatif qui favorise la prise en compte des liens étroits entre culture, économie et environnement, et qui incite à l'engagement pour la transformation fondamentale des modes de pensée, de production et de consommation ».

Dans le cadre de projets d'action sociale en agriculture, le développement de cette volonté d'engagement peut être stimulé par l'investigation critique des problématiques dans le secteur agroalimentaire et par l'exercice d'une praxis, c'est-à-dire d'une réflexion critique qui accompagne la démarche de résolution de problème et de mise en œuvre de projets concrets d'action. Une telle approche éducative réflexive et critique va beaucoup plus loin que l'approche behavioriste, basée sur la simple transmission de codes de comportement, et vise une prise de conscience chez les personnes concernées. Les approches behavioriste et cognitive d'enseignement et d'apprentissage sont insuffisantes pour engager une véritable conscientisation et une transformation fondamentale de l'agir. De telles approches peuvent faire partie d'une stratégie éducative globale, mais il est important de prendre conscience des limites de leur potentiel de changement socioculturel.

En effet, les véritables changements sociaux ne peuvent passer uniquement par le changement des comportements individuels de consommation, puisque les problématiques socioécologiques, et particulièrement celles du secteur agroalimentaire, concernent plusieurs dimensions sociales qui sont à la fois culturelles, économiques et politiques. Par ailleurs, le rapport à l'alimentation comporte un caractère culturel, affectif, éthique. Comme il a été constaté par cette recherche, ce qui est perçu comme étant « bon pour la santé » varie considérablement d'une personne à l'autre, alors que l'influence sur la santé de certains aliments peut avoir plus ou moins d'importance dans les choix alimentaires. Les considérations pour le bien-être animal sont encore émergentes ici, alors qu'elles sont présentes dans les préoccupations citoyennes et les politiques des pays européens depuis longtemps. La popularité des produits

La solution globale aux problématiques socioécologiques « ne peut être envisagée sans un processus éducatif qui favorise la prise en compte des liens étroits entre culture, économie et environnement, et qui incite à l'engagement pour la transformation fondamentale.

éthiques ou écologiques est en partie tributaire des choix individuels de consommation, mais elle est aussi influencée fortement par la disponibilité et l'accessibilité de cette gamme de produits. Or, la présence des produits biologiques, locaux, équitables en épicerie et la différence entre leurs prix et ceux des produits traditionnels équivalents sont influencées à leur tour par les politiques en place. En effet, les politiques et les programmes de soutien en agriculture au Québec et au Canada sont en majeure partie responsables du modèle dominant actuel et orientent la poursuite de ce développement sur le plan de la production, de la transformation et de la distribution agroalimentaire. Dans un système dit démocratique, les politiques devraient traduire les choix de société. Pourtant, les citoyens s'impliquent encore peu et ils sont peu écoutés par les instances en place, alors même que, dans le cadre des négociations de l'Organisation mondiale du commerce, on assiste à une perte progressive du pouvoir des pays en matière de décision et d'intervention en agriculture en raison des pressions constantes de certains pays, de même qu'au *lobby* de certaines multinationales de l'agroalimentaire, qui prônent une ouverture totale des marchés dans ce secteur.

Ces exemples montrent en fait la complexité de la problématique agroalimentaire au Québec : plusieurs problèmes sont liés entre eux et il n'existe pas de solutions simples. Or, la compréhension de la problématique dans son ensemble accroît inévitablement le pouvoir d'action des individus et des communautés.

En effet, les problématiques du secteur agroalimentaire (largement subventionné dans les pays occidentaux) sont souvent liées à des facteurs sociaux et politiques qu'il est essentiel d'examiner, d'autant plus que l'agriculture comporte une dimension géographique d'occupation du territoire. À cet égard, les courants biorégionaliste et critique en éducation relative à l'environnement (Sauvé, 2006) présentent des propositions fort intéressantes pour le développement d'une éducation à une agriculture et une alimentation soucieuses de la santé des individus, des groupes sociaux et des écosystèmes. Ces deux courants présentent une approche critique proactive des problématiques socioécologiques ainsi que des processus d'apprentissage et d'enseignement, des approches et des stratégies pédagogiques pour une éducation *dans, par et pour* l'action (Sauvé, 1997b).

Le courant critique propose une réflexion critique sur les discours et les pratiques sociales afin d'engager un processus de prise de conscience qui mène vers l'engagement politique et la prise de pouvoir à travers l'action qu'elle accompagne. Le courant biorégionaliste propose plutôt l'enracinement dans le milieu de vie, à la fois social et environnemental, afin de réapprendre à connaître et à habiter notre milieu de vie, de façon responsable.

Dans un contexte d'action sociale, l'éducation relative à l'environnement doit viser la construction de savoirs collectifs ancrés dans le milieu socioécologique en vue de contribuer ainsi à renforcer la solidarité entre les citoyens et le sentiment d'appartenance au terroir, d'une part, et de stimuler l'engagement des personnes et le développement de projets signifiants, d'autre part. En fait, l'éducation relative à l'environnement doit permettre d'accompagner, de guider et de soutenir l'action et l'innovation sociale au sein de ces diverses voies alternatives dans le secteur agroalimentaire.

Conclusion

Au terme de la recherche que nous avons menée, il ne fait aucun doute que la coopérative La Mauve apporte à sa communauté locale une réelle contribution à l'éducation dans le domaine de l'agroalimentaire, et plus particulièrement en matière d'éducation relative à l'environnement (au sens de l'amélioration du réseau des relations entre personne-société-environnement). D'abord, elle organise des activités éducatives destinées au grand public et contribue à la diffusion de savoirs relatifs à l'agriculture et à l'alimentation par l'intermédiaire d'un bulletin d'information destiné à ses clients abonnés à un panier hebdomadaire. Ensuite, en créant un réseau de mise en marché locale en agriculture, la coopérative offre des occasions d'échange, de partage et de construction collective des savoirs entre différents acteurs du milieu (agriculteurs, citoyens, travailleurs de la coopérative, dirigeants politiques, etc.). Il peut s'agir aussi bien de connaissances agronomiques ou techniques relatives à la pratique agricole, d'habiletés ou de savoir-faire culinaires pour découvrir ou redécouvrir les aliments régionaux que de valeurs ou de compétences éthiques pour appréhender divers problèmes socioécologiques. D'une façon plus globale, cette éducation contribue ainsi à la transformation socioculturelle du rapport à l'agriculture et à l'alimentation. Les processus d'apprentissage qui se déroulent au sein de la coopérative (ou grâce à la coopérative) permettent d'enrichir les représentations des personnes qui gravitent autour d'elle, et plus particulièrement des membres qui s'y impliquent. Cette compréhension plus globale des problématiques socioécologiques du secteur agroalimentaire accroît le pouvoir d'action des individus et des collectivités. Étant plus à même de comprendre les problématiques qui les touchent, les personnes sont mieux outillées pour proposer des solutions et bâtir à cet effet des stratégies d'action.

Il est avant tout important de reconnaître et de valoriser les processus éducatifs et d'apprentissage qui émergent d'un contexte d'action sociale afin que les personnes prennent conscience des savoirs et de ce nouveau pouvoir d'action qu'elles ont acquis individuellement et collectivement. Cette valorisation est d'autant plus importante que l'apprentissage collectif exige beaucoup de temps, de patience et d'ouverture. Il s'agit pourtant d'une valeur ajoutée aux projets d'action sociale de nature à renforcer les liens d'appartenance au milieu et au groupe social, à développer la solidarité, à stimuler l'implication et l'engagement. La recherche en éducation peut jouer un rôle dans la reconnaissance et la valorisation de ces processus éducatifs et d'apprentissage issus des contextes d'action sociale. Il apparaît donc essentiel de poursuivre la recherche sur le potentiel éducatif de projets d'action sociale dans le secteur de l'agroalimentaire afin d'apporter des éléments de compréhension des phénomènes d'apprentissage liés à de tels projets et de soutenir le déploiement de leur potentiel éducatif.

On remarque en ce sens un potentiel inexploité de recherche-action en collaboration avec les acteurs engagés au sein de projets d'action sociale en agriculture et en alimentation. Une telle démarche viserait, d'une part, à soutenir et à renforcer l'action sociale et éducative. Elle tendrait, d'autre part, à apprendre de l'expérience

d'apprentissage au cœur des projets d'action sociale pour inspirer le développement du champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement appliquée à l'alimentation et à l'agriculture.

Références bibliographiques

- BOUCHARD, V. (2008). *Le potentiel éducatif de projet d'action sociale en agriculture : le cas de la coopérative de solidarité La Mauve*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal, 195 p.
- CLOVER, D.E., FOLLEN, S. et HALL, B. (2000). *The Nature of Transformation: Environmental Adult Education* (2^e éd.). Toronto : Department of Adult Education, Community Development and Counselling Psychology (OISE/UT), 106 p.
- COMMISSION DES NATIONS UNIES POUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE (2000). Savoir pour un système alimentaire durable : identifier et fournir ce qui est nécessaire en matière d'éducation, de formation, de partage des connaissances et des besoins en informations, dans *Dialogue sur l'agriculture*, document 4 (26 janvier 2000). [En ligne]. <http://csdngo.igc.org/translation/agr_paper4_french.htm>. Consulté le 15 juin 2006.
- DILLON, J., RICKINSON, M., SANDERS, D. et TEAMEY, K. (2005). Food, Farming and Land Management: Towards a Research Agenda to Reconnect Urban and Rural Lives. *International Journal of Science Education*, XXVII(11), p. 1359-1374.
- DOYLE, R. et KRASNY, M. (2003). Participatory Rural Appraisal as an Approach to Environmental Education in Urban Community Gardens. *Environmental Education Research*, IX(1), p. 91-115.
- FOLEY, G. (1991). *Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education*. Londres : Zed Books, 163 p.
- GARNIER, C. et SAUVÉ, L. (1999). Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement : conditions pour un design de recherche. *Éducation relative à l'environnement*, I (1998-1999), p. 65-77.
- HILL, R. (2004). Fugitive and Codified Knowledge: Implications for Communities Struggling to Control the Meaning of Local Environmental Hazards. *International Journal of Lifelong Education*, XXIII (3) (mai-juin), p. 221-242.
- NIEUWENHUIS, L.F.M. (2002). Innovation and Learning in Agriculture. *Journal of European Industrial Training*, XXVI(6), p. 283-291.

- ORELLANA, I. (2005). L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie, dans L. Sauvé, I. Orellana et É. van Steenberghe (dir.), *Éducation et environnement – Un croisement de savoirs*, 104. Montréal : Les Cahiers de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir), p. 67-84.
- SAUVÉ, L. (1997a). *Pour une éducation relative à l'environnement* (2^e éd.). Montréal : Guérin, 361 p.
- SAUVÉ, L. (1997b). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et application à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(1), p. 169-189.
- SAUVÉ, L. (2005). Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement, dans L. Sauvé, I. Orellana et É. van Steenberghe, *Éducation et Environnement – Un croisement de savoirs*, 104. Montréal : Les Cahiers scientifiques de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir), p. 27-48.
- SAUVÉ, L. (2006). Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement. Chemin de traverse – *Revue transdisciplinaire en éducation à l'environnement*, 3, p. 51-62.
- SAUVÉ, L. (2007). Champ notionnel de « Éducation » : vers un réseau notionnel, inspiré de L. Sauvé, T. Berryman et C. Villemagne (2003). *L'éducation relative à l'environnement : une diversité de perspectives. Module 1. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- SAUVÉ, L., BERRYMAN, T. et VILLEMAGNE, C. (2003). L'éducation relative à l'environnement : une diversité de perspectives. *Module 1. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie, 129 p.
- SAUVÉ, L. et PANNETON, F. (2001). *Les intentions pédagogiques*. Montréal : Groupe ERE-UQAM, 3 p.
- SMITH, G.A. et WILLIAMS, D.R. (1998). *Ecological Education in Action: On Weaving Education, Culture, and the Environment*. New York : State University of New York Press, 244 p.
- TREMBLAY, A.-A., INDATOU, H.S.K. et ZULUAGA, M.C. (2007). *La bonne gouvernance dans les coopératives de solidarité*. Essai présenté dans le cadre du programme de maîtrise en gestion du développement des coopératives et des collectivités, Sherbrooke : Université de Sherbrooke, 167 p.

- VÉZINA, M. (2002). L'éducation coopérative au sein du réseau des coopératives en milieu scolaire : un enjeu stratégique, *Cahier de recherche : 2002-01*. [En ligne]. <http://web.hec.ca:8088/centredesjardins/documents/mediatheque/cahiers/2002_01_CentreDesjardins.pdf>. Consulté le 2 octobre 2008.
- VILLEMAGNE, C., BRUNELLE, R. et SAUVÉ, L. (dir. publ.). (2005). *L'éducation relative à l'environnement auprès des adultes*, Document interne. Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, 156 p.

L'éducation relative à l'éco-alimentation au Jardin des Premières-Nations

Thierry PARDO

Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec

RÉSUMÉ

Au Québec, les Premières Nations ont leur jardin, au Jardin botanique de Montréal. On y présente les modes de vie des différentes nations amérindiennes du Québec. L'alimentation, respectueuse de l'environnement, du rythme des saisons et des populations animales, en est une dimension majeure. Par leurs pratiques, les Amérindiens véhiculent des valeurs et des préoccupations propres à inspirer la réflexion sur les enjeux alimentaires actuels en lien avec la santé. L'équipe de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement de l'Université du Québec à Montréal a mené une large recherche sur ces questions, plus spécifiquement sur les initiatives en matière d'éducation relative à l'éco-alimentation. L'étude portant sur le Jardin des Premières-Nations dans le cadre de cette recherche a su dégager des pistes de réflexion inédites et très riches.

ABSTRACT

Eco-eating education at the First Nations Garden

Thierry Pardo

University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada

In Québec, there is a First Nations garden at the Montréal Botanical Garden. It presents the ways of life of Québec's Amerindian nations. Food that is respectful of the environment, the rhythm of the seasons and animal populations is a major dimension of this garden. Through their practices, the Amerindians convey values and concerns that inspire reflection on current food-health issues. The Canadian Research Chair in Environmental Education conducted a large study on these questions, under the theme of eco-eating. The First Nations Garden study brought out unique and very rich avenues for reflection.

RESUMEN

La educación a la eco-alimentación en el Jardín de las Primeras Naciones

Thierry Pardo

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

En Quebec, las Primeras Naciones poseen su jardín en el Jardín Botánico de la ciudad de Montreal. Ahí se presentan las formas de vida de las diferentes naciones amerindias de Quebec. La alimentación, respetuosa del medio ambiente, del ritmo de las estaciones y de las poblaciones animales constituye una de las dimensiones importantes. A través de sus prácticas, los Amerindios vehiculan sin duda alguna los valores y preocupaciones que pueden inspirar la reflexión sobre los retos alimentarios contemporáneos relacionados con la salud. El Centro de investigaciones de Canadá en educación relativa al entorno ecológico de la Universidad de Quebec en Montreal, ha realizado una vasta investigación sobre dichas cuestiones reunidas bajo el tema eco-alimentario. El estudio sobre el Jardín de las Primeras Naciones en el cuadro de esta investigación aporta algunas pistas de reflexiones inéditas y fructuosas.

Introduction

Dans le cadre d'une plus vaste recherche¹ visant à caractériser les initiatives d'organisations ou d'institutions québécoises en matière d'éducation relative à l'éco-alimentation – en vue de saisir les enjeux et possibilités d'une telle dimension éducative –, j'ai eu le mandat de mener une étude de cas sur le Jardin des Premières-Nations du Jardin botanique de Montréal². Il s'agissait de comprendre en contexte comment les acteurs du Jardin des Premières-Nations intègrent les préoccupations liées à l'alimentation, à l'environnement et à la santé au sein de leur programme d'activités éducatives,

L'éco-alimentation se définit comme « une alimentation saine (diversifiée et sécuritaire), produite, distribuée et consommée dans le respect des processus écologiques et de l'équité des rapports sociaux » (Sauvé, 2007). Comme pour d'autres concepts contemporains, celui de l'agriculture biologique par exemple, on peut qualifier l'éco-alimentation de concept néo-historique, puisqu'il s'agit de réactualiser en les théorisant des pratiques de longue tradition en lien avec l'alimentation. Il sera facile en effet de trouver au fil de l'histoire humaine une multitude d'organisations sociales rassemblées autour de l'agriculture ou de l'élevage qui respectaient, et respectent encore, les exigences d'harmonisation de leurs pratiques avec leurs milieux. Ainsi, si les progrès technologiques dans le domaine des traitements chimiques et dans celui du transport de fret ont pu faire naître des processus de production agricole « hors sol » toujours plus rentables, cela s'est souvent réalisé au mépris des exigences environnementales, de la capacité des sols, mais, encore bien plus, des communautés paysannes et des organisations sociales rassemblées autour d'une agriculture vivrière et de l'échange de proximité. L'industrialisation de l'alimentation s'étant généralisée, elle est devenue une sorte de norme qu'on peut mettre à distance critique en revalorisant des pratiques agroalimentaires respectueuses des réalités socioécologiques, qui ont traversé l'histoire et s'avèrent inspirantes. Pour autant, ce concept d'éco-alimentation ne se contente pas de qualifier d'anciennes pratiques. En réponse à l'industrialisation galopante, les humains d'ici et d'ailleurs ont innové. Ils ont créé de nouvelles formes d'organisations agricoles, de production, de distribution et de consommation alimentaires. Ils ont su adapter, réinventer la tradition, répondre aux exigences de notre temps, tout en respectant la dimension environnementale et sociale des activités agroalimentaires. L'éco-alimentation désigne aussi cela.

Les résultats de cette étude de cas au Jardin des Premières-Nations mettent en évidence un rapport au monde bien différent des représentations et pratiques nord-occidentales, où les notions d'éducation, d'environnement, de santé et d'alimentation prennent un sens particulier dans le creuset de cultures où l'humain n'est pas

-
1. Cette recherche est menée par l'équipe de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement de l'Université du Québec à Montréal, sous la direction de Lucie Sauvé : <http://www.eco-alimentation.uqam.ca/>
 2. Site du Jardin des Premières-Nations : <http://www2.ville.montreal.qc.ca/jardin/jardin.htm>. Consulté le 20 avril 2009.

L'éducation autochtone s'articule autour de la notion de « transmission », dont la charge incombe prioritairement aux aînés.

dissocié de la nature. Par exemple, l'éducation autochtone s'articule autour de la notion de « transmission », dont la charge incombe prioritairement aux aînés. L'environnement est une notion étrangère quand elle n'est pas ramenée à la réalité du territoire. L'alimentation et la santé sont en lien avec le mode de vie. Sans doute est-il temps de prêter l'oreille au murmure de ces traditions minoritaires mais combien inspirantes pour l'apprentissage d'un *mieux-vivre ensemble sur Terre*.

Méthodologie de la recherche

Cette étude s'inscrit, tel que déjà mentionné, dans le cadre plus large d'une recherche sur l'éducation relative à l'éco-alimentation, dont l'un des volets consiste à illustrer le phénomène de l'éducation relative à l'éco-alimentation par une dizaine d'études de cas essentiellement qualitatives et d'inspiration ethnographique, visant entre autres à comprendre, en contexte, l'univers signifiant du sujet tel qu'il se le représente à lui-même (Merriam, 1998) et à y trouver des sources d'inspiration ou des pistes d'amélioration des pratiques éducatives. Chacune des études de cas et l'ensemble d'entre elles contribuent à dresser les contours d'un phénomène – celui de l'éducation relative l'éco-alimentation – afin de mieux en saisir les caractéristiques, dans toute la diversité et la complexité des situations éducatives, et d'en cerner les possibilités, les enjeux et les limites.

Diverses stratégies de cueillette de données ont été adoptées pour l'étude de cas du Jardin des Premières-Nations : des entrevues individuelles en profondeur avec chacun des acteurs impliqués au Jardin (sept entrevues), une entrevue de groupe (afin de valider les résultats des entrevues individuelles et de faire émerger de nouvelles données au cœur de l'interaction), des séances d'observation sur le « terrain » de l'action éducative et l'analyse de la documentation disponible. Une telle diversité des stratégies permet de croiser les données entre elles et favorise la validité des résultats³. Dans cet article, nous présentons sommairement quelques-uns des résultats les plus saillants de l'étude de cas et certains éléments de discussion à la lumière d'une recension d'écrits. Ces résultats et la discussion afférente ont été validés par les acteurs du Jardin des Premières-Nations ayant collaboré à la recherche.

3. Nous n'avons pas visé toutefois la reproductibilité de l'observation dans une logique de scientificité : en effet, l'étude de cas met en jeu des individus à un moment donné dans un environnement non contrôlé; ce que nous avons saisi c'est leur interprétation de leur monde au moment précis de l'interaction dans le cadre de cette recherche. Ainsi, les citations qui suivent dans cet article sont extraites des entrevues réalisées et témoignent de la compréhension que les acteurs avaient de leur réalité le jour de l'entrevue.

Une visée éducative fondamentale : transmettre le territoire autour d'un repas partagé

Les Premières Nations ont une conscience encore aiguë de cette relation charnelle entretenue avec le territoire par l'intermédiaire de l'alimentation.

Les membres des Premières Nations héritiers de cultures traditionnelles fortement ancrées dans le territoire entretiennent encore avec leur environnement-territoire une relation symbiotique. Cette relation vient rappeler à chacun que nous partageons avec les autres êtres vivants le même air, les mêmes éléments nutritifs, si bien que le territoire nous traverse de part en part via les milliards d'atomes que nous lui empruntons le temps d'une vie. L'alimentation que nous consommons et l'eau que nous buvons, comme l'air que nous respirons, sont à la source de cette relation. Nous ne faisons pas qu'habiter la terre, nous la consommons. Les Premières Nations ont une conscience encore aiguë de cette relation charnelle entretenue avec le territoire par l'intermédiaire de l'alimentation. Mais, au-delà de notre constitution physiologique, qui nous relie bien sûr à notre environnement, ce que nous mangeons nous rattache aussi à une communauté, à une culture. L'organisation sociale des peuples (nomades, sédentaires, régime matriarcal ou patriarcal...) est enchâssée de façon intime dans les pratiques alimentaires. Ainsi, les Algonquiens, chasseurs nomades, s'organisent en une société patriarcale et leur identité est liée aux territoires traversés, tandis que la vie des Iroquoiens cultivateurs sédentaires s'organise en fonction d'une structure identitaire matrilineaire. L'alimentation est ainsi constitutive d'identité et de culture. Encore aujourd'hui, les Premières Nations se retrouvent pour fêter autour de plats qui les confortent dans leurs cultures et qui témoignent d'un mode de vie partagé.

Cette culture vient s'enraciner au plus profond des mythes fondateurs, des légendes et des histoires que l'on raconte le soir au coin du feu. « Il était une fois, trois sœurs... » L'alimentation constituée d'un épi de maïs ou d'un castor relie celui qui le consomme à l'ensemble de l'univers, à la lignée des ancêtres et à chaque parcelle intimement conscientisée de l'environnement-territoire.

Bien sûr, le temps a passé et, si certains entretiennent encore une relation quotidienne et symbiotique avec leur environnement naturel, d'autres se retrouvent fragilisés par toutes les tentatives d'assimilation que l'histoire exerce sur les peuples minoritaires et n'ont conservé aujourd'hui que les reliquats folkloriques d'une alimentation culturelle. Cela ne va pas sans problèmes du point de vue des préoccupations relatives à la santé. Le lien entre environnement, alimentation et santé se rappelle donc aujourd'hui au souvenir des gens des Premières Nations : pour le meilleur, quand il évoque la tradition, mais aussi parfois pour le pire, quand il est le reflet de la perte progressive d'autonomie alimentaire au fil de l'histoire. Il ne suffit donc pas d'être les héritiers d'une culture millénaire, riche et harmonieuse dans ses rapports à l'environnement. Encore faut-il en être conscient, se l'approprier, devenir à son tour agent de transmission et de création culturelle. Les jeunes autochtones portent sur leurs épaules fragilisées le poids de cette mission d'inventivité écosociale. En comparaison, le canot de leurs ancêtres paraîtrait bien léger à porter. Et c'est pour les accompagner dans cette tâche que le Jardin des Premières Nations du Jardin botanique de Montréal s'est doté non seulement d'une mission informative, mais, bien

plus, d'une véritable vocation éducative. Une éducation destinée bien sûr au grand public qui souhaite entrer en contact avec la mosaïque des cultures autochtones, mais aussi une éducation destinée aux Premières Nations elles-mêmes afin qu'elles retrouvent la fierté qui fut la leur, et que se réinvente la tradition le temps d'une visite, le temps d'une dégustation de fruits sauvages ou de sagamité et d'un geste de gratitude envers le Grand Esprit.

Quelques balises pour mieux comprendre le rapport à l'environnement et à l'éducation des Premières Nations

Je voudrais souligner ici le caractère original et particulier de la réponse autochtone aux questionnements modernes. Les acteurs du Jardin des Premières Nations apportent à leur façon des sentiers de réflexion puisés dans leur tradition qui résonne aujourd'hui d'une éclatante modernité. Toutefois, pour accéder à ces sentiers, il nous faut nous débarrasser de nos costumes d'urbanisés et tenter de comprendre la cosmogonie amérindienne. Pour cela, je me pencherai sur deux éléments clés de cette compréhension en abordant les notions d'environnement et d'éducation.

Environnement-territoire : avoir et être

La notion de « territoire » est largement présente dans la littérature de l'éducation relative à l'environnement (comme chez Berryman, 2005). Elle est souvent associée à l'acte volontaire d'« habiter » un espace ou un milieu de vie. « Habiter », issu de la racine latine *habere* (avoir... avoir un lieu), peut faire référence à de nombreuses et diverses réalités (Lussault, 2005, p. 11). Mais, dans la plupart de ses acceptions géographique, sociologique ou anthropologique, le mot « habiter » dépasse très largement la seule notion de « se loger » (Lussault, 2005, p. 15). Selon plusieurs auteurs (dont Michel Lussault, Gaston Pineau, Pascal Galvani) rassemblés autour de l'idée d'écoformation, habiter la terre est un acte quotidien qui repose ou devrait reposer sur une volonté et un attachement fortement conscientisés. Le territoire devient donc partie constituante de l'intériorité (Pineau, Bachelart et coll., 2005). Pascal Galvani (2005), qui s'est intéressé de près à la manière dont le territoire façonne les cultures amérindiennes, insiste sur le rapport synergique et symbiotique de l'individu à sa terre. Dans la tradition, mais de façon encore très présente aujourd'hui, le fait d'être dans un dialogue physico-cosmique avec les éléments de la nature est objet de fierté et de valorisation. Parfois, de façon artificielle, les jeunes autochtones d'aujourd'hui peuvent d'ailleurs être tentés de ne reproduire qu'une caricature de cette relation comme reliquat d'un héritage qui est le mince fil qui les relie encore à un passé valorisant. Il n'en reste pas moins vrai que pour les autochtones le lien avec le territoire est un élément fort de leur identité.

Bien sûr, le concept de territoire reste à définir. D'après Marianne von Freneckell (2005, p. 9), la notion de territoire « conjugue des représentations individuelles et collectives, sociales et culturelles, des dimensions identitaire, symbolique, politique, historique, etc. ». Il n'est pas dans le propos de ce document d'analyser toutes ces

dimensions une à une, mais il est clair que le territoire dans toute sa complexité polysémique est un pilier conceptuel de la cosmologie amérindienne.

Au Jardin des Premières-Nations, les mots de « territoire » ou « terre » sont clairement préférés à celui d'environnement, selon les acteurs rencontrés lors d'entrevues individuelles dans le cadre de l'étude précitée.

Environnement, c'est un mot que j'essaie d'utiliser le moins possible, parce que pour nous, c'est plus pertinent d'utiliser la Terre-Mère ou la relation à la Terre-Mère. L'environnement, je trouve que c'est réducteur de la pensée autochtone. Quand l'environnement n'est conçu que comme un contexte dans lequel on vit, quelque chose d'extérieur à soi, c'est réducteur.

Nous, nos ancêtres et notre histoire, on est près de la terre, on est dépendant de la terre, on a une relation avec la terre, on va retourner à la terre de toute façon. Déjà faire comprendre ça, c'est beaucoup...

Quand on dit qu'on appartient à la terre, ou à la terre-mère, c'est plus qu'une relation à un environnement, c'est la mère nourricière. Donc c'est vraiment un échange avec la terre dans une symbolique très forte. Parce que dans le mot environnement, y'a toujours une coupure. C'est comme si le sujet devient un observateur de cet environnement-là. Alors que si on dit la terre-mère, tout de suite, il y a l'idée d'appartenance. L'environnement, on dit pourtant qu'on en fait partie, mais puisqu'on est arrivé à un échec pareil, je n'ai pas l'impression que les gens font le lien entre l'environnement et eux.

Le rapport filial, familial, culturel et charnel à la terre est aussi fortement souligné.

La façon dont on en parle, ça vient de la tradition, des anciens, c'est la dépendance à cet environnement-là. Tu n'en parles pas de la même façon quand tu es conscient que tu es dépendant des plantes, de l'eau, de l'air, des animaux. Tu ne peux pas en parler de façon détachée, tu en parles d'une façon très personnelle comme si ça faisait partie de toi-même, comme si c'était ta mère, ta sœur, tu en parles de façon vivante.

Éducation ou transmission?

Dans ce domaine également, nous ne sommes pas en territoire d'évidence. La notion d'éducation connotée du passé colonialiste et de l'histoire encore récente des pensionnats n'est pas une notion privilégiée en milieu autochtone.

Il ne faut pas oublier que les Premières Nations ont un passé plutôt inconfortable avec le système éducatif canadien, malgré les dernières excuses. Pour nous, éducation ça signifie aussi assimilation, donc le terme « éducation » n'a jamais été employé dans nos cultures.

On préférera le terme « transmission » même si le contexte urbanisé du Jardin des Premières-Nations et les rencontres avec les groupes d'élèves au rythme du calendrier et de l'horloge scolaire sont peu propices à une véritable transmission telle que pratiquée dans les communautés.

Quand je suis sur le terrain, ce n'est pas non plus de l'éducation, je fais de la transmission. Je transmets mes connaissances à moi, mes valeurs, ma façon de voir les choses, ma façon de faire selon la culture de mon peuple, c'est sûr... c'est de la transmission.

Quand je me fais transmettre quelque chose, je vais l'apprendre et l'essayer par après. Je vais tout mettre en œuvre pour retenir, parce que ça fait partie de moi. Ici, je ne transmets rien, parce que « transmettre » c'est apprendre à quelqu'un comment allumer un feu, comment chasser le castor. Ça pour moi, c'est de la transmission. Peut-être que je n'ai pas la bonne définition de transmettre et éduquer. Il s'agit plus d'éduquer les gens face à notre culture que de leur transmettre notre culture.

De plus, la transmission est un rôle habituellement réservé aux aînés. Mais qu'est-ce qu'un aîné? Parmi les acteurs du Jardin des Premières-Nations, personne n'a l'âge d'être un aîné. De ce fait, une certaine confusion s'installe. Des jeunes jouent le rôle traditionnellement donné aux anciens; cette situation est plus ou moins bien vécue et plus ou moins bien assumée.

Le terme d'« aîné » bouge beaucoup, la définition est mouvante. En fin de compte, un aîné est quelqu'un qui est réputé pour son grand savoir, son expérience, qui a vraiment une connaissance, une philosophie, des habiletés en chasse, dans toutes sortes de disciplines.

Pour nous, un aîné ce n'est pas quelqu'un qui a nécessairement 110 ans. C'est quelqu'un qui a de l'expérience, qui a accompli des choses importantes, qui donne beaucoup de respect à ses enfants, ses petits-enfants et, après, ça va avec le reste de la communauté.

Ça va avec l'expérience. À 40 ans, tu as encore des choses à vivre, des étapes à vivre, mais si tu as des capacités, un bon « aura » comme ils disent aujourd'hui, ça se fait tout seul, les autres le voient. Il n'y a pas d'âge, tu peux être un aîné à 55, mais ce n'est pas toi qui vas choisir, ce sont les autres qui vont te donner ce rôle-là, mais sans te le dire, ils vont te transporter à travers ce rôle-là.

Ces quelques balises aident à mieux comprendre comment l'éducation relative à l'éco-alimentation, qui se penche sur les relations alimentation-santé-environnement, se construit au Jardin des Premières-Nations. Mais, d'abord, il importe d'explorer la signification, chez nos interlocuteurs, de l'alimentation, de la santé et du lien entre les deux.

Alimentation, culture et tradition : manger la terre

C'est par l'alimentation que se tisse de la façon la plus symbiotique le rapport à la terre. Il s'agit d'ingérer un « corps » que l'on souhaite le moins « étranger » possible, à l'intérieur de nous-même. Manger, c'est faire entrer l'autre en nous. C'est dire la relation de confiance nécessaire à l'acte de manger. D'un point de vue psychologique, la confiance entre le nourri et le nourrisseur doit être forte. D'un point de vue culturel, le partage de la nourriture traditionnelle rattache l'individu au reste de sa communauté. Dans la perspective des Premières Nations, la nourriture provient de la terre-mère nourricière, du territoire généreux et des esprits bienveillants. Ce triptyque dessine les contours de l'environnement cosmogonique des Premières Nations. Il importe donc de maintenir non seulement l'équilibre écologique, le prélèvement raisonnable, mais également la faveur des puissances invisibles. Manger devient en ce sens un acte culturel, écologique et mystique. Les activités pédagogiques du Jardin des Premières-Nations du Jardin botanique de Montréal nous apprennent que le mot utilisé en langue iroquoienne pour désigner « les trois sœurs » (Maïs, Haricot et Courge) signifie « *notre vie*, sorte de plantes déesses pour ce peuple ».

Voilà sans doute pourquoi le thème de l'alimentation n'apparaît pas de façon isolée dans ou les discours ou les canevas d'activités scolaires. Il est toujours rattaché à la perspective plus large de tradition et de culture. Plus loin dans ce texte, je soulignerai les liens très souvent établis entre l'alimentation et la santé, l'alimentation et le territoire.

On ne l'a pas compartimenté. L'alimentation c'est culturel chez nous. Les connaissances culturelles, le savoir-faire de la chasse [...] est lié à l'alimentation.

Quand on fait des broderies et qu'on brode un castor, on ne le brode pas parce qu'on trouve ça beau, on le brode parce qu'on le mange, je veux dire que, culturellement, la bouffe c'est ancré en nous...

Une santé ancrée dans le territoire par le biais de l'alimentation

Ce qui est sans doute le plus intéressant quand on parle de santé avec les acteurs du Jardin des Premières-Nations rencontrés, c'est de constater la vision holistique de la santé que portent les traditions amérindiennes. **Une telle vision transparaît dans les activités d'animation du Jardin auprès des différents publics.**

La santé, c'est vraiment global, c'est le corps, c'est l'esprit, c'est l'âme... Pour les Iroquoiens, être en bonne santé, c'est respecter ses désirs intérieurs.

La santé, c'est autant le côté psychologique, le côté mental, puis le côté physique. Je pense que mes ancêtres aussi pensaient ça, c'est psychosomatique. Quand l'esprit souffre, le corps subi, donc, pour être en santé, ça prend un esprit sain. Et pour avoir un esprit sain, équilibré, il faut que tu t'arranges pour que ton esprit soit bien. Si tu fais du mal dans la vie, ça pèse dans ta

tête, donc sur ton corps, ça t'empêche de dormir. Tout joue ensemble, le corps et l'esprit...

Mais, au-delà de ces perspectives, comment pourrait-on être en santé dans un territoire malade? Dans la vision du monde des Premières Nations, il est clair que la santé des individus passe par la santé du territoire lui-même autant que par la qualité des relations avec le territoire. Bien sûr, là encore, il s'agit de la santé dans une conception globale. On retrouve assez souvent ce lien entre la santé du territoire et la santé des humains dans les entrevues que nous avons menées :

En forêt, c'est un mode de vie sain, autant spirituellement, que pour l'alimentation.

Quand ils ont créé les parcs nationaux, ça a eu un si grand impact sur la vie de mon grand-père... ça l'a fait mourir. « Moi, ma vie, c'est fini, y'a rien à faire. » Puis un an après, il est mort, étouffé, par les poumons.

Oui, par exemple, mon grand-père gardait le territoire en santé. Il s'en occupait. Le territoire, faut le garder en santé pour être en santé nous-même.

C'est un peu le même lien. On s'identifie à l'ours, parce que l'ours est très médicinal pour nous, comme tous les animaux. Mais l'ours est l'animal le plus médicinal en soi, à cause de sa vésicule biliaire. On peut faire beaucoup de produits à partir de cela. Sinon, on peut renforcer avec certaines parties de l'ours les produits à base d'herbes.

Ainsi, le lien entre la santé du territoire et celle des humains passe par la santé des animaux que l'on mange. Pour eux aussi, l'idée de bien-être est évoquée et la chasse doit se faire sous le sceau du respect. Pour la plupart des acteurs du Jardin des Premières-Nations, le lien entre alimentation et santé est quasi symbiotique au point où ils ont parfois du mal à parler de l'un sans parler de l'autre.

Dans la pensée autochtone, les aliments sont des médicaments, c'est vraiment très répandu comme croyance. C'est que les aliments et les médicaments ça va ensemble. Souvent les plantes ont les deux fonctions d'ailleurs.

L'alimentation justement, on faisait attention que ce soit en lien avec le médicinal.

Pour beaucoup également, la santé ne peut se concevoir qu'en rapport avec le mode de vie, et la santé dépend de l'adéquation entre l'alimentation et le mode de vie.

Ça dépend toujours des régions où on restait. L'alimentation des Inuits n'aurait pas été saine pour quelqu'un qui vivait au sud : il y avait beaucoup de graisse, pas beaucoup de légumes, pas de fruits, pas de légumes... ça allait avec les activités des gens de la communauté. Ils ne faisaient pas d'embonpoint même s'ils mangeaient beaucoup de graisse, c'étaient des gens

qui se déplaçaient... Au sud, ils mangeaient moins de graisse, mais ils mangeaient du maïs, du topinambour; toutes ces choses-là, ça allait avec leur région. Ils n'avaient pas à se déplacer sur des kilomètres. Puis le climat, l'hiver, ici, est moins long que l'hiver dans le nord. Le problème, c'est la sédentarité pour plusieurs et le changement d'alimentation. On continue à manger ce qu'on mangeait sans se déplacer, on est moins en forme. C'est ça qui fait qu'on est moins en santé.

Moi je suis née sédentaire, je suis née dans un village, dans une maison. J'ai toujours eu un mode de vie sédentaire. Pourtant, le nomadisme était notre principale activité physique. Les Mohawks avaient des sports comme la crosse, ils faisaient des activités... Nous, on n'avait pas besoin de ça parce qu'on était tout le temps en mouvement.

Pour l'un des participants à notre enquête, toutefois, il y a une nuance à apporter entre alimentation et médecine. La médecine est là pour pallier les carences alimentaires. Elle participe à la même dynamique de santé, mais comme un revers de la médaille, une sorte de complémentarité en creux.

Mais y'a une différence pour moi entre médecine et alimentation. Si tu t'alimentes bien, selon moi tu as moins besoin de ta médecine. Durant nos périodes creuses hivernales, c'est là qu'on a besoin de la médecine. La médecine, c'est d'abord et avant tout du liquide. Ça passait par du liquide, on faisait beaucoup d'infusions, des décoctions. Par la façon dont tu t'alimentes, tu vas savoir si tu as besoin de ta médecine. Si tu as trop besoin de ta médecine, c'est peut-être que tu t'alimentes moins bien : un ne va pas sans l'autre. Je suis d'accord avec ça, mais ce sont deux aspects assez différents.

La culture alimentaire traditionnelle des autochtones du Québec pourrait inspirer largement les aspirations écologiques du secteur agroalimentaire d'aujourd'hui.

En conclusion

La culture alimentaire traditionnelle des autochtones du Québec pourrait inspirer largement les aspirations écologiques du secteur agroalimentaire d'aujourd'hui. Les appellations (biologique, biodynamique, écologique, etc.) qui tracent les contours d'une agriculture respectueuse de l'environnement trouvent sans difficulté un écho dans la culture alimentaire des Premières Nations. Mais, curieusement, les colonisateurs ont jugé avec une très grande sévérité ces pratiques que l'on semble rechercher aujourd'hui. Bien sûr, l'alimentation traditionnelle autochtone ne répond pas à toutes les dimensions du questionnement alimentaire. Ainsi, le gibier que procure la chasse ne pourrait plus suffire à nourrir une population croissante. Également, les considérations végétariennes qui interrogent les abus énergivores de la production animale ne trouvent que peu de réponses dans l'univers des Amérindiens du Québec. Pourtant, le respect de la santé humaine ou la protection de la diversité des plantes ou des animaux sont des questions brûlantes et renvoient à

des problématiques auxquelles l'univers amérindien semble proposer des solutions plus écologiques que les modes de production industriels dominants.

En somme, les Premières Nations, dont l'alimentation traditionnelle a été en partie disqualifiée par l'assaut des industries alimentaires, auraient toute fierté à tirer de leurs riches pratiques alimentaires traditionnelles, pour le bien-être de leurs populations et certainement du monde industrialisé dans son ensemble. Ici, comme le souligne Lucie Sauvé (2007), l'éducation relative à l'environnement peut assumer l'une de ses tâches les plus constructives : repérer, faire connaître, valoriser, stimuler et soutenir les pratiques appropriées, traditionnelles et innovantes, dans la perspective d'offrir des sources d'inspiration pour la construction de fondements et la mise en œuvre de pratiques appropriées.

Références bibliographiques

- BERRYMAN, T. (2005). Réapprendre à habiter ici et entre nous : une éducation centrée sur les lieux et la communauté. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 5. *Cultures et territoires : ancrages pour une éducation relative à l'environnement*.
- GALVANI, P. (2005). Retrouver la terre intérieure : une démarche d'écoformation en dialogue avec les cultures amérindiennes, dans G. Pineau, D. Bachelart *et al.* *Habiter la terre : écoformation terrestre pour une conscience planétaire* (p. 65-78). Paris : L'Harmattan.
- LAMBERT, M. (2006). *Histoire de la cuisine familiale au Québec*. Vol. 1 : Ses origines autochtones et européennes. Québec : Les éditions GID.
- MERRIAM, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- PINEAU, G., BACHELART, D. *et al.* (2005). *Habiter la terre : écoformation terrestre pour une conscience planétaire*. Paris : L'Harmattan.
- SAUVÉ, L. (2007). *Éducation relative à la santé environnementale : fondements et pratiques liés à la problématique de l'alimentation en contexte d'éducation populaire et communautaire*. [En ligne]. <http://www.eco-alimentation.uqam.ca/>. Consulté le 18 juillet 2009.
- VON FRENCKELL, M. (2005). Contextualisation des pratiques et des recherches en éducation relative en environnement – Ancrage territorial et culturel. Éditorial. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 5. *Cultures et territoires : ancrages pour une éducation relative à l'environnement*, p. 7-14.

Site Internet

Site du Jardin des Premières-Nations du Jardin botanique de Montréal.

<http://www2.ville.montreal.qc.ca/jardin/jardin.htm>.

Consulté le 20 avril 2009.

Éducation relative à l'environnement, dialogue intercommunautaire et apprentissage du vivre-ensemble

Nayla NAOUFAL

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Il existe peu de recherches et de pratiques en éducation relative à l'environnement (ERE) qui participent explicitement à la création d'une dynamique de paix. Ni la recherche en éducation, ni les organismes d'éducation populaire et communautaire, ni le milieu éducatif formel, ni le grand public ne prennent généralement en compte les liens entre les problématiques environnementales et l'émergence de conflits, exception faite de quelques organismes non gouvernementaux. Or, la dégradation du milieu de vie et l'apparition ou l'exacerbation de guerres sont interdépendantes et étroitement liées, tout comme le sont la protection de l'environnement et la création d'une dynamique de paix. Il importe certes de prendre en compte ce double enjeu dans la recherche et la pratique en ERE. L'éducation relative à l'environnement peut contribuer à l'apprentissage du vivre-ensemble dans un environnement partagé, notamment à travers des projets collectifs et concrets de résolution de problèmes et d'écodéveloppement. Cet article présente notamment deux exemples d'interventions : un projet de coopération hydrique et environnementale entre communautés voisines en conflit politique et un projet de jardinage collectif réunissant

des groupes précédemment en guerre. Ces démarches participent à la consolidation de la paix et à l'innovation sociale.

Signalons d'entrée de jeu que la méthodologie adoptée pour la rédaction de cet article est celle d'une démarche réflexive et critique de synthèse d'une recension d'écrits exhaustive sur un ensemble de thématiques et sur les liens entre celles-ci : environnement, guerre, éducation, ERE, consolidation de la paix, projets éducatifs contribuant à une dynamique de paix, etc. Elle intègre des éléments d'une recherche spéculative, à savoir « un travail de l'esprit produisant des énoncés théoriques à partir et à propos d'autres énoncés théoriques » (Van der Maren, 1995, p. 134), en vue de proposer des pistes de réflexion sur la contribution de l'ERE à la création d'un dialogue intercommunautaire environnemental et à la construction d'une dynamique de paix.

ABSTRACT

Environmental education: an intercommunity dialogue and an apprenticeship on learning how to share the planet

Nayla NAOUFAL

University of Quebec in Montreal, Québec, Canada

There is little research and few educational practices in the field of environmental education (EE) that contribute to creating a dynamic of peace. Generally, educational researchers, popular and community education organizations, the formal education milieu and the general public neglect the relationship between environmental problems and the emergence of conflicts, with the exception of a few non-governmental organizations. The declining quality of living environments and the appearance or exacerbation of wars are interdependent and closely linked, as are the protection of the environment and the creation of a dynamic of peace. With this in mind, we wonder if this issue should be part of EE research and practice. Environmental education can contribute to teaching people and communities how share an environment, notably through real community projects on problem solving and eco-development. This article presents two intervention examples: A water and environment cooperation project between neighbouring communities involved in a political conflict, and a collective gardening project uniting groups that were previously at war with each other. These projects contribute to consolidating peace and societal innovation.

RESUMEN

La educación relativa al entorno ecológico, diálogo inter-comunitario y aprendizaje del vivir-juntos

Nayla NAOUFAL

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Hay pocas investigaciones y prácticas en educación relativa al entorno ecológico (ERE) que participen a la creación de una dinámica de paz. Ni la investigación en educación, ni los organismos de educación popular y comunitaria, ni el medio educativo formal, ni el gran público toman en cuenta las relaciones entre los problemas del medio ambiente y el surgimiento de conflictos, a la excepción de algunos organismos no gubernamentales. Ahora bien, la degradación del medio de vida y el surgimiento o el aumento de guerras son interdependientes y están estrechamente vinculados. Por ello, lo que está en juego ¿acaso no debería integrarse en la investigación y en la práctica de la ERE? La educación sobre el medio ambiente puede contribuir al aprendizaje de las personas y de las comunidades a vivir juntos en un medio ambiente compartido, sobre todo a través de proyectos colectivos y concretos de resolución de problemas y de ecodesarrollo. Este artículo presenta dos ejemplos de intervención: un proyecto de cooperación hídrica respetuoso del medio ambiente entre comunidades vecinas pero en conflicto político, y un proyecto de jardinería colectiva que reúne grupos que antes estaban en guerra. Estas acciones contribuyen a la consolidación de la paz y a la innovación social.

Les liens entre paix, guerre et dégradation environnementale souvent occultés en éducation relative à l'environnement

La recherche et les pratiques en éducation relative à l'environnement (ERE) prennent trop peu en compte les liens réciproques entre la dégradation du milieu de vie et l'émergence ou l'exacerbation des conflits, notamment les impacts néfastes des guerres sur l'environnement (Thésée et Carr, 2008; Carr, 2007). En effet, l'environnement est toujours dégradé, voire détruit, par un conflit armé (Vadrot, 2005, p. 13). Selon le philosophe et sociologue Herbert Marcuse, pour qui militer contre la guerre correspond à un engagement à l'égard de l'environnement :

la guerre, génocide contre le peuple, est aussi « terricide » dans la mesure où elle s'attaque aux sources et ressources de la vie même. Il ne suffit plus d'en finir avec les hommes vivants : il faut aussi interdire l'existence même à ceux qui ne sont pas encore nés, en brûlant et en empoisonnant la terre, en défoliant les forêts [...] (Marcuse, 2008, p. 74).

Par ailleurs, la dégradation de l'environnement et la diminution des ressources entraînent l'augmentation des tensions socioéconomiques et des conflits, ainsi que de la tendance à avoir recours à la force militaire (Mische, 2004, p. 47).

Selon Carr (2007), le débat actuel sur la crise environnementale et les changements climatiques a occulté les conséquences environnementales désastreuses des conflits armés. Pour cet auteur, l'éducation formelle doit nécessairement intégrer une compréhension de ces impacts ainsi qu'une analyse critique des liens entre la politique locale de l'État et ses agissements à l'étranger. En raison des interdépendances entre pays développés et pays en développement, les questions à caractère éloigné (telles que les guerres, soulèvements, coups d'État et famines qui ont lieu à l'étranger) ont toujours une dimension locale (Carr, 2007). La réflexion de l'auteur porte sur l'éducation dans les pays développés. Cependant, l'éducation dans les pays émergents et les pays en développement, notamment les anciennes colonies, semble avoir avantage à se pencher également sur les effets environnementaux et socioculturels des politiques des pays dominants et des guerres, qu'elles soient internes ou externes, et ce, dans une perspective de déconstruction des rapports de pouvoir et de clarification des problématiques sociales, environnementales et éducationnelles. L'éducation doit permettre de porter un regard critique sur les relations entre conflits et environnements et œuvrer pour l'instauration d'un rapport humain à autrui et au milieu de vie qui soit harmonieux et significatif.

Par ailleurs, dans le contexte des conflits internes dans des pays caractérisés par une diversité culturelle (notamment religieuse, ethnique ou linguistique), l'intolérance entre différentes communautés est présente dans toutes les facettes du conflit et de ses répercussions. « La mémoire historique des griefs est mobilisée à travers une combinaison de facteurs politiques, économiques et sociaux, qui entraînent un point culminant d'intolérance et d'hostilités entre groupes » (traduction libre, Blagojevic, 2007, p. 555). Ces problèmes peuvent mener à un conflit armé s'ils ne sont pas résolus, comme en Irak, en Bosnie, au Rwanda (*ibid.*) et au Liban. Blagojevic (2007) souligne l'importance de la consolidation de la paix par la réconciliation dans des contextes de sociétés multcommunautaires après un conflit. La réconciliation constitue la transformation des relations entre communautés qui peut se produire sur les plans politique, social, économique ou infrastructurel (*ibid.*). Blagojevic (2007) donne des exemples de programmes de consolidation de la paix par la réconciliation, par exemple une initiative de radio de la paix au Rwanda et un projet de dialogue de femmes de diverses communautés en Bosnie autour du droit au retour chez soi. Il nous semble que cette approche de consolidation de la paix par la réconciliation après un conflit devrait faire appel à différents types d'interventions, sur divers plans, et intégrer une dimension éducative transversale. Comme nous le verrons plus loin, une intervention de réconciliation peut avoir lieu également sur le plan écologique.

La protection de l'environnement en tant que finalité partagée

Tout comme la dégradation de l'environnement et l'émergence de conflits sont interdépendantes, se créant l'une l'autre, la préservation du milieu de vie et l'instauration ou la reconstruction d'une dynamique de paix sont étroitement liées.

Tout comme la dégradation de l'environnement et l'émergence de conflits sont interdépendantes, se créant l'une l'autre, la préservation du milieu de vie et l'instauration ou la reconstruction d'une dynamique de paix sont étroitement liées.

La paix est une condition préalable (mais non suffisante) à la protection de l'environnement.

La protection de l'environnement pourrait constituer une finalité supérieure, permettant d'amoindrir ou de surmonter l'hostilité entre diverses communautés au sein d'un pays ou à travers les frontières...

La paix est une condition préalable (mais non suffisante) à la protection de l'environnement (Mische, 2004, p. 47). Ainsi, l'intégrité du milieu de vie est caractérisée, entre autres, par la cohésion sociale et l'entente entre groupes sociaux (Weintraub, 1995). La construction d'un rapport positif avec l'environnement passe par des relations positives entre ses habitants. Notamment, l'action socioécologique, collective et individuelle nécessite une stabilité sociopolitique ainsi que la sécurité physique et affective des personnes indispensable au désir d'engagement (Naoufal, 2008a).

En outre, la protection de l'environnement pourrait constituer une finalité supérieure, permettant d'amoindrir ou de surmonter l'hostilité entre diverses communautés au sein d'un pays ou à travers les frontières (Clayton, 2003, p. 59-60), voire de rapprocher ces dernières. Selon certains chercheurs, la préoccupation et l'engagement à l'égard des problématiques socioécologiques pourraient même devenir une finalité pour laquelle œuvreraient ensemble tous les êtres humains et tous les États, dépassant leurs antagonismes internes pour ce faire (Oskamp, 2000; Clayton, 2003, p. 60). Selon le chercheur en psychologie sociale Sherif (1966), l'adoption d'une telle finalité, dite « finalité supérieure » (*superordinate goal*, traduction libre, Sherif, 1966, p. 88), par plusieurs groupes ou entités implique leur coopération et participation. Inaccessible pour chaque groupe de manière isolée, cette finalité n'est donc pas *commune* mais *partagée*. Supplantant les autres buts des groupes (Sherif, 1966, p. 88), une telle finalité est basée sur des intérêts partagés, suffisamment puissants pour l'emporter sur les antagonismes et mener vers des mécanismes pratiques de coopération (*ibid.*, p. 100). Cette coopération peut réduire les visions négatives à l'encontre des autres groupes sociaux et pays ainsi que les possibilités de futures disputes.

Des possibilités de finalités supérieures existent dans divers domaines (Sherif, 1966, p. 107), notamment la protection de l'environnement. Cependant, de telles finalités ne peuvent être unilatéralement proposées par un groupe; elles doivent émerger et s'imposer d'elles-mêmes à travers les relations entre communautés (*ibid.*).

Une finalité supérieure portant sur la protection de l'environnement peut être partagée par des groupes intra-étatiques ou interétatiques ou bien par des États. En effet, certains de ces pays utilisent depuis longtemps la coopération autour de la résolution de problèmes écologiques en vue de renforcer leurs relations diplomatiques ou d'aider à la résolution de conflits (Le Prestre, 2005, p. 414-415). Cette démarche peut « contribuer à renforcer la sécurité et la stabilité internationale en créant des habitudes de coopération » (Le Prestre, 2005, p. 414). À titre d'exemple de coopération environnementale entre pays ou collectivités, on peut penser à l'entente des États riverains de la mer Baltique pour remédier à la pollution de cette mer (Westing, 1989, p. 12), à la collaboration de l'Inde et du Pakistan, pourtant en conflit, autour de l'Indus, à l'accord sur l'eau dans le traité de paix israélo-jordanien, à la coopération de deux localités palestinienne et israélienne (Tulkarem et Emek Hefer) pour le recyclage des déchets des pressoirs à olives (Harari, 2008, p. 20), etc.

Dans des contextes de conflits internes, l'ERE peut aider à construire une relation harmonieuse avec l'environnement et à créer un nouveau type de dialogue entre les communautés autour du milieu de vie partagé...

La contribution potentielle de l'ERE à la consolidation de la paix et à l'innovation sociétale

Si la préservation de l'environnement doit constituer une finalité supérieure pour des communautés, correspondant à un désir d'action puissant et l'emportant sur toutes les autres motivations, il est indispensable de développer ou de renforcer chez ces dernières un rapport à l'environnement harmonieux et significatif, d'où le grand intérêt de l'éducation relative à l'environnement. Ainsi, dans des contextes de conflits internes, l'ERE peut aider à construire une relation harmonieuse avec l'environnement et à créer un nouveau type de dialogue entre les communautés autour du milieu de vie partagé (Naoufal, 2008a), notamment par des projets coopératifs de résolution de problèmes environnementaux concrets (Sauvé et Orellana, 2004, p. 111). Cette résolution devient alors une finalité supérieure qui permet de réduire l'inimitié ou l'hostilité entre les collectivités et de prendre la mesure de la responsabilité partagée à l'égard de l'environnement partagé. Pour Pickering (2006), des projets intercommunautaires visant à traiter des préoccupations pratiques aident à construire des relations positives entre communautés. L'ERE peut certes contribuer à l'innovation sociale, participant à l'édification d'une cohésion et harmonie sociétale, réunissant différents groupes autour de la résolution de problèmes socioécologiques et de l'amélioration du milieu de vie. Adoptant une posture sociocritique, l'ERE permet en particulier de déconstruire les problématiques sociopolitiques, surtout les relations entre les communautés afin de les comprendre et de les transformer, et de contribuer ainsi à la création d'une dynamique de paix (Naoufal, 2008a). Par une pédagogie de projet ancrée dans le milieu commun, l'ERE peut générer un dialogue intercommunautaire et faire prendre conscience des identités et des intérêts partagés avec des membres d'autres collectivités (*ibid.*). Le projet de jumelage de communautés riveraines Bons voisins de l'eau constitue un exemple très intéressant en la matière, comme nous le montrerons ultérieurement.

Ainsi, la préservation de l'environnement en tant que finalité supérieure acquiert de l'importance à travers les contacts intercommunautaires et la diversification et l'augmentation des préoccupations environnementales (Sherif, 1966, p. 147). Plus il y a de projets de gestion environnementale et d'écodéveloppement partagés, plus les questions écologiques en tant que préoccupations partagées deviennent prééminentes pour les groupes. Par conséquent, l'ERE est interpellée pour stimuler et mettre en place de nombreux projets de coopération et des interventions éducatives intercommunautaires en environnement.

Il faut noter que dans des contextes de tensions intercommunautaires l'action éducative en environnement devrait se faire de manière continue en vue de favoriser la durabilité des résultats et des transformations, notamment en ce qui concerne les modifications des représentations individuelles et collectives à l'égard de l'environnement et des autres personnes et communautés (d'après Vrasidas et collab., 2007) nécessaires pour créer une dynamique de paix et une relation harmonieuse à l'environnement. En effet, nous savons que si ces modifications ne sont pas soutenues par un contexte social propice, elles seront difficilement maintenues (*ibid.*). Nous savons aussi qu'il est ardu d'instaurer de manière durable un rapport harmonieux au monde

dans des situations d'après-guerre, caractérisées par un sentiment général d'indifférence à l'égard de la plupart des problématiques socioécologiques, exception faite des questions relatives à la survie, comme l'accès à l'eau et à l'énergie (Naoufal, 2008a), et où les systèmes politiques, économiques, politiques et éducationnels du pays ont souvent été considérablement et durablement affectés par le conflit armé (d'après Formoli, 1995).

Politiques publiques, protection de l'environnement et consolidation de la paix

Les questions environnementales comportent à la fois des problématiques de « basse importance politique » et des problématiques de « haute importance politique » qui contraignent des autorités gouvernementales en conflit à leur accorder beaucoup d'attention politique et à coopérer comme dans le cas de l'eau au Moyen-Orient (Harari, 2008, p. 9). À titre d'exemple, en 1994, la Jordanie et Israël ont signé un traité de paix accompagné de provisions liées à l'eau, portant notamment sur le partage des ressources des fleuves du Yarmouk et du Jourdain et sur un cadre de coopération israélo-jordanien pour le développement de nouvelles sources hydriques au moyen de projets hydrauliques communs (Lonergan et Brooks, 1995). Insuffisante pour transcender les dissensions politiques, cette coopération technique peut catalyser un processus d'accord politique déjà existant et « resserrer les liens nouveaux dans une perspective de gains mutuels », selon Le Pestre (2005, p. 415).

Négligées par les gouvernements et ne figurant pas dans leurs priorités, les questions environnementales non prioritaires peuvent toutefois constituer un sujet de dialogue et de collaboration dans le cadre d'un conflit, qui ne risque pas de dégrader davantage les relations intergouvernementales (Harari, 2008, p. 9), permettant de faciliter d'autres coopérations et de réduire les hostilités. Ali (2003) déplore le fait que les problématiques écologiques sont souvent considérées par la majorité des autorités publiques comme peu importantes et ne touchant pas à aux besoins immédiats des populations. Cependant, le caractère peu stratégique de ces questions n'occupant pas le devant de la scène présente l'avantage de permettre des initiatives locales et des interactions intercommunautaires, nécessaires à l'apprentissage du vivre-ensemble dans un environnement partagé (Harari, 2008, p. 9).

Un champ de recherche et de pratique relativement peu développé

Bien que la littérature, notamment en sciences politiques, mette parfois en lumière le rôle des problématiques environnementales dans le maintien de la paix et l'apparition ou l'intensification de conflits (voir par exemple Giordano, Giordano et Wolf, 2005; Homer et Dixon, 1999, p. 175), la recherche en ERE, les organismes d'éducation populaire ou communautaire, le milieu éducatif formel et le grand public ne

semblent pas prendre généralement en considération ces relations. Il existe en effet peu de recherches et de pratiques en ERE qui participent explicitement à la création d'une dynamique de paix. Par ailleurs, les quelques recherches et interventions éducatives en la matière (par exemple, Wenden, 2004; Nordland et Reardon, 1994) ne portent pas sur les sociétés pluralistes en proie aux tensions politiques, voire à des conflits armés. Quant aux programmes de recherche et d'intervention en matière d'éducation à la paix, ils prennent peu en compte les liens entre l'intégrité du milieu de vie et l'émergence des conflits, ne faisant de l'environnement ni un but, ni un agent, ni un objet de l'apprentissage (selon la typologie des conceptions de la relation entre éducation et environnement dressée par Sauvé, 1997, p. 18) comme pourrait le faire l'ERE participant à la création d'une dynamique de paix.

Cependant, font exception les programmes de certaines organisations non gouvernementales situées dans les Territoires palestiniens, en Jordanie et en Isra  el, un territoire et deux pays en butte à une sévère crise de l'eau (voir Bole-Richard, 2008; Gresh et Vidal, 2006, p. 173) et où la question du contrôle des ressources hydriques joue un rôle important dans le conflit historique et existant (Naoufal, 2008b). Notamment, deux organisations s'intéressent de près aux liens entre la protection de l'environnement et la dynamique de paix. B'Tselem, le Centre isra  elien d'information sur les droits humains dans les territoires occupés, établit des liens entre les droits humains et l'accès à l'eau, dénonçant les politiques isra  eliennes hydriques qui sont répressives et discriminatoires à l'égard des Palestiniens et mettant en exergue la dimension stratégique de l'« or bleu » pour l'état hébreu et dans le conflit israélo-palestinien (B'Tselem, sans date). Quant à l'organisation environnementale Friends of the Earth Middle East, elle a ceci de particulier qu'elle réunit Jordaniens, Israéliens et Palestiniens. Cette organisation, qui avait pour nom EcoPeace avant de rejoindre le réseau international des Amis de la Terre, s'est donnée pour mission de « promouvoir à la fois le développement durable et la paix dans la région » en « créant les conditions nécessaires pour une paix durable » (Friends of the Earth Middle East, sans date, traduction libre). Les principaux arguments de cette organisation environnementale sont que « les populations et les écosystèmes de la région dépendent de nombreuses ressources partagées » et que plusieurs eaux de surface et eaux souterraines, comme le fleuve du Jourdain, constituent des «   cosyst  mes uniques et partagés au niveau de la région qui nécessitent une coopération régionale en vue d'être préservés » (Friends of the Earth Middle East, sans date, traduction libre). Il est fort intéressant que cet organisme environnemental ait intégré la paix ainsi que les liens entre la paix et les questions relatives à l'eau dans sa mission, ses préoccupations et ses projets, illustrant la prise de conscience des acteurs associatifs à l'égard des relations entre les conflits et l'environnement.

   la lumière des interdépendances entre les problématiques environnementales et le maintien de la paix, du manque de recherches et de pratiques éducatives prenant en compte ces liens ainsi que des grandes potentialités de l'ERE quant à la construction d'un dialogue avec l'*autre*, le développement du champ de l'éducation relative à l'environnement, en ce qui a trait spécifiquement à l'apprentissage du vivre-ensemble dans un milieu de vie partagé, semble constituer un enjeu important de la recherche, notamment francophone, en ERE.

Quelques pistes d'éducation relative à l'environnement pour la paix

Si plusieurs courants en ERE (d'après la cartographie des courants en éducation relative à l'environnement de Sauvé, 2003) pourraient être très pertinents au regard de la construction d'une dynamique de paix, le courant biorégionaliste présente un intérêt particulier à cet effet. Des démarches de coopération écologique entre communautés, intégrant certains fondements et pratiques de ce courant, pourraient en effet renforcer le sentiment de fierté et d'appropriation à l'égard du milieu de vie chez leurs membres, générant un sentiment de pouvoir-agir positif et de responsabilité vis-à-vis de l'environnement et des autres, personnes et groupes sociaux (Naoufal, 2008b, p. 44).

Une piste éducative très intéressante correspond à la mise en œuvre de projets ancrés dans le milieu de vie et mettant en valeur les richesses locales, notamment des projets de résolution de problèmes environnementaux pour et avec des apprenants appartenant à divers groupes (Naoufal, 2008a). Le thème du projet gagne à être défini par les apprenants et significatif à leurs yeux (*ibid.*). Un tel projet peut permettre aux personnes concernées de développer un sentiment d'appartenance à son égard et vis-à-vis de l'environnement local, et de générer ou renforcer un sentiment de pouvoir-agir positif (*empowerment*) sur l'environnement et sur le monde (d'après Sauvé et collab., 2001, p. 119-121). Et cette nouvelle identification en tant que personnes au fort pouvoir-agir environnemental les poussera à s'engager davantage dans une action socioécologique constructive (d'après Clayton et Opotow, 2003, p. 4), renforçant encore leur sens de pouvoir-agir. Les apprenants, surtout les jeunes, ont alors tendance à se percevoir davantage comme des acteurs, capables d'influer sur leur milieu de vie et leur existence, et moins comme des observateurs passifs et impuissants à l'égard du cours des choses.

Or, les personnes subissant ou ayant subi un conflit armé doivent faire face à de nombreux problèmes socioécologiques, tous de caractère prioritaire (d'après De Châtel, 2007, p. 59), et les ressources auxquelles elles peuvent avoir recours pour résoudre ces problèmes sont divisées et affaiblies par le grand nombre et la synergie des problématiques. Par conséquent, ces personnes se sentent souvent impuissantes à l'égard des problématiques environnementales. Cette observation vient de ma propre expérience de la vie par temps de guerre. En effet, aucune recherche sur le rapport à l'environnement des populations vivant ou ayant vécu une guerre n'a été repérée. Il s'agit d'une piste d'investigation pertinente à creuser en ERE, surtout considérant le nombre de conflits armés actuels dans le monde – environ 40, un chiffre relativement stable¹ selon Gal-Or et Giesen (2007) –, la dégradation écologique qui en découle et l'importance d'y remédier après le conflit, ce qui nécessite un engagement des personnes et des groupes sociaux.

1. Il est évident que le nombre de guerres en cours dépend de la définition du terme guerre. Cet article ne nous permettant pas d'approfondir les concepts de conflit et de guerre, nous nous contenterons d'indiquer que ces 40 guerres comprennent les guerres interétatiques, les guerres civiles (internes) et les guerres entre un État et une entité non étatique (Gal-Or et Giesen, 2007).

La construction d'une dynamique de paix à travers un dialogue environnemental constitue une thématique nouvelle (Harari, 2008, p. 24). Par conséquent, il existe peu de recherches théoriques et d'études de cas permettant d'évaluer la contribution potentielle de la coopération environnementale et de l'ERE à l'apprentissage du vivre-ensemble dans des zones de conflit (Harari, 2008, p. 9). Un exemple pertinent, cependant, est donné par le projet « Bons voisins de l'eau » (Good Water Neighbors Project) mis en place en 2001 par l'ONG Friends of the Earth Middle East (Harari, 2008, p. 19). Réunissant 17 communautés palestiniennes, israéliennes et jordaniennes voisines et frontalières, cette intervention éducative est basée sur la coopération en matière de gestion de ressources en eau partagées. Elle vise à instaurer une perception du partage de la région et de la responsabilité présente et future à son égard, établissant et renforçant les liens entre groupes en créant des avantages et des bienfaits communs (Harari, 2008, p. 20). La finalité supérieure des communautés participantes concerne la gestion et la conservation de l'eau partagée, et la prospérité écologique, économique et culturelle de la biorégion. Chaque collectivité réalise des projets concrets, en partenariat avec une collectivité dépendant des mêmes sources hydriques et située de l'autre côté du clivage politique. Ces projets sont animés par une personne de la région embauchée par l'ONG. Entre autres choses, les jeunes ont réduit du tiers la consommation en eau des écoles en utilisant l'eau de pluie ou l'eau grise et ils ont élaboré des jardins et des marécages écologiques permettant de recycler les déchets et les eaux usées. Les adultes ont institué des forums de discussion à propos de problématiques et de solutions touchant au milieu de vie avec des professionnels et des décideurs (Harari, 2008, p. 19). L'un de ces forums est à l'origine d'un chemin des Voisins, à savoir un itinéraire environnemental reliant toutes les communautés, valorisant leur patrimoine naturel et culturel et permettant d'attirer les touristes locaux, nationaux et étrangers, apportant des avantages économiques et mettant en exergue les bienfaits de la coopération par l'intermédiaire d'un programme d'écotourisme (Harari, 2008, p. 20). Idéologiquement, ce chemin est l'opposé du mur de séparation : il réunit au lieu de séparer (Roseman, 2008, p. 31).

Par ailleurs, deux communautés palestinienne et israélienne ont mis en place un projet géré conjointement d'agriculture soutenue par la communauté, apportant aux Palestiniens des avantages économiques et aux Israéliens des bienfaits alimentaires et sanitaires, améliorant les relations entre les deux groupes (Roseman, 2008, p. 31 et 35). Un tel projet de production alimentaire est relié à la nécessité de préserver les ressources hydriques partagées, le milieu de vie et l'accès aux terres agricoles (*ibid.*, p. 35), présentant des dimensions écologiques, sociales et politiques.

Il est difficile d'évaluer à moyen terme les effets de telles initiatives, d'autant plus que les résultats escomptés concernent des dynamiques complexes, continues, transversales et qui ont lieu à long terme (d'après Morrell, 2006, p. 16). Ils se manifestent chez les participants par la modification des représentations, l'augmentation de la bonne volonté et le développement d'un sentiment de confiance à l'égard des autres groupes, le support des élus locaux et les bienfaits (sociaux, écologiques et économiques) du projet (Roseman, 2008, p. 34). Selon une enquête réalisée par l'ONG Friends of the Earth Middle East auprès des animateurs locaux et des jeunes,

Une pédagogie de projets apparentée au courant biorégionaliste, visant non pas à résoudre un problème socioécologique, mais à améliorer le milieu de vie tout en instaurant un dialogue entre communautés, peut également être très utile en vue de créer une dynamique de paix.

77 % des adultes interrogés pensent que le projet Bons voisins de l'eau a conduit à une meilleure compréhension des problèmes écologiques partagés avec la communauté voisine et 62 % d'entre eux estiment que les relations intercommunautaires en ont été améliorées (*ibid.*, p. 21). Une proportion de 78 % des jeunes interrogés disent être devenus amis avec des jeunes de la communauté partenaire (*ibid.*, p. 22).

Une pédagogie de projets apparentée au courant biorégionaliste, visant non pas à résoudre un problème socioécologique, mais à améliorer le milieu de vie tout en instaurant un dialogue entre communautés, peut également être très utile en vue de créer une dynamique de paix. Une piste intéressante à cet effet est celle d'un projet de jardin collectif, qui présente un grand potentiel pour la création d'un lien social et de rapports intergénérationnels et interculturels, de même que pour l'intégration des personnes en marge ou de milieux défavorisés (Sauvé, Naoufal et Auzou, en préparation; American Community Garden Society, sans date). De plus, en aidant les personnes à acquérir une sécurité alimentaire, un projet de jardinage collectif peut contribuer à améliorer leur qualité de vie, ce qui concourt à leur intégration sociale et renforce l'harmonie et la cohésion sociétale (Sauvé, Naoufal et Auzou, en préparation).

Outre les avantages en matière de création d'un lien social, les projets de jardin collectif peuvent participer à la construction d'une dynamique de paix, constituant une stratégie d'ERE très intéressante dans un contexte de tensions et de conflits internes. Ainsi, un projet de jardinage collectif peut aider au développement d'un sentiment de responsabilité et d'appartenance à l'égard du milieu de vie et pourrait catalyser l'engagement vis-à-vis de ce dernier (Sauvé et collab., 2001, p. 119). Par ailleurs, un projet de jardinage collectif qui réunit plusieurs groupes, axé sur l'embellissement et l'amélioration du milieu de vie, et non focalisé sur la résolution d'un problème, fondé sur une représentation de l'environnement en tant que lieu d'appartenance et projet *intercommunautaire*, en tant que source de plaisir, détente, beauté et socialisation, est en mesure de renforcer de manière considérable le sens du pouvoir-agir (*empowerment*) des apprenants. En effet, dans cette action, ceux-ci font littéralement pousser quelque chose; ils embellissent et transforment de manière positive leur milieu de vie et favorisent leur sécurité alimentaire, de même que celle d'autrui (soit les membres de leur communauté d'appartenance et ceux des autres communautés participantes). Par conséquent, il est fort possible qu'un tel projet instaure, reconstruise ou renforce l'estime de soi des apprenants ainsi que leur sens de pouvoir améliorer le monde, ce qui peut générer un désir d'action socioécologique positive.

Or, cette action environnementale participe à la construction d'un rapport privilégié avec le milieu de vie. En effet, le rapport à l'environnement fonde l'action individuelle et collective à l'égard de l'environnement (d'après Pruneau et Chouinard, 1997), comme cette action influence à son tour le rapport à l'environnement. Il existe une boucle de rétroaction entre représentation du monde et agir. En outre, l'action menée dans un lieu avec autrui génère l'attachement à ce lieu (Pellow, 1992, p. 188 et 206) et aussi à l'autre (d'après Altman et Low, 1992, p. 7). L'action collective et environnementale peut participer à la construction d'une cohésion entre les communautés impliquées dans l'action (Naoufal, 2008a), le phénomène de cohésion

comprenant, entre autres, l'identification et l'engagement à l'égard à la fois des personnes et des lieux (Pellow, 1992, p. 188). Il apparaît ainsi qu'un projet de jardinage collectif constitue une piste d'intervention éducative potentiellement prometteuse, contribuant au dialogue entre collectivités et à la construction d'une dynamique de paix.

Ainsi, plus d'une quinzaine de jardins collectifs ont été mis en place en Bosnie-Herzégovine de 2000 jusqu'à aujourd'hui, sous l'égide et grâce au soutien financier de l'AFSC (American Friends Service Committee). Ce projet de jardinage communautaire réunit des personnes différant par l'ethnicité, la religion, l'âge et le niveau socioéconomique (des Bosniaques, des Serbes et des Croates) et intègre des personnes déficientes mentalement (AFSC, sans date). Ces jardins étaient cultivés, en février 2009, par 300 familles, soit 1400 participants, qui faisaient pousser carottes, pommes de terre, choux et oignons (*ibid.*). Il faut noter que ces jardins dits communautaires sont en fait de type intermédiaire entre le jardin communautaire et le jardin collectif; ce dernier constitue une parcelle unique gérée collectivement, alors qu'un jardin communautaire correspond à un ensemble de parcelles exploitées individuellement (selon Mahuzies-Sanuy, 2008, p. 22). Dans le cas qui nous intéresse, chaque famille de jardiniers dispose d'un lopin. Cependant, chacun des jardins est géré collectivement par les participants, qui collaborent et partagent le surplus de production et font du troc de légumes (Pierre, communication libre, 2009).

Les jardiniers apprenants, entre autres, sont formés à l'agriculture biologique et traditionnelle ainsi qu'aux aspects organisationnels de la production agricole (AFSC, sans date), visant une gestion indépendante des jardins par les participants (Morrell, 2006, p. 10). Des collaborations ont été établies avec des ONG locales et internationales, des organisations gouvernementales, des écoles et des universités. Les activités planifiées comprennent la formation de futurs formateurs au jardinage communautaire et écologique en vue de créer d'autres jardins (contribuant au renforcement de leur pouvoir-agir socioécologique) et la fondation d'une association des jardins communautaires en tant qu'organisation nationale, non gouvernementale et indépendante (AFSC, sans date).

Dans ce projet éducatif, la sécurité et la souveraineté alimentaires constituent une finalité supérieure, partagée par les trois communautés en présence. Les jardins « créent une atmosphère où la guérison et la réconciliation peuvent commencer, prenant appui sur le besoin commun de sécurité alimentaire chez des familles urbaines vulnérables » (traduction libre, AFSC, sans date). Ils correspondent à un lieu sécuritaire, physiquement et émotionnellement, pour les jardiniers selon Roberts (2005). Les participants travaillent main dans la main, les mains dans la terre.

Selon Davor Brdanovic, directeur du programme de jardinage, « le jardin est un lieu où se défaire des souvenirs de guerre. Les jardiniers s'inscrivent en tant que Bosniaques, Serbes ou Croates, mais en une semaine ils se disent tous jardiniers [...] Ils réalisent qu'ils sont tous pareils, et que la plupart des meurtres de leurs proches pendant la guerre ont été commis par des criminels et des profiteurs et non par des personnes comme celles avec qui ils travaillent dans le jardin » (traduction libre, propos recueillis par Roberts, 2005, p. 25). En outre, Roberts (2005) insiste sur le caractère pragmatique du jardinage, qui permet de dépasser les hostilités entre participants et

qui a des bienfaits psychologiques. Ainsi, selon John Ferris, chercheur en géographie sociale et consultant auprès du programme de jardinage, « pour surmonter la dépression, les personnes ont besoin de faire quelque chose de positif avec autrui en plein air [...] Pour survivre et cicatriser, les gens doivent dépasser leurs statuts de victimes [engendrés par la guerre ou une autre catastrophe] et développer une nouvelle identité de non-victime » (traduction libre, propos recueillis par Roberts, 2005, p. 26). Ces observations et ces éléments de réflexion mettent en exergue les avantages du jardinage collectif en vue d'instaurer ou de renforcer le pouvoir-agir, l'estime personnelle et le rapport harmonieux à autrui chez les apprenants et soulignent une possibilité de construction identitaire positive. Par ailleurs, une interaction harmonieuse avec la nature apporte aux personnes des bienfaits psychologiques et physiologiques, entre autres une confiance en soi, une meilleure forme physique et un bien-être psychologique (Kellert, 1997, cité p. 8-9) et diminue l'anxiété, le stress et la dépression (Parsons, Tassinary, Ulrich, Hebl et Grossman-Alexander, 1998).

Ce programme de jardinage collectif en Bosnie-Herzégovine a fait l'objet d'une évaluation indépendante de 10 jours (Morrell, 2006). Les stratégies de collecte de données adoptées sont l'entrevue semi-dirigée ainsi que le groupe de discussion et l'observation auprès de participants et d'acteurs de l'AFSC (*ibid.*, p. 14-17). Selon les résultats en matière de réconciliation, les jardiniers travaillent bien ensemble. Des amitiés entre personnes de différentes communautés se sont même nouées dans les jardins (*ibid.*, p. 9). Les bienfaits thérapeutiques comprennent une structuration du quotidien et l'attribution d'un but à ce dernier, la camaraderie et la compréhension entre participants, l'amélioration de la santé physique, un sentiment de sérénité résultant de l'environnement paisible du jardin, ainsi qu'un contact avec la nature et avec le processus de croissance végétale selon les participants (Morrell, 2006, p. 9). En matière de souveraineté alimentaire, la production des jardins suffit aux besoins des jardiniers en légumes et certains disposent même d'un surplus à partager, échanger ou vendre (*ibid.*, p. 10; Pierre, communication libre, 2009). Six jardins étaient indépendants en 2006, les autres étant tributaires de fonds externes (Morrell, 2006, p. 10). Le financement constitue une problématique majeure. La constitution des jardins en association nationale et leur autosuffisance à travers des initiatives rapportant des revenus sont pour l'instant difficiles à réaliser (*ibid.*, p. 11-12).

D'après la chercheuse Blagojevic (2007), les jardins collectifs constituent un moyen de consolidation de la paix (*peacebuilding*) par la réconciliation. Selon l'auteure, le projet pilote de jardinage collectif fournissait aux personnes appartenant à différents groupes ethniques en Bosnie-Herzégovine un lieu partagé et sécuritaire où elles pouvaient travailler ensemble et cultiver des légumes pour leurs familles, permettant également des échanges dans le cadre d'une activité procurant un bénéfice économique ainsi que la publication d'un guide de jardinage, destiné aux « personnes qui luttent pour surmonter les divisions communautaires » (traduction libre, Blagojevic, 2007, p. 560).

Aux formes de réconciliation proposées par Blagojevic (2007), il est pertinent d'ajouter un niveau de réconciliation écologique ou socioécologique, implicite chez l'auteure. Ainsi, les jardins comportent une dimension socioécologique et présentent

des avantages pour la création ou le renforcement de la sécurité alimentaire des apprenants et d'un lien significatif au milieu de vie et aux collectivités qui y demeurent, contribuant à faire des personnes des habitants de leur environnement, engagés, responsables et autonomes, dont l'existence est basée dans la mesure du possible sur les ressources locales. Une étude de cas qualitative en profondeur permettrait d'éclairer davantage les fondements et les pratiques du projet de jardinage communautaire en Bosnie-Herzégovine et de dégager des pistes éducatives en vue d'œuvrer pour un vivre-ensemble qui seraient transférables ou adaptables dans d'autres contextes.

Selon une recherche portant sur un programme de jardinage multiculturel dans une école en Australie, ce dernier a contribué au développement d'un sens d'appartenance au milieu local chez des enfants réfugiés ou délogés de leurs lieux de naissance, tout en favorisant des échanges interculturels (Cutter-Mackenzie, 2009), offrant ainsi des possibilités éducatives intéressantes pour le dialogue intercommunautaire.

L'intégrité environnementale et la stabilité sociopolitique étant interdépendantes, toute éducation relative à l'environnement vise intrinsèquement la création d'une dynamique de paix, en particulier dans une perspective de paix positive² et élargie. En effet, le concept de paix positive a été révisé récemment de manière à intégrer l'absence de violences organisées et systémiques contre l'environnement ainsi que la présence de normes d'équité sociale et écologique (d'après Harris et Mische, 2004, p. 171; d'après Harris et Mortison, 2003, p. 12). Ainsi, une question fondamentale que devrait approfondir, nous semble-t-il, la recherche en éducation relative à l'environnement est celle de la « lutte pour une extension du monde de la beauté, de la non-violence, du calme », qui n'est pas uniquement dans le contexte contemporain « une idée romantique, esthétique, poétique qui ne concerne que les privilégiés » mais « une question de survie » (Marcuse, 2008, p. 74). L'éducation relative à l'environnement semble même être un champ de recherche et de pratique très indiqué en la matière, surtout lorsqu'elle a pour visée la déconstruction et reconstruction du rapport au monde et qu'elle se caractérise par des approches créatives, critiques, innovatrices et transformatrices, et, par là même, subversives dans certains contextes.

2. La paix positive correspond non seulement à l'absence de violences physiques organisées et de guerre (la paix négative), mais également à l'absence d'injustices systémiques, d'oppression et de violences structurelles (politiques, économiques, répressives, etc.) et à la présence d'une démocratie participative où les citoyens sont impliqués de manière significative (Galtung, 1996, p. 3; Harris et Mische, 2004, p. 171; Iram, 2006, p. 4).

Références bibliographiques

- ALI, S.H. (2003). Environmental Planning and Cooperative Behaviour: Catalyzing Sustainable Consensus. *Journal of Planning Education and Research*, 23, p. 165-176.
- ALTMAN, I. et LOW, S.M. (1992). Place Attachment: A Conceptual Inquiry, dans I. Altman et S.M. Low (dir.), *Place Attachment*. New York et Londres : Plenum Press, p. 1-12.
- AMERICAN COMMUNITY GARDEN SOCIETY (sans date). *What is a Community Garden? Benefits of a Community Garden*. [En ligne]. <http://www.communitygarden.org/learn/>. Consulté le 16 octobre 2008.
- AMERICAN FRIENDS SERVICE COMMITTEE (sans date). *Community Garden Project*. [En ligne]. <http://www.afsc.org/bosnia/ht/display/ContentDetails/i/17665/pid/14190>. Consulté le 16 octobre 2008.
- BLAGOJEVIC, B. (2007). Peacebuilding in Ethnically Divided Societies. *Peace Review : A Journal of Social Justice*, 19(4), p. 555-562.
- BOLE-RICHARD, M. (2008). La crise de l'eau s'accroît en Israël et frappe durement les Palestiniens. *Le Monde*, 17 août 2008.
- B'TSELEM (sans date). *The Water Crisis*. [En ligne]. <http://www.btselem.org/english/Water/Index.asp>. Consulté le 16 octobre 2008.
- CARR, P. (2007). "Shock and Awe" and the Environment. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, 19(3), p. 335-342.
- CLAYTON, S. et OPOTOW, S. (2003). Introduction: Identity and the Natural Environment, dans S. Clayton et S. Opotow (dir.), *Identity and the Natural Environment: The Psychological Significance of Nature*. Cambridge : The MIT Press, p.1-24.
- CLAYTON, S. (2003). Environmental Identity: A Conceptual and An Operational Definition, dans S. Clayton et S. Opotow (dir.), *Identity and the Natural Environment: The Psychological Significance of Nature*. Cambridge : The MIT Press, p.45-66.
- CUTTER-MACKENZIE, A. (2009). Multicultural School Gardens: Creating Engaging Garden Spaces in Learning about Language, Culture and Environment. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14, p.122-135.
- DE CHÂTEL, F. (2007). Perceptions of Water in the Middle East : The Role of Religion, Politics and Technology in Concealing the Growing Water Scarcity, dans H. Shuval et H. Dweik (dir.), *Israeli-Palestinian Water Issues – From Conflict to Cooperation*. Berlin : Springer, p. 53-60.

- FORMOLI, T.A. (1995). Impacts of the Afghan-Soviet War on Afghanistan's Environment. *Environmental Conservation*, 22(1), p. 66-69.
- FRIENDS OF THE EARTH MIDDLE EAST (sans date). *EcoPeace / Friends of the Earth Middle East: About Us*. [En ligne]. http://www.foeme.org/about_us.php. Consulté le 16 octobre 2008.
- GAL-OR, N. et GIESEN, K.-G. (2007). The Concept of War. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, 19(2), p. 149-156.
- GALTUNG, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. Oslo : International Peace Research, SAGE Publications.
- GIORDANO, M. F., GIORDANO, M.A., et WOLF, A.T. (2005). International Resource Conflict and Mitigation. *Journal of Peace Research*, 42(1), p. 47-65.
- GRESH, A. et VIDAL, D. (2006). *Les 100 clés du Proche-Orient*. Paris : Hachette littératures.
- HARARI, N. (2008). *Environmental Peacebuilding Theory and Practice. Part I: A Case Study of the Good Water Neighbors Project*. Amman, Bethléem et Tel-Aviv : Friends of the Earth Middle East.
- HARRIS, I. et MISCHÉ, P.M. (2004). Environmental Peacemaking, Peacekeeping, and Peacebuilding: Integrating Education for Ecological Balance and a Sustainable Peace, dans A.L. Wenden (dir.), *Educating for a Culture of Social and Ecological Peace*. Albany : State University of New York Press, p. 169-182.
- HARRIS, I. et MORTISON, M.L. (2003). *Peace Education*. Jefferson (NC) : McFarland.
- HOMER-DIXON, T. (1999). *Environment, Scarcity and Violence*. Princeton : Princeton University Press.
- IRAM, Y. (2006). Culture of Peace : Definition, Scope and Application, dans Y. Iram (dir.), *Educating toward a Culture of Peace*. États-Unis : Information Age Publishing, p. 3-12.
- LE PRESTRE, P. (2005). *Protection de l'environnement et relations internationales. Les défis de l'écopolitique mondiale*. Paris : Armand Colin.
- LONERGAN, S.C. et BROOKS D.B. (1995). *Watershed. The Role of Freshwater in the Israeli-Palestinian Conflict*. Canada : CRDI. [En ligne]. http://www.idrc.ca/fr/ev-9325-201-1-DO_TOPIC.html. Consulté le 21 mars 2008.
- KELLERT, S.R. (1997). *Kinship to Mastery. Biophilia in Human Evolution and Development*. Washington : Island Press.
- MAHUZIES-SANUY, P. (2008). *Jardin et jardinage. Un terreau fertile pour la formation continue des enseignants au primaire*. Mémoire inédit de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- MARCUSE, H. (2008). La naissance de l'écologie politique. *Philosophie Magazine, Hors-série XX^e siècle : Les philosophes face à l'actualité*, août-septembre, 74. Première édition en 1972 dans Le Nouvel Observateur.

- MISCHE, P.M. (2004). Ecological Security: New Challenges for Human Learning, dans A.L. Wenden (dir.), *Educating for a Culture of Social and Ecological Peace*. Albany : State University of New York Press, p. 32-52.
- MORRELL, C. (2006). *Evaluation of the Community Garden Program of Bosnia and Herzegovina, 2000-2006*. American Friends Service Committee.
- NAOUFAL, N. (2008a). Diversité culturelle et paix socio-écologique : les apports de la dimension critique de l'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 7, p. 91-108.
- NAOUFAL, N. (2008b). *L'eau, source de conflits majeurs. Le cas israélo-palestinien dans le cas du Jourdain*. Rapport de synthèse environnementale. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- NORDLAND, E. et REARDON, B. (1994). *Learning Peace: The Promise of Ecological and Cooperative Education*. Albany : State University of New York Press.
- OSKAMP, S. (2000). Psychological Contributions to Achieving an Ecologically Sustainable Future for Humanity. *Journal of Social Issues*, 56(3), p. 373-390.
- PARSONS, R., TASSINARY, L., ULRICH, R., HEBL, M. et GROSSMAN-ALEXANDER, M. (1998). The View from the Road: Implications for Stress Recovery and Immunization. *Journal of Environmental Psychology*, 18, p.113-140.
- PELLOW, D. (1992). Spaces that Teach: Attachment to the African Compound, dans I. Altman et S.M. Low (dir.), *Place Attachment*. New York et Londres : Plenum Press, p.187-208.
- PICKERING, P.M. (2006). Generating Social Capital for Bridging Ethnic Division in the Balkans: Case Study of Two Bosnian Cities. *Ethnic and Racial Studies*, 29(1), p. 79-103.
- PRUNEAU, D. et CHOUINARD, O. (1997). Un modèle d'intervention pédagogique qui favorise la relation personne/groupe social/environnement, dans M. Hrimech et F. Jutras (dir.), *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP. [En ligne]. <http://www.umoncton.ca/littoral-vie/articles.htm>. Consulté le 5 mai 2008, p. 107-123.
- ROBERTS, W. (2005). Staking out Peaceful Ground. Community Gardens Are Healing the Wounds of War in Bosnia and Herzegovina. *Green Teacher*, 75, p. 25-26.
- ROSEMAN, J. (2008). *Environmental Peacebuilding Theory and Practice. Part II: In Depth Analysis of the Wadi Fukin / Tzur Hadassah Communities*. Amman, Bethléem et Tel-Aviv : Friends of the Earth Middle East.
- SAUVE, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement – Éléments de design pédagogique*. Montréal : Guérin.

- SAUVE, L. (2003). *Courants et modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement. Module 5. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- SAUVÉ, L., NAOUFAL, N. et AUZOU, E. (en préparation). *Théories et pratiques de l'éducation relative à l'éco-alimentation : une enquête exploratoire au Québec*. Rapport de recherche dans le cadre du programme « Éducation relative à la santé environnementale : Fondements et pratiques liés à la problématique de l'alimentation en contexte d'éducation populaire et communautaire » sous la direction de Lucie Sauvé. Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, Université du Québec à Montréal.
- SAUVÉ, L. et ORELLANA, I. (2004). Environmental Education : Contribution to the Emergence of a Culture of Peace, dans A.L. Wenden (dir.), *Educating for a Culture of Social and Ecological Peace*, (p. 99-122). Albany : State University of New York Press.
- SAUVÉ, L., ORELLANA, I., QUALMAN, S. et DUBÉ, S. (2001). *L'éducation relative à l'environnement. École et communauté : une dynamique constructive*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH.
- SHERIF, M. (1966). *Group Conflict and Co-operation: Their Social Psychology*. Londres : Routledge and Kegan Paul.
- THÉSÉE, G. et CARR, P. (2008). Une proposition d'élargissement de la dimension critique en éducation relative à l'environnement : la résistance éco-épistémologique. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 7, p. 65-90.
- VADROT, C.-M. (2005). *Guerres et environnement. Panorama des paysages et des écosystèmes bouleversés*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Collection Éducation et Formation. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal et De Boeck Université.
- VRASIDAS, C., ZEMBYLAS, M., EVAGOROU, M., AVRAAMIDOU, L. et ARAVI, C. (2007). ICT as a Tool for Environmental Education, Peace, and Reconciliation. *Educational Media International*, 44(2), p. 129-140.
- WEINTRAUB, B.A. (1995). Defining a Fulfilling and Relevant Environmental Education. *Urban Education*, 30(3), p. 337-366.
- WENDEN, A.L. (2004). *Educating for a Culture of Social and Ecological Peace*. Albany : State University of New York Press.
- WESTING, A.H. (1989). *Comprehensive Security for the Baltic: An Environmental Approach*. États-Unis : Sage Publications.

Le Baobab en quête de ses racines : la « Négritude » d'Aimé Césaire ou l'éveil à un humanisme identitaire et écologique dans l'espace francophone

Gina THÉSÉE

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Paul R. CARR

Youngstown State University, Ohio, États-Unis

RÉSUMÉ

La pensée d'Aimé Césaire (1913-2008), à la fois discours poétique, posture politique et conscience écologique bien avant l'heure, révèle un lieu de révolte symbolique où convergent une « communauté d'oppressions subies ». Césaire exprime un rapport au monde en quête de sens, en quête de racines. Les mots-stylets du poète sont ciselés comme pour mieux façonner la conscience critique aiguë nécessaire pour transcender les barrières géographiques, raciales ou disciplinaires. La « Négritude » de Césaire prend l'allure d'un manifeste écopolitique qui s'adresse à tous les « damnés de la terre » pour les enjoinde à une fouguese reconquête de soi, en marche vers une « humanité » partagée. On y retrouve les principes de l'écologie et de la mouvance critique. Il y est question de dignité bafouée, du devoir

d'indignation, d'imaginaires à reconquérir, d'engagement collectif, de vigilance subversive et d'identité-monde. Césaire, justement appelé le baobab de la poésie, porte haut et loin sa quête de racines. Il les découvre dans la terre et le ciel, dans l'eau, l'air et le feu, les cinq éléments mythiques de la nature. Métissant culture et nature, Césaire a réalisé une ode au vivre-ensemble qui vise à combattre tous les colonialismes.

Nous explorons un site peu fréquenté de l'œuvre de Césaire : son rapport au monde selon une perspective écologique. Les dimensions poétique, politique, environnementale et éducative de son œuvre sont abordées dans trois de ses écrits : le poème *La Négritude*, le *Discours sur le colonialisme* et le *Discours sur la Négritude*. Cette exploration met en évidence la Négritude comme un humanisme qui prend racines dans l'identité-monde noire.

ABSTRACT

The baobab tree in search of roots: the “Negritude” of Aimé Césaire, or awakening to a humanism of identity and ecology in the Francophone space

Gina THÉSÉE

University of Québec in Montréal, Québec, Canada

Paul R. CARR

Youngstown State University, Ohio, United States

The thinking of Aimé Césaire (1913-2008), a combination of poetic discourse, political stance and ecological awareness well ahead of its time, reveals a place of symbolic revolt where a “community of experienced oppressions” converge. Césaire expresses a relationship to a world in search of meaning, in search of roots. The poet's stylus-words are chiselled as if to better create the sharp critical awareness required to transcend geographical, racial and disciplinary barriers. Césaire's “Negritude” takes on the appearance of an eco-political manifesto addressed to all the “damned of the earth”, inviting them to a spirited winning back of self, a march towards a shared “humanitude”. In his writing, we find the principles of environmentalism and a critical shift. There is a question scorned dignity, the duty of indignation, imaginary worlds to re-conquer, collective commitment, subversive vigilance and identity-world. Césaire, justly called the baobab tree of poetry, searches high and low in his quest to find his roots. He discovers them in the earth and sky, in the water, air and fire, the five mythical elements of nature. Intermingling culture and nature, Césaire created an ode to sharing the planet that aims to combat all forms of colonialism.

We explore a little-known site of Césaire's work: his relationship to the world from an ecological perspective. The poetic, political, environmental and educational dimensions of his work are explored in three of his poems: *Negritude*, *Discourse on Colonialism* and *Discourse on Negritude*. This inquiry shows Negritude as a humanism rooted in the black identity-world.

RESUMEN

El Baobab en busca de sus raíces: la "Negritud" d'Aimé Césaire o el despertar a un humanismo identitario y ecológico en el espacio francófono

Gina THÉSÉE

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Paul R. CARR

Universidad Youngstown State, Ohio, Estados Unidos

El pensamiento de Aimé Césaire (1913-2008), a la vez discurso poético, postura política y conciencia ecológica precoz, revela un lugar de rebelión simbólica donde convergen una "comunidad de opresiones sufridas". Césaire expresa su relación con un mundo en busca de sentido, en busca de raíces. Las palabras-punzón del poeta están cinceladas como para modelar mejor una conciencia crítica aguda, necesaria para trascender las barreras geográficas, raciales o disciplinarias. La "Negritud" de Césaire adopta la forma de un manifiesto ecopolítico que se dirige a todos los "condenados de la Tierra" para empujarlos a una reconquista fogosa de sí, en marcha hacia una "humanidad" compartida. Encontramos aquí los principios del ecologismo y del movimiento crítico. Se trata de dignidad violada, del deber de indignación, de imaginarios por reconquistar, de compromiso colectivo, de vigilancia subversiva y de identidad-mundo. Césaire, acertadamente llamado el baobab de la poesía, logra que su búsqueda de raíces vuele alto y lejos. Las descubre en la tierra y el cielo, en el agua, el aire y el fuego, los cinco elementos míticos de la naturaleza, conjugando en un mismo mestizaje cultura y naturaleza. Césaire compone una oda a la convivencia que busca combatir toda forma de colonialismo.

Exploramos un lugar poco frecuentado en la obra de Césaire : su relación con el mundo desde una perspectiva ecológica. Las dimensiones poética, política, mediam-biental y educativa de su obra se analizan en tres de sus escritos : el poema *Negritud*, el *Discurso sobre el colonialismo* y el *Discurso sobre la Negritud*. Esta exploración pone de manifiesto la Negritud como un humanismo arraigado en la identidad del mundo negro.

Introduction

Il peut sembler inusité, ou même incongru, de proposer un article dans une revue scientifique en éducation par le biais d'une œuvre littéraire essentiellement poétique et politique. La forme du discours poétique peut être considérée comme non avenue aux côtés de celle du discours scientifique, tandis que le contenu du discours politique peut être suspecté de ne pas être en lien étroit avec les préoccupations du discours éducatif. Or, quand il s'agit d'explorer, de décrire, d'analyser ou de comprendre l'expérience globale des communautés racialisées dans leur rapport au monde, à l'Autre et à soi, ce sont les œuvres littéraires, poétiques, romanesques et autres, qui offrent le mieux la perspective endogène, celle de l'opprimé lui-même, qui fait cruellement défaut, jusqu'à présent encore, dans les discours standardisés de la recherche scientifique. Gadjigo (1990) le constatait déjà lorsque, pour décrire l'expérience scolaire des enfants de l'Afrique noire à l'école coloniale blanche, il a eu recours aux œuvres littéraires des Sénégalais Camara Laye *L'enfant noir* et Cheik Hamidou Kane *L'aventure ambiguë*, du Camerounais Mongo Béti *Mission terminée* et de l'Ivoirien Bernard Dadié *Climbié*. Il a voulu « montrer qu'à travers l'itinéraire intellectuel du héros romanesque africain se révèle un socio-diagnostic de l'école coloniale française en Afrique noire » (Gadjigo, 1990, p. 21). À l'opposé du discours scientifique standardisé et contraignant, le discours poétique, libéré des conventions de versification, offre l'espace de liberté nécessaire pour faire émerger, éclater et résonner l'urgence de la parole opprimée. Fidèle à l'oralité des traditions africaines, le discours romanesque fait place aux contes, proverbes, mythologies et aux diverses cérémonies chargées de chants et de danses rituels (Stamm, 1999). C'est dans cet esprit de rupture avec les canons habituels du discours scientifique que nous abordons la pensée écologique d'Aimé Césaire à partir de ses dimensions poétique et politique. Peut-être est-ce une échappée qui permet de résoudre l'équation quasi insoluble :

Comment écrire alors que ton imaginaire s'abreuve du matin jusqu'aux rêves, à des images, des pensées, des valeurs qui ne sont pas les tiennes?
Comment écrire quand ce que tu es végétal en dehors des élans qui déterminent ta vie? Comment écrire, dominé? (Chamoiseau, 1997, p. 17).

Contexte de l'œuvre de Césaire

Le discours césairien

Aimé Césaire, « le baobab de la poésie¹ » a quitté ce monde en avril 2008, après plus de neuf décennies d'une vie phare reconnue et honorée comme celle du « nègre fondamental² ». Marquant sa sensibilité poétique à sa conscience politique, il a forgé

-
1. Le baobab est cet arbre quasi sacralisé en Afrique noire pour ses rôles de conciliateur, de réconciliateur et de médiateur des temps, ainsi que pour ses nombreuses utilités pharmaceutiques, sociales, économiques et culturelles (*Afrikara*, 12 novembre 2007).
 2. Le « Nègre fondamental » est le surnom qu'a donné André Breton à Aimé Césaire.

un nouveau territoire poétique où les propositions linguistiques et politiques sont éminemment subversives (Poitrasson, 2002). Métissant culture et nature, Césaire a réalisé une vibrante ode au vivre-ensemble qui combat tous les colonialismes, tout en se débattant lui-même dans l'équation paradoxale de la domination silencieuse de sa Martinique natale et de son aspiration personnelle à la liberté. Injectant des images organiques et volcaniques dans la langue héritée du colonisateur, il franchit ainsi la première étape d'une décolonisation de l'esprit, l'appropriation de l'espace de parole.

Dans le français césairien, la symbolique du volcan n'est pas dénuée de sens : le poète est né en Martinique, dans la commune de Basse-Pointe, sur un versant de la montagne Pelée dont l'éruption au début du XX^e siècle hantait encore les mémoires. Son œuvre présente ces caractéristiques « péléennes », une référence à la montagne Pelée, c'est-à-dire géologiques, éruptives et explosives (Tortel, 2008). Plus définitive que toute appartenance singulière, sa parole s'adresse à un soi au-delà de la conscience et reflète un univers sans frontières et sans commencement, tentative de retrouver les rythmes et les danses du cosmos. C'est peut-être pourquoi la poésie militante de Césaire a inspiré des combats identitaires au-delà des frontières des Antilles et de l'Afrique. Des poètes québécois comme Gaston Miron, Gérald Godin, Pauline Julien, André Major, Michèle Lalonde et Pierre Vallières ont puisé dans la poésie de Césaire le souffle de l'articulation de leur revendication identitaire et décolonisatrice, en faisant leur le concept de Négritude, manifeste dans le poème *Speak White* de Michèle Lalonde en 1968 ou le livre de Vallières *Nègres blancs d'Amérique* (1967).

Je me souviens encore de mon ahurissement lorsque, pour la première fois au Québec, j'ai vu à une vitrine de librairie un livre dont le titre m'a paru sur le coup ahurissant. Le titre, c'était : *Nous autres nègres blancs d'Amérique*. Bien entendu, j'ai souri de l'exagération, mais je me suis dit : « *Eh bien, cet auteur, même s'il exagère, a du moins compris la Négritude* » (Extrait du Discours sur la Négritude, Césaire, 1987).

Les inspireurs, collaborateurs et héritiers de la pensée de Césaire

La pensée de Césaire ou « la voix de la conscience nègre, de ses souffrances et de ses exigences » (Kesteloot, 1967, p. 95), c'est en quelque sorte le prolongement de l'humanisme radical de revendication sociale et raciale de Jacques Roumain, l'écrivain militant et diplomate haïtien qui l'a fortement marqué (Kesteloot, 1967). Son poème *Bois d'ébène* est devenu un classique de la Négritude et son *Gouverneurs de la rosée* demeure un modèle antillais de ce que l'on peut appeler un « roman écologique ». La voix de Césaire, c'est surtout la rencontre des voix africaines et antillaises, mues par une dynamique solidaire de diaspora francophone nègre. Les Sénégalais Léopold Sédar Senghor, Birago Diop et Alioune Diop, l'Ivoirien Bernard Dadié, le Guyanais Léon Gontran Damas, le Guadeloupéen Guy Tirolien et la Martiniquaise, Suzanne Roussi, son épouse, sont ses compagnons d'armes dans l'élaboration de la *Négritude*, cette pensée subversive, nouvel humanisme actif, qui se fera connaître notamment dans les journaux et revues qu'ils fondent ensemble : *L'étudiant noir*, *Présence africaine*, *Tropiques*.

La parole de Césaire est distillée dans l'influence qu'il exerce sur des auteurs comme René Depestre, comme Frantz Fanon (1961) et Édouard Glissant qui furent ses élèves, et de nombreux autres auteurs de la diaspora africaine. L'héritage de la Négritude est maintenu vivant dans la *créolité* des auteurs comme les Martiniquais Patrick Chamoiseau et Raphaël Confiant (1989), la Guadeloupéenne Maryse Condé. Avec Césaire, la littérature antillaise francophone s'est profondément engagée dans la revendication identitaire, que cette identité soit noire, créole, antillaise ou, plus spécifiquement, martiniquaise ou haïtienne ou autre. La parole de Césaire traverse les barrières linguistiques et influence des auteurs afro-américains comme Richard Wright. Dans le contexte social et politique de la France du début du XX^e siècle, la voix de la conscience nègre trouvera des appuis enthousiastes et convaincus chez des intellectuels tels que le poète surréaliste André Breton, les philosophes Jean-Paul Sartre et Emmanuel Mounier, André Gide et Albert Camus.

La mouvance de la Négritude

C'est avec le Sénégalais Léopold Sédar Senghor (1906-2001), futur président du Sénégal et fondateur de la Francophonie, et le Guyanais Léon Gontran Damas (1912-1978) que Césaire fait germer le concept de *Négritude* et amorce ce mouvement émancipateur sans frontières. La *Négritude* est ce nouvel humanisme à la fois identitaire et écologique qu'il propose aux personnes dont « la race est celle des opprimés ». Sur le plan ontologique, la *Négritude* est un changement de paradigme, un changement radical dans la vision du monde qui opère, désormais, à partir de la perspective du colonisé *nègre*. Sur le plan axiologique, les valeurs sous-jacentes de la Négritude résonnent en : *cri nègre*; révolte; conscience; fierté; dignité; anticolonialisme. Sur le plan méthodologique, l'outil conceptuel Négritude permet de revisiter le passé colonialiste et d'explorer le futur réapproprié pour espérer un mieux-vivre dans le présent du monde *nègre* ou, plus largement, *la race des opprimés*. Sur le plan épistémologique, la Négritude propose une démarche de déconstruction/reconstruction identitaire. La toute récente modification de la définition générique du terme « colonisation » dans *Le Petit Robert* (2008) traduit bien ce nécessaire combat épistémologique. Avant l'édition 2008, la « colonisation » évoque un élan positif d'exploration, d'exploitation, de mise en valeur et de création de richesses, au bénéfice des personnes colonisées ou, présenté autrement, l'apport de la civilisation aux peuples dits primitifs. L'effet Césaire se manifeste dans la correction apportée dans l'édition 2008 du même dictionnaire : l'ajout d'une de ses citations tirée de son *Discours sur le colonialisme* : « colonisation = chosification ». Ce renversement sémantique, passé inaperçu jusqu'à présent, résulte de la revendication acharnée de certains groupes sociaux en France et participe à la nécessaire démarche de résistance épistémologique en vue de la transformation des représentations et des mentalités au sujet de cette plaie béante, la colonisation, dans l'humanisme moderne.

La *Négritude* est ce nouvel humanisme à la fois identitaire et écologique qu'il propose aux personnes dont « la race est celle des opprimés ».

Orientations de l'analyse et de réflexion

La démarche que nous entreprenons dans cet article a pour but premier de montrer comment l'œuvre littéraire d'Aimé Césaire contribue à la reconstruction des identités personnelles et collectives dans une perspective critique de *re-définition* de l'humanisme en deux dimensions : identitaire et écologique. Elle s'effectue par l'établissement de ponts multiples entre l'œuvre de Césaire et trois dimensions de l'identité : le rapport à soi, le rapport à l'Autre et le rapport au monde. Nous décelons dans son œuvre les principes fondamentaux d'une éthique écologique, avant l'heure, illustrée par l'omniprésence explicite des référents à la nature organique, et d'une épistémologie critique, sous le signe de la déconstruction³. De sa parole poétique, en passant par son action politique, ce texte esquisse la pensée écologique de Césaire. Pour ce faire, nous nous référons à trois textes majeurs de sa bibliographie : 1) le poème *La Négritude*; 2) le *Discours sur le colonialisme*; et 3) le *Discours sur la Négritude*. L'analyse de certains fragments clés de ces textes conduira à une discussion sur l'humanisme identitaire et écologique de Césaire révélé dans la quête de racines qu'effectue ce « Baobab de la poésie ».

La Négritude poétique et le rapport à l'environnement

La pensée politique et le discours poétique d'Aimé Césaire trouvent leur correspondance dans les mêmes questions vives et inquiétudes majeures qui interpellent l'éducation relative à l'environnement. Ils dénoncent les dérives du vivre-ensemble causées essentiellement par tous les colonialismes : celui des terres, des ressources, des corps, des esprits, des cours et de l'imaginaire des peuples. Ils s'élaborent dans les tentatives d'enracinement dans un *lieu-monde* et façonnent une identité qui transcende les frontières imposées, *l'identité-monde*. L'identité dans son sens étymologique réfère au *id* latin et désigne l'idée de l'*idem*, du même, de l'identique, de l'*indivis*. En ce sens, loin de la coupure qu'elle évoque, la quête identitaire peut être comprise comme la recherche du même en soi (construction du rapport à soi), du même soi en l'Autre (construction du rapport à l'Autre) et de ce même Nous dans le monde (construction du rapport au monde). Le discours poétique et la pensée politique de Césaire proposent des formes *alter-natives* de cette *identité-monde*.

Le poème *La Négritude*

Ce poème de Césaire (1939) fait partie de son *Cahier d'un retour au pays natal* rédigé entre 1935 et 1938, et publié en 1939 chez Présence africaine. Quelques extraits pertinents pour notre propos sont présentés ci-dessous.

*Ceux qui n'ont inventé ni la poudre ni la boussole
Ceux qui n'ont jamais su dompter la vapeur ni l'électricité
Ceux qui n'ont exploré ni les mers ni le ciel
Mais ils savent en ses moindres recoins le pays de souffrance*

La pensée politique
et le discours poétique
d'Aimé Césaire trouvent
leur correspondance
dans les mêmes
questions vives et
inquiétudes majeures
qui interpellent
l'éducation relative à
l'environnement.

3. L'éthique écologique

*Ceux qui n'ont exploré ni les mers ni le ciel
Mais ceux sans qui la terre ne serait pas la terre
Gibbosité d'autant plus bienfaisante que la terre déserte davantage la terre
Silo où se préserve et mûrit
Ce que la terre a de plus terre*

*Ma Négritude n'est pas une pierre, sa surdité ru  e contre la clameur du jour
Ma Négritude n'est pas une taie d'eau morte sur l'œil mort de la terre
Ma Négritude n'est ni une tour ni une cathédrale
Elle plonge dans la chair rouge du sol
Elle plonge dans la chair ardente du ciel*

Eia pour le Ka  lc  drat royal!

*Eia pour ceux qui n'ont jamais rien inventé,
Pour ceux qui n'ont jamais rien exploré
Pour ceux qui n'ont jamais rien dompté
Mais ils s'abandonnent, saisis, à l'essence de toute chose
Ignorants des surfaces, mais saisis par le mouvement de toute chose*

*Insoucieux de dompter, mais jouant le jeu du monde
Véritablement les fils aînés du monde
Poreux à tous les souffles du monde*

*  tincelle du feu sacré du monde
Chair de la chair du monde
Palpitant du mouvement même du monde*

Ce poème est d'abord frappant par les nombreuses références aux éléments de la nature. Il est touchant par la complicité organique ressentie entre la Négritude et la nature. Il est également impressionnant par l'onctuos  t   de la langue française mise au service du rythme de la Négritude comme si elle n'avait été façonnée que pour lui servir d'écrin. Le devoir de résistance discursive se décèle dans l'exubérance du verbe et dans le refus de la ponctuation classique, comme pour laisser transparaître l'oralité-nature à travers l'écrit-culture. On y décèle aussi une critique en contre-point; on ne peut être dupe du constat d'impuissance technologique qui semble s'en dégager. Bien au contraire, on entend la dénonciation d'un monde voué à la domination technique de la nature. On entend l'écho lointain du « Je » engagé du poète lançant une invitation à un retour au *pays natal*, la matrice maternelle, l'O  kos-Gaïa.

Paradoxalement, une controverse issue d'une certaine interprétation est générée par quelques lignes du poème. Dans le spectacle pluridisciplinaire *Peuples noirs et progrès de l'humanité II* ou *Afrikana, mémoire vie d'une histoire oubliée*, présenté en février 2009 dans le cadre du mois de l'histoire des Noirs    Montréal, Aimé Césaire est présenté comme un grand écrivain qui a beaucoup fait pour la

cause des Noirs, mais qui s'est laissé prendre au piège de l'aliénation en laissant entendre que ceux-ci n'ont pas contribué au progrès de l'humanité. Les lignes incriminantes sont : « Ceux qui n'ont jamais inventé ni la poudre ni la boussole... Ceux qui n'ont dompté la valeur ni l'électricité... Ceux qui n'ont exploré ni les mers ni le ciel ». Qu'en est-il? Césaire pensait-il réellement ce que laissent entendre les conceptrices du spectacle? Ne fut-il pas, à l'instar de nombreux intellectuels des colonies, le jouet de l'hégémonie du regard occidental sur l'Autre? Ou bien, aurait-il pris une certaine liberté poétique sans égard à la portée multidimensionnelle de ses mots-images? Ou encore, considérant le contexte colonial de son époque, Césaire aurait-il préféré l'ironie pour mieux dénoncer et renvoyer au colonisateur la représentation du colonisé qu'il a lui-même façonnée? Césaire était un fin lettré qui maniait habilement l'ironie et procédait couramment par contre-exemples. Il fournit lui-même les réponses à ces questions dans ses nombreux écrits. Nous croyons qu'il faut considérer rétrospectivement l'ensemble de l'œuvre de Césaire dans son contexte historique et politique, pour mieux en apprécier chaque élément dans sa complexité. Comme Aliloifa Mohamed (2008), nous y voyons plutôt une vision prémonitrice des crises environnementales actuelles élaborée pourtant à « une époque où l'on exaltait encore le développement industriel en reprochant à l'Afrique de n'avoir pas contribué aux découvertes qui ont « révolutionné le monde » (p. 7). Dès les années 1940, Césaire posait déjà l'équation lapidaire entre la colonisation et l'exploitation effrénée des ressources naturelles, le pillage de l'Afrique et les crises environnementales auxquelles l'on assiste aujourd'hui.

La première strophe désigne « ceux qui n'ont jamais inventé ni la poudre ni la boussole... ». L'on sent en filigrane une dénonciation de l'obsession technologique de l'Occident : « n'ont inventé...n'ont jamais su dompter la vapeur ni l'électricité...n'ont exploré ni les mers ni le ciel... » qui invite à la véritable exploration, et dans le seul pays à explorer, la souffrance en soi.

La deuxième strophe exprime en peu de mots le danger du modèle occidental généralisé : « [...] mais ceux sans qui la terre ne serait pas la terre... ». L'idée de la nature-mère, de la matrice maternelle est présente : « gibbosité d'autant plus bienfaisante », de même qu'une menace qui ourdit : « la terre déserte davantage la terre ». L'importance des peuples peut-être moins avancés technologiquement, mais dont le rapport à l'environnement fait plus l'équilibre entre nature et culture. Ils constituent ainsi des gardiens de la nature : « Silo où se préserve et mûrit ce que la terre a de plus terre ».

La strophe suivante clame la Négritude dans son élan humaniste à l'écoute : « Ma Négritude n'est pas une pierre, sa surdité ruée contre la clameur du jour ». La Négritude exulte de vie : « Ma Négritude n'est pas une taie d'eau morte sur l'œil mort de la terre ». La Négritude est dynamique, accessible, libre : « Ma Négritude n'est ni une tour ni une cathédrale ». Elle est nature avant de devenir culture. La Négritude est organique, sismique, volcanique : « Elle plonge dans la chair rouge du sol. Elle plonge dans la chair ardente du ciel ». On y décèle l'idée d'une relation sexuelle cosmique à l'origine de la vie humaine. La Négritude se trouve au commencement; elle confère une certaine sagesse : « Véritablement les fils aînés du monde ». La Négritude se vit en inspiration-expiration : « poreux à tous les souffles du monde ».

Dans la ligne qui suit : « Eïa pour le Kaïlcédrat royal! », la Négritude se dresse noble et fière tel cet arbre majestueux des savanes africaines. Des racines à la cime, la Négritude de Césaire en impose, paradoxalement, par sa non-participation aux dérives colonisatrices et technologiques de ce monde.

Dans la strophe suivante, la Négritude s'exclame en « Eïa! », cri de joie qui, ironiquement, demande au colonisateur, à qui il s'adresse, d'applaudir le colonisé promu par Césaire pour sa non-participation à la destruction du monde : « Eia pour ceux qui n'ont jamais rien inventé... ». La Négritude est un rapport au monde et à la vie, un état de contemplation : « Mais ils s'abandonnent, saisis, à l'essence de toute chose ». La Négritude évolue en profondeur, sous forme d'onde de grande amplitude : « ignorants des surfaces, mais saisis par le mouvement de toute chose ». La Négritude est ludique et grave à la fois : « Insoucieux de dompter, mais jouant le jeu du monde ». La Négritude est incandescente, ardente, solaire : « *étincelle du feu sacré du monde* ». La Négritude est engendrée : « Chair de la chair du monde ». La Négritude vit dans la dualité avec le monde : « Palpitant du mouvement même du monde ».

L'environnement est omniprésent dans ce poème, il transpire à travers chaque strophe, chaque ligne, chaque mot. Ce n'est pas un faire-valoir, c'est le personnage même du poème. L'environnement, c'est la niche de la Négritude. Cette niche est écologique puisque ses contours épousent ceux du monde, de l'*Oïkos*. Césaire disait de la poésie : « Elle est cette démarche qui, par le mot, l'image, le mythe, l'amour et l'humour, m'installe au cœur vivant de moi-même et du monde » (Audrerie, 2008). Son poème *La Négritude* est peut-être celui où se cristallise le plus éloquemment cet enracinement au cœur du vivant et du monde. Chaque élément de la nature y joue le rôle principal du scénario, la Négritude elle-même : « terre; silo; pierre; jour; eau; sol; ciel; souffles; étincelle; feu sacré; chair; monde ».

La Négritude et la critique du colonialisme

C'est sur fond de colonialisme que se détache la Négritude dans son rapport à l'espace francophone. La Négritude est le fil conducteur de la pensée de Césaire dans sa déconstruction du colonialisme, celui de la France en particulier. Dans son *Discours sur le colonialisme*, il adresse à l'Europe une charge qui, bien qu'elle soit plus que quinquagénaire, est d'actualité tant elle résonne des idées qui imprègnent encore les discours politiques dans la francophonie d'aujourd'hui⁴. Autrement dit, la modernité de la pensée de Césaire ne laisse point de doute. Dans les paragraphes qui suivent, nous nous référons à ce texte de Césaire pour mieux comprendre sa vision du vivre-ensemble dans l'espace francophone. Sa dénonciation du colonialisme préfigure celle de Fanon (1961) et celle de Memmi (1957), ainsi que d'autres penseurs anticolonialistes bien connus dans l'espace francophone. Cependant, les liens entre la pensée de Césaire et les théoriciens de la perspective critique, notamment la pédagogie critique de Paulo Freire (1993), valent la peine d'être mis en évidence.

4. Discours de Nicolas Sarkozy, président de la République française, à l'Université de Dakar au Sénégal le 26 juillet 2007.

Le *Discours sur le colonialisme* de Césaire a été présenté en 1950 (Éditions Réclame) et réédité en 1955 (Éditions Présence africaine). Dans une analyse commémorant son cinquantenaire, Ze Belinga (2005) décrit comment Césaire renverse la vision européenne du colonialisme en exhibant son impact néfaste sur le monde et sur l'Europe même.

Le Discours porte charge d'accusation contre la colonisation comme projet d'anéantissement de l'Autre, des cultures et sociétés extra-européennes. Il démontre l'incompatibilité inconciliable entre Civilisation et Colonisation, c'est-à-dire entre Colonisation synonyme de Torture et Civilisation synonyme de Liberté! Et s'il y a loin de la Colonisation à la Civilisation, il y a pire encore. La Colonisation travaille d'abord à *dé-civiliser* le colonisateur déchu de ses lettres et de sa science, réduit à un vulgaire sauvage, barbare, aliéné à sa puissance. C'est l'Ensausage de l'Europe, sa fin à l'universel en somme (Belinga, 2005).

Le mouvement anticolonialiste a lieu sur plusieurs fronts qui convergent en une ardente réplique à l'hégémonie européenne. Qu'il s'agisse de la colonisation anglaise, espagnole, portugaise, hollandaise ou française, le dénominateur était le même : l'exploitation et la *chosification* de l'Autre, cet *Autre* qui fut *racialisé*, dés-humanisé et démonisé. Une fois de plus, dans le *Discours sur le colonialisme*, la force du verbe de Césaire rend une réplique puissante à la vision européenne normative de l'humanité. Cette phrase brève et décisive résume bien son propos sur le colonialisme : « L'Europe est indéfendable. » Des extraits du *Discours sur le colonialisme* adressent une critique virulente :

Une civilisation qui s'avère incapable de résoudre les problèmes que suscite son fonctionnement est une civilisation décadente.

Une civilisation qui choisit de fermer les yeux à ses problèmes les plus cruciaux est une civilisation atteinte.

Une civilisation qui ruse avec ses principes est une civilisation moribonde. Le fait est que la civilisation dite « européenne », la civilisation « occidentale », telle que l'ont façonnée deux siècles de régime bourgeois, est incapable de résoudre les deux problèmes majeurs auxquels son existence a donné naissance: le problème du prolétariat et le problème colonial; que, défermée à la barre de la « raison », comme à la barre de la « conscience », cette Europe-là est impuissante à se justifier; et que, de plus en plus, elle se réfugie dans une hypocrisie d'autant plus odieuse qu'elle a de moins en moins chance de tromper.

L'Europe est indéfendable.

Il paraît que c'est la constatation que se confient tout bas les stratèges américains.

En soi cela n'est pas grave.

Le grave est que « l'Europe » est moralement, spirituellement indéfendable.

Et aujourd'hui il se trouve que ce ne sont pas seulement les masses européennes qui incriminent, mais que l'acte d'accusation est proféré sur

le plan mondial par des dizaines et des dizaines de millions d'hommes qui, du fond de l'esclavage, s'érigent en juges (Césaire, extraits du *Discours sur le colonialisme*, 1955).

Dans sa condamnation de l'empire européen, Césaire inclut les États-Unis qui sont devenus la nouvelle puissance colonisatrice, particulièrement dans l'hémisphère ouest avec la Doctrine Monroe de 1853, qui leur a permis de maintenir le contrôle économique et politique sur la région, mais aussi le bloc de pays considérés comme riches, cultes et prospères c'est-à-dire les pays européens réunis dans l'Europe, l'Amérique du Nord, le Japon, l'Australie et la Nouvelle-Zélande. Le clivage Nord-Sud du monde entre, d'une part, les pays dits développés, civilisés, avancés et, d'autre part, les pays dits sous-développés, non civilisés et reculés rend compte de la pertinence actuelle du discours de Césaire élaboré il y a près de soixante ans. De plus, ce clivage Nord-Sud est reproduit à l'échelle dans les sociétés du Nord aussi bien que dans celles du Sud. La dynamique colonisatrice, loin de s'être atténuée avec les politiques de décolonisation de la fin du vingtième siècle, semble plutôt s'être transformée, disséminée de manière insidieuse et complexifiée, tant chez les colonisateurs que chez les colonisés. Plus encore, les politiques diplomatiques et économiques agressives que mène la Chine dans plusieurs pays d'Afrique noire depuis une dizaine d'années annoncent une nouvelle ère de colonisation. Dans ce contexte, les concepts de décolonisation et de postcolonisation nous semblent non appropriés. À l'instar de Dei et Kempf (2006), reconnaissons qu'il s'agit plutôt d'une ère de néocolonisation au Sud comme au Nord (Thésée et Carr, 2008). Comment comprendre autrement les phénomènes socio-environnementaux auxquels l'on assiste aujourd'hui, paradoxalement, même dans les contextes dits civilisés : l'intensification des opérations militaires ou paramilitaires, la banalisation des droits de la personne, l'extrême pauvreté, les violences multiples, les besoins en santé non reconnus, la sous-éducation endémique?

Malgré le contexte sociopolitique et l'époque historique qui diffèrent, la pensée du pédagogue brésilien Paulo Freire (1973-1994) rejoint celle de Césaire en identifiant sans ambiguïté les impacts de l'équation de la domination sur les individus et les collectivités. Freire (1973), dans sa critique de l'oppression et des relations de pouvoir inévitables, combat pour le droit de chacun de se réapproprier le droit de dire son mot, de nommer son monde en rompant la culture du silence. Pour ce tenant de la perspective critique, l'opresseur est infusé dans un nuage d'oppression, pas de la même manière que l'opprimé mais aussi tordu et pénétrant. À l'instar de Césaire dans les sphères poétique et politique, Freire provoque un éveil de conscience dans la sphère socioéducative. La pédagogie critique contemporaine, dont Freire est le chef de file, présente un spectre d'approches, de méthodologies, d'épistémologies et de pistes de recherche centrées sur l'étude de l'oppression, sur la dénonciation de ses effets individuels et collectifs, sur la réclamation de la justice sociale, en quête d'un vrai partage de pouvoir et d'une reconnaissance légitime des relations entre les peuples. À sa suite, McLaren (2003, 2007), Giroux (1983, 1989, 1997), Macedo (2006), Kincheloe (2008), Mayo (2000) ont fait évoluer la pédagogie critique en une discipline qui dénonce les diverses formes de l'oppression, telles que le néolibéralisme et la

La dynamique colonisatrice, loin de s'être atténuée avec les politiques de décolonisation de la fin du vingtième siècle, semble plutôt s'être transformée, disséminée de manière insidieuse et complexifiée, tant chez les colonisateurs que chez les colonisés.

fausse neutralité du discours, de même que l'hégémonie occidentale dans : la science, l'économie, l'éducation, l'épistémologie, la politique et le social. Le travail de déconstruction de la pédagogie critique fait écho à la pensée de Césaire. À partir de sa propre perspective de colonisé, Césaire démasque les faces cachées de l'oppression en en faisant une critique qui a heurté plusieurs milieux intellectuels français incapables d'admettre la perspective de l'Autre. L'anticolonialisme de Césaire dialogue avec les démarches de conscientisation et d'alphabétisation politique de la perspective critique. Il souligne à grands traits les multiples dimensions d'une complicité entre oppresseurs qui donne lieu à la perpétuation d'une situation non seulement déplorable et misérable mais aussi illégale et immorale. Césaire indique des points de rupture, des impératifs d'indignation :

Il faudrait d'abord étudier comment la colonisation travaille à *déciviliser* le colonisateur, à l'*abrutir* au sens propre du mot, à le dégrader, à le réveiller aux instincts enfouis, à la convoitise, à la violence, à la haine raciale, au relativisme moral, et montrer que, chaque fois qu'il y a au Vietnam une tête coupée et un œil crevé et qu'en France on accepte, une fillette violée et qu'en France on accepte, un Malgache supplicié et qu'en France on accepte, il y a un acquis de la civilisation qui pèse de son poids mort, une régression universelle qui s'opère, une gangrène qui s'installe, un foyer d'infection qui s'étend et qu'au bout de tous ces traités violés, de tous ces mensonges propagés, de toutes ces expéditions punitives tolérées, de tous ces prisonniers ficelés et «interrogés», de tous ces patriotes torturés, au bout de cet orgueil racial encouragé, de cette jactance étalée, il y a le poison instillé dans les veines de l'Europe, et le progrès lent, mais sûr, de l'*ensauvagement* du continent (Extrait du *Discours sur le colonialisme*, Césaire, 1955).

La Négritude, au-delà des barrières linguistiques et ethniques

Près de quarante ans après avoir rédigé le *Discours sur le colonialisme*, Césaire réussit un autre tour de force, en 1987, aux États-Unis, dans le cadre de la première conférence des peuples noirs de la diaspora, en livrant un *Discours sur la Négritude*. Son style passionné servi dans ce français poétique qui lui est caractéristique est à l'œuvre qu'il s'adresse à un auditoire scientifique ou à un auditoire littéraire. Son style n'est pas distinct de son discours, c'est l'essence de son discours. Césaire présente la Négritude à la fois comme un mécanisme d'autodéfense et de résistance et comme un projet de transformation sociale et politique. Il l'illustre dans son *Discours sur la Négritude* :

La Négritude, comme prise de conscience de la différence, comme mémoire, comme fidélité et comme solidarité.

La Négritude résulte d'une attitude active et offensive de l'esprit.

Elle est sursaut, et sursaut de dignité.

Elle est refus, je veux dire refus de l'oppression.

Elle est combat, c'est-à-dire combat contre l'inégalité.

Elle est aussi révolte.

La Négritude, une révolte nécessaire contre le réductionnisme européen.

En polissant le concept de la *Négritude*, Césaire esquisse un nouveau paradigme pour contrer l'hégémonie identitaire européenne. On peut établir une étroite parenté avec la théorie du changement social *Afrocentricity* du célèbre professeur afro-américain Molefi Asante (2003). Celui-ci définit l'*afrocentricité* comme « un mode de pensée et d'action centré sur les intérêts, les valeurs et les perspectives africains. Il s'agit de placer l'Africain au centre de toute analyse d'un phénomène africain... L'afrocentricité poursuit la quête d'une éthique du Blackness » (p. 2). Cette éthique afro-centrique rejoint-elle l'humanisme de la *Négritude*? Tandis que le premier adopte le discours scientifique de théorisation et que le second s'inscrit dans le discours poétique de combat, *Afrocentricity* et *Négritude* montrent des liens évidents de parenté. Césaire rend hommage à ce qu'il appelle la première Négritude, c'est-à-dire le mouvement de la *Négro-Renaissance* né aux États-Unis, dès les premières années du vingtième siècle, sous l'inspiration de W.E.B. Du Bois, Langston Hughes, Claude McKay, Countee Cullen, Sterling Brown, Richard Wright ou Chester Himes (Césaire, 1987). Grâce au travail de Césaire, et au-delà de la barrière linguistique, on reconnaît aujourd'hui, dans le débat sur le racisme, la racialisation et l'identité raciale, la notion de ce qu'on pourrait nommer, bien que le concept ne soit pas encore admis en français, un phénomène de *Blanchitude*. Selon la perspective de la *Négritude*, la *Blanchitude* serait le phénomène historique et continu, en amont, auquel la *Négritude* serait une réponse poétique et politique, en aval (MBoa, 2008). En anglais, Carr et Lund (2007) dénoncent le *Whiteness* comme un phénomène systémique de pouvoir et de privilèges qui se cache insidieusement derrière l'origine raciale, mais aussi dans les multiples dimensions des relations de pouvoir inéquitables. Enfin, selon la théorie du *Whiteness*, le racisme et le sexisme participent à un combat semblable.

Dans le discours des auteurs anglophones et francophones de la diaspora africaine, on peut suivre une ligne de correspondance dans l'articulation des problématiques du colonialisme et du racisme, de même que leurs conséquences identitaires et sociales désastreuses. Le travail de Dei (1996), James (2003) et Solomon⁵ au Canada ainsi que la recherche de Banks (2008), Sleeter (2007) et Ladson-Billings (2003) aux États-Unis depuis quelques décennies témoignent de la réalité polymorphe et de l'importance du racisme dans les sociétés actuelles. Il s'agit d'un

5. Patrick Solomon a travaillé pendant de nombreuses années, jusqu'à son décès en 2008, dans le domaine de l'antiracisme. Il a grandement contribué à l'épanouissement du débat sur les inégalités sociales. Une liste de ses publications se trouve à l'adresse <http://www.edu.yorku.ca/rpatricksolomon/publications.html>.

phénomène systémique qui touche les sociétés, les institutions, les relations sociales, peu importe le portrait démographique. Ce phénomène transpire dans les représentations, les mœurs, la politique, les savoirs, les programmes d'études et les médias largement partagés dans le social. Au-delà des frontières linguistiques, et pour combattre le racisme, la *Négritude* se propose comme « le préalable culturel... [nécessaire] à tout grand réajustement politique, à tout rééquilibrage d'une société, à tout renouvellement des mœurs » (Césaire, 1987).

Pour sa part, Césaire tisse et *mé-tisse* dans son *Discours sur la Négritude* une toile, qui tout en étant enracinée dans l'expérience *nègre*, se déploie dans toutes les communautés « d'oppression subie, d'exclusion imposée, de discrimination profonde, de résistance continue, de débris de cultures assassinées » (Césaire, 1987). Plutôt que de diviser, comme c'est le cas avec le projet de l'esclavage et du colonialisme, suivi par le néocolonialisme et le néolibéralisme, Césaire exhorte à un vivre-ensemble qui s'étend à toutes les communautés dont la « somme d'expériences vécues ont fini par définir et caractériser une des formes de l'humaine destinée telle que l'histoire l'a faite [...] une des formes historiques de la condition faite à l'homme » (Césaire, 1987). D'autres extraits du *Discours sur la Négritude* sont empreints d'une sereine idée-force :

Mais l'essentiel est qu'avec elle était commencée une entreprise de réhabilitation de nos valeurs par nous-mêmes, d'approfondissement de notre passé par nous-mêmes, du *ré-enracinement* de nous-mêmes dans une histoire, dans une géographie et dans une culture...

Quand je pense aux indépendances africaines des années 1960, quand je pense à cet élan de foi et d'espérance qui a soulevé, à l'époque, tout un continent, c'est vrai, je pense à la Négritude, car je pense que la Négritude a joué son rôle, et un rôle peut-être capital, puisque cela a été un rôle de ferment ou de catalyseur...

C'était la saisie par nous-mêmes de notre passé et, à travers la poésie, à travers l'imaginaire, à travers le roman, à travers les œuvres d'art, la fulguration intermittente de notre possible devenir...

Conclusion : La Négritude est un humanisme avant tout

À partir d'une lecture attentive de certaines strophes du poème *La Négritude* d'Aimé Césaire, partie importante de son *Cahier d'un retour au pays natal*, nous avons décelé l'omniprésence des références à la nature et le lien organique à la nature-mère que ces références suggèrent. Cela nous a conduits à nous interroger sur ce lien et à chercher à en approfondir l'étude dans le cadre cet article. À cette fin, nous nous sommes penchés sur trois écrits majeurs de son œuvre : son poème *La Négritude*, son *Discours sur le colonialisme* et son *Discours sur la Négritude*. Nous avons voulu saisir le sens, implicite et explicite, des mots de Césaire et leur donner

une portée écologique. Dans *La Négritude*, la puissance tourmentée de son discours poétique rappelle bien celle du baobab, arbre sacralisé d'Afrique, auquel on le compare volontiers. Déraciné, le poète part à la rencontre de ses racines, comme pour mieux rassembler les morceaux épars de l'être coupé *de lui-même*, coupé *de ses racines*, coupé *de l'univers*, coupé *de l'humain*, isolé *dans une forme rationnelle et scientifique de la barbarie*. Dans le *Discours sur le colonialisme*, il retourne l'odieux du colonialisme contre le colonisateur lui-même qui s'en trouve ainsi avili. Il montre le caractère hideux du colonialisme intérieur, véritable gangrène identitaire. Dans le *Discours sur la Négritude*, il opère une synthèse temporelle du concept, son passé de *révolte catalyseuse de la révolution silencieuse*, son présent de *résistance continue* et son futur d'*indomptable espérance* (Césaire, 1987).

Transcendant le biologique et adoptant le vocabulaire psychanalytique jungien, Césaire offre la *Négritude* comme un cristal d'expériences séculaires et de vécu transmis par les cultures, ciselé par des *archétypes enfouis dans la mémoire collective et dans l'inconscient collectif des peuples noirs*. C'est à partir de là que s'érige son écologisme, des diverses couches archéologiques de l'expérience nègre, autrement dit des racines fondamentales, celles qui façonnent, malgré tout, une *identité longtemps contrariée et niée* qui cherche à *se libérer* et à être reconnue (Césaire, 1987). Son écologisme n'est ni culpabilité ni pénitence. Son écologisme s'articule autour de ce qui constitue l'élan vital : le monde, l'Autre et soi.

À la notion d'*ethnicity*, Césaire préfère *le noyau dur et irréductible*, ce sur quoi tout le reste peut s'édifier dans sa singularité : *l'identité*. Le concept d'identité est primordial dans l'humanisme de Césaire : contre la *déculturation*, l'*acculturation* et l'*aliénation*, l'identité est le rempart ultime; contre la *conception carcérale*, l'identité est ouverture et présence passionnée au monde, *dévorante du monde*. Le véritable humanisme est peut-être celui qui résistant au piège abusif de l'universel, se ré-enracine dans une histoire-temps, dans une géographie-lieu et dans une identité-monde. C'est en ce sens que nous concluons que l'humanisme de Césaire est à la fois identitaire et écologique.

« Si la Négritude n'a pas été une impasse, c'est qu'elle menait autre part. Où nous menait-elle? Elle nous menait à nous-mêmes » (Césaire, 1987).

Références bibliographiques

- ASANTE, M. (2003). *An Afrocentric Manifesto*. Cambridge, Royaume-Uni : Polity.
- ASANTE, M. (2003). *Afrocentricity. The Theory of Social Change*. Chicago : African American Images.

- AUDRERIE, S., FICATIER, J. et MEREUZE, D. (2008). Aimé Césaire, une poétique de l'insurrection. Blog pyepimanla-histoire. 23 avril. [En ligne]. <http://aime-cesaire.blogspot.com/2008/04/aim-csaire-une-poétique-de-linsurrection.html>.
- BANKS, J. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston : Pearson A&B.
- BELINGA, Z. (2005). Cinquantenaire du Discours sur le colonialisme de Césaire : Plaidoyer intemporel... contre la Domination et les Racismes. *Afrikara*. Regards alternatifs sur les mondes d'hier, d'aujourd'hui et de demain. 23 juin. *Afrikara.com*.
- CARR, P. et Lund, D. (2007). *The GreatWhite North? Exploring Whiteness, Privilege and Identity in Education*. Rotterdam : Sense Publishers.
- CÉSAIRE, A. (1939). *Cahier d'un retour au pays natal*. Paris : Présence africaine.
- CÉSAIRE, A. (1950). *Discours sur le colonialisme*. Paris : Éditions Réclame.
- CÉSAIRE, A. (1987). *Discours sur la Négritude*. Discours prononcé dans le cadre de la première conférence hémisphérique des peuples noirs de la diaspora en hommage à Aimé Césaire. Miami.
- CHAMOISEAU, P. (1997). *Écrire en pays dominé*. Paris : Gallimard.
- CONFIANT, R., BERNABÉ, J., CHAMOISEAU, P. *Éloge de la créolité*. Paris : Gallimard.
- DADIÉ, B. (1971). *Climbié*. New York : African Publishing House.
- DAMAS, L.-G. (1972). *Veillées noires*. Montréal : Leméac
- DEI, J. S. G. et KEMPE, A. (2006). *Anti-Colonialism and Education. The Politics of Resistance*. Rotterdam : Sense Publishers
- DEI, G. (1996). *Antiracist Education: Theory and Practice*. Halifax : Fernwood Publishing.
- DIOP, B. (1955). *Les contes d'Amadou Koumba*. Paris : Éditions Présence africaine.
- FANON, F. (1961). *Les Damnés de la Terre*. Paris : La Découverte.
- FREIRE, P. (1973/1995). *Pedagogy of the Oppressed*. Trad. M.B. Ramos. New York : Continuum.
- GIROUX, H. (1983). *Theory & Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Massachusetts : Bergin & Garvey Publishers.
- JAMES, C.E. (2003). *Seeing Ourselves: Exploring Race, Ethnicity and Culture*. Toronto : Thompson Educational Publishing, Inc.
- GADJIGO, S. (1990). *École blanche, Afrique noire : l'école coloniale dans le roman d'Afrique noire*. Paris : L'Harmattan.
- KESTELOOT, L. (1967). *Anthologie négro-africaine*. Paris : Marabout.
- KINCHELOE, J. (2008). *Critical Pedagogy*. New York : Peter Lang

- LADSON-BILLINGS, G. (2003). New Directions in Multicultural Education : Complexities, Boundaries, and Critical Race Theory, dans James A. Banks and Cherry A. McGee Banks (dir.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2^e éd.). (p. 50-65). San Francisco : Jossey-Bass.
- LAYE, C. (1953). *L'enfant noir*. Paris : Plon.
- Le PETIT ROBERT. (2008). *Le Petit Robert*. Paris : Dictionnaire Le Robert.
- MACEDO, D. (2006). *Literacies of Power: What American Are Not allowed to Know* (2^e éd.). Boulder, CO : Westview.
- MBOA. (2008). *Le discours sur la Blanchitude a toujours précédé la Négritude*. [En ligne]. <http://aime-cesaire.blogspot.com/2008/04/le-discours-sur-la-blanchitude-toujours.html>. Consulté le 17 février 2009.
- McLAREN, P. (2007). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy and the Foundations of Education*. Boston : Allyn and Bacon.
- MEMMI, A. (1957). *Portrait du colonisé, précédé du portrait du colonisateur*. Paris : Buchet/Chastel.
- MOHAMED, A. (2008). Aimé Césaire et la préservation de l'écosystème. *Témoignages*. 23 avril.
- POITRASSON, V. (2002). Le territoire élémentaire chez Aimé Césaire dans Cadastre et Ferrements. *International Journal of Francophone Studies*, 4(3).
- PRICE-MARS, J. (2009). *Ainsi parla l'Oncle*. Montréal : Mémoire d'encrier.
- ROUMAIN, J. (2004). *Gouverneurs de la rosée*. Montréal : Mémoire d'encrier.
- SENGOR, L.S. (1964). *Négritude et humanisme. Discours, conférences*. Paris : Le Seuil.
- SLEETER, C.E. (2007). *Facing Accountability in Education: Democracy and Equity at Risk*. New York : Teachers College Press.
- STAMM, A. (1999). *La parole est un monde*. Paris : Points.
- THÉSÉE, G. et CARR, P. (2008). L'interculturel en environnement : Où justice sociale devrait rimer avec justice environnementale. *Journal of Canadian and International Education*, 37(1), 45-70.
- TIROLIEN, G. (1995). Prière d'un petit enfant nègre, dans *Balles d'or*. Paris : Présence africaine.
- TORTEL, C. (2008). Césaire, ce grand cri nègre. *Journal Le Monde*, 17 avril. [En ligne]. <http://papalagi.blog.lemonde.fr/2008/04/17/cesaire-son-cri/>.
- VALLIÈRES, P. (1967). *Nègres blancs d'Amérique*. Montréal : Éditions Parti pris.