



VIVRE ICI, ENSEMBLE

Le défi de « vivre ensemble » est certes un enjeu d'importance cruciale dans nos sociétés en voie de métissage; cela fait appel à une éducation à la citoyenneté, à laquelle on intègre désormais une préoccupation de justice sociale – au-delà de la préoccupation initiale et toujours vive pour la démocratie. Toutefois, l'idée plus globale et fondamentale encore de « vivre ici, ensemble » reste à approfondir et à mettre en œuvre : respirer, boire, se nourrir, se vêtir, se loger, produire et consommer, rêver et créer... sont indissociables d'un certain rapport au lieu – qu'on en ait conscience ou non. Il importe d'apprendre à re-habiter collectivement nos milieux de vie, de façon solidaire certes, mais aussi de façon responsable en ce qui concerne nos interactions au sein des écosystèmes qui nous portent et dont nous faisons partie intégrante : apprendre à vivre ici, ensemble – entre nous humains et aussi avec les autres formes de vie qui partagent et composent notre environnement. « 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 de nos axes de transport, toujours plus rapides. « Ici » prend maintenant la forme sphérique de notre 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.

L'ÉDUCATION EST NÉCESSAIREMENT « ENVIRONNEMENTALE » – QU'ON

LE RECONNAISSE OU NON – PARCE QUE L'ÊTRE ET LE LIEU SONT DES

RÉALITÉS INDISSOCIABLES.

AU CŒUR D'UN PROJET ÉDUCATIF

Nous sommes des êtres incarnés, situés, contextualisés, enracinés... ou en mal de racines. L'ouvrage d'Augustin Berque « *Être humain sur la terre* » (1996) rappelle bien que l'« être » ne peut se concevoir sans son *lieu d'être*. 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. Nous sommes « formés » par les divers lieux où nous vivons, tout comme nous transformons ceux-ci : c'est la thèse centrale de l'écoformation, mise en valeur notamment par Gaston Pineau (2000). L'être humain est à ce point lié aux lieux où il vit que la négation du lieu correspond à la négation de son être (Berque, 1996, p. 115). Et puis, « être humain » est essentiellement une aventure collective : nous construisons nos identités dans le rapport à l'autre, dans le creuset d'une culture d'appartenance; nos environnements se tissent à la jonction entre nature et culture. Apprendre à être, c'est-à-dire à vivre ici, ensemble : c'est le cœur d'un projet éducatif global.

L'éducation est ainsi un processus ontologique (« éco-ontologique » dirait Thomas Berryman, 2003), vers l'actualisation de nos potentialités humaines : apprendre à s'inscrire dans la trame écologique du monde, élargissant l'altérité à l'ensemble du vivant, au-delà de la seule sphère humaine ; apprendre à s'y déployer, comme un être à la fois unique et relié. L'éducation est nécessairement « environnementale » (qu'on le reconnaisse ou non) parce que l'être et le lieu sont des réalités indissociables, nous rappelle Davir Orr (1991). L'expression « éducation relative à l'environnement » le souligne plus spécifiquement.



RECAP In today's increasingly diverse society, "living together" is a key challenge of education for democracy, citizenship, integration and social-justice. But what does it mean "to live here, together"? Nothing we breathe, eat, drink or do can be dissociated from our connection to the environment we inhabit, so we need to be responsible, both socially and environmentally, for our interactions with the ecosystems in which we live. Because living beings and their immediate environment are inseparable, education cannot avoid the responsibility of being "environmental". Environmental education raises awareness and adds value to that fundamental – although often neglected – dimension: our relationship to *Oikos*, our common home. If we do not take this relationship into account, we forget an essential part of our own human genesis; and if the teaching processes ignore our environmental roots, we will remain incomplete beings.

UNE DÉMARCHE EN TROIS TEMPS

Apprendre à vivre ici, ensemble, implique d'abord une reconnaissance du lieu habité, ce qui est indissociable d'un « voyage » au cœur de notre identité écologique², individuelle et collective. L'itinéraire en groupe, dans le quartier ou le village par exemple, est une stratégie clé à cet effet: il nous invite à découvrir ou redécouvrir notre lieu d'ancrage (si temporaire soit-il) et à nous découvrir nous-mêmes en relation avec ce lieu. Quel est ce lieu où j'habite, où nous habitons? Quelle est sa configuration, quels en sont les éléments, les matériaux, les formes, les couleurs, les sons, la dynamique, etc.? Avec qui est-ce que je partage cet espace de vie? Avec quels humains et autres formes de vie? D'où est-

ce que je viens? D'où venons-nous? Qui suis-je ici? Qui sommes-nous en ce lieu réunis? Quelle est notre histoire dans ce lieu? Quelle est mon histoire dans d'autres 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 cette rivière, de ces jardins? D'où vient l'eau, l'énergie? Où vont nos déchets? Que souhaitons-nous conserver? Améliorer? Transformer? Que pouvons-nous faire, ensemble? L'exploration du milieu de vie ouvre ainsi également sur le « paysage intérieur » et peut contribuer au renforcement d'une affirmation de soi-même, individuellement et collectivement, ici et maintenant, en lien avec l'appartenance au lieu. Notre identité psycho-sociale est forgée dans/par le milieu de vie, par la pluralité des milieux qu'on traverse tout au long de nos vies, autrefois plus sédentaires, aujourd'hui plus nomades. Un itinéraire environnemental nous invite à nous situer, à nous définir et à nous relier.

Mais la démarche resterait incomplète si elle n'intégrait pas aussi un processus de critique sociale. Après les questions « Qui? Quoi? Où? » arrive celle du « Pourquoi? » Pourquoi tant de chômage dans ce paysage où se profilent des usines désaffectées? Pourquoi les pauvres (nous, eux) sont-ils entre autres privés de nature dans ce quartier urbain désorganisé, à la lisière de cette forêt dévastée ou sur cette terre érodée? Qui les prive (qui nous prive) de nature, d'eau, d'aliments, de dignité? Pourquoi n'y a-t-il que du maïs dans les champs? D'où proviennent les aliments du supermarché? Qui a fabriqué ces vêtements en solde sur l'étal de ce commerce? Avec quels matériaux? Dans quelles conditions? De telles questions qui émergent

L'apport fondamental de l'éducation relative à l'environnement à nos projets éducatifs est la prise en compte et la valorisation de cette dimension essentielle – et pourtant si négligée – de notre rapport au monde : celle de la relation à *Oikos*, cette maison de vie partagée, cette matrice où se forgent nos identités individuelles et collectives, où s'ancrent et s'entremêlent nos trajectoires humaines et celles de toutes les formes de vie. Ne pas prendre en compte la relation à l'environnement, c'est oublier tout un pan de notre genèse humaine : si le processus éducatif reste ainsi tronqué, nous demeurons des êtres inachevés.

L'éducation relative à l'environnement propose une vision globale des réalités, qui ne peuvent être abordées correctement en dehors d'une perspective écologique, celle qui relie entre eux les êtres et les choses pour tenter de mieux les comprendre et les apprécier, et d'interagir de façon plus adéquate. Elle invite au développement d'une écophilosophie pour mieux aborder les questions d'éco-citoyenneté, d'éco-justice, de santé environnementale, d'économie écologique etc., prenant en compte le croisement du rapport à soi, aux autres et à l'environnement.

Les paragraphes suivants présentent une démarche qui met en œuvre une telle conception de l'éducation relative à l'environnement¹ ; celle-ci peut convenir au contexte scolaire comme à celui de l'éducation populaire ou communautaire. Il s'agit d'une proposition parmi d'autres : l'éco-éducation reste un champ théorique et pratique dont la richesse n'a pas fini d'être explorée et construite.



de l'observation critique des réalités locales ouvrent rapidement sur des problématiques globales et sur la fragilité des équilibres socio-écologiques d'ici et d'ailleurs. Avec ces questions et la démarche d'investigation qui s'ensuit, on aborde les problématiques de la délocalisation des activités de production et de consommation, de la production agricole intensive pour l'exportation, du monopole des firmes d'ingénieries biologiques, des zones franches et des « ateliers de misère », misère humaine et misère écologique, qui vont de pair. Ici ouvre sur l'ailleurs. Mais non pas pour s'y perdre dans la distante compassion ou l'abstraite dénonciation ou le sentiment d'impuissance. Le questionnement critique devient un boomerang qui nous ramène ici, maintenant et entre nous: au-delà de la dénonciation, que pouvons-nous faire, ensemble?

Au terme de l'itinéraire et de l'enquête critique qui s'ensuit, on entre donc dans une phase proactive de projets collectifs: des projets d'écodéveloppement, d'un développement social responsable, local et endogène, qui rompt avec le développementisme ambiant, à caractère essen-

tiellement économique et axé sur la croissance. Ici, le mot développement prend le sens ontogénique d'apprendre à mieux vivre ici, ensemble. A titre d'exemple, mentionnons les initiatives de consommation responsable et de commerce équitable, les coopératives alimentaires, les cuisines collectives, les jardins communautaires, la mise au point de technologies alternatives, les entreprises d'agriculture biologique, les projets de restauration de berges, d'embellissement des espaces publics, de gestion responsable de l'entreprise, les programmes d'éducation populaire, d'animation socio-culturelle, etc. Une nouvelle exploration du milieu permet d'abord de repérer de telles initiatives, de les répertorier, de les caractériser, de les valoriser comme sources d'inspiration. Et puis, collectivement, dans le quartier ou le village, on définit les besoins ou les rêves et on se met en projet.

A cette étape toutefois, deux écueils doivent être évités. Le premier c'est de rester piégés dans une compréhension consumériste ou gestionnaire de la société. Comme le fait observer Charles A. Bowers (2001), certains projets dits « alternatifs » sont en effet tout simplement des voies différentes pour permettre aux moins favorisés d'entrer dans la course à la croissance économique; ils ne relèvent pas d'un désir de changement en profondeur du rapport entre société et environnement, si non pour un meilleur accès aux ressources. Il importe de raviver constamment la réflexion sur notre rapport à la nature, trame de nos de vie, et de ne pas oublier d'interroger sans cesse le sens fondamental de notre agir, qui ne se limite certes pas à la « durabilité ».



Le deuxième écueil est celui de la stratégie du « grain de sable », selon l'expression d'Edgar Gonzalez-Gaudiano (1998), qui consiste à accumuler de petites actions individuelles comme autant de granules pour construire une dune comme un rempart. Or on sait maintenant que la dune, si grosse et courageuse soit-elle, ne résiste pas au tsunami de la marchandisation du monde. C'est le sens symbolique qu'on donne à nos actions qui les cimente entre elles et leur donne de la cohérence et de la force. C'est pourquoi Chaia Heller propose d'associer la contestation sociale à la démonstration politique, non pas au sens de parti ou de programme politique, mais d'engagement social.

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 (Heller, 2003, p.216).

Cette auteure suggère ce qu'elle appelle « l'opposition illustrative » : dénoncer, reconstruire, mais aussi, illustrer. Toutes formes d'illustration créative peuvent être mobilisées, dont les manifestations, les diverses formes d'expression artistique, les expositions, le théâtre populaire, etc. Il s'agit de faire en sorte que nos gestes et nos projets, si humbles soient-ils, aient une valeur symbolique, soient porteurs d'une vision du monde partagée entre nous, affirmée. On revient ainsi aux questions du début de l'itinéraire: Qui sommes-nous dans ce lieu réunis, façonnés par ce lieu et le façonnant en même temps? Que voulons-nous? Pourquoi? Que pouvons-nous faire ensemble? Comment pouvons-nous construire l'espoir, en toute lucidité et avec courage?

Cette démarche en trois temps, qui nous propose d'apprendre ensemble à vivre ici, permet donc de mettre en œuvre une conception particulière de l'éducation relative à l'environnement. Au plan personnel, celle-ci a pour but d'affirmer et d'enrichir notre « identité écologique », de clarifier le sens de notre être au monde, de développer un sentiment d'appartenance à notre milieu de vie et une culture de l'engagement. À l'échelle des groupes sociaux, l'éducation

relative à l'environnement vise à stimuler des dynamiques sociales axées sur une approche collaborative et critique des réalités socio-écologiques, et menant à des façons autonomes et créatives de résoudre les problèmes qui se posent et d'améliorer la façon de vivre ici, ensemble. La relation à l'environnement devient ainsi un projet personnel et social de construction de soi, associé à un projet de reconstruction de notre monde à travers l'action réflexive. L'éducation relative à l'environnement accompagne et soutient l'émergence et la mise en œuvre d'un tel projet, dont elle aide à construire la signification dans le creuset de nos contextes écologiques et de nos cultures de référence. |

LUCIE SAUVÉ est professeure titulaire au département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. Elle est également titulaire de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, membre de l'Institut des sciences de l'environnement et de l'Institut Santé et Société de l'UQAM. Elle dirige la revue internationale *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherche, Réflexions* et le comité scientifique du Réseau international francophone de recherche en éducation relative à l'environnement (ReFERE).

Notes

- 1 Cette démarche est développée dans le texte de Lucie Sauvé, 2007.
- 2 L'identité écologique correspond à la façon dont les gens se perçoivent en relation avec la nature, comme des êtres vivants, partageant le souffle de la vie, connectés aux rythmes de la terre, aux cycles biochimiques, à la diversité complexe des systèmes écologiques (Tomashow, 1995: xiii).

Références

- Aubenas, F. et Benasayag, M. (2002). *Résister, c'est créer*. Paris: La Découverte.
- Berque, A. (1996). *Être humains sur la terre*. Paris: Gallimard
- Berryman, T. (2003). L'éco-ontogenèse : les relations à l'environnement dans le développement humain – d'autres rapports au monde pour d'autres développements. *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, 4, 207-228.
- Bowers, C.A. (2001). *Educating for Eco-justice and Community*. London: The University of Georgia Press.
- González-Gaudiano, E. (1998). *Centro y periferia en educación ambiental. Un enfoque antiesencialista*. Mexico: Mundi Prensa.
- Heller, C. (2003). *Désir, nature et société. L'écologie sociale au quotidien*, Montréal: Écosociété.
- Orr, D. (1991). *Ecological Literacy – Transition to a Postmodern World*. NY: SUNY Press.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Anthropos.
- Sauvé, L. (2007). L'éducation relative à l'environnement et la globalisation : enjeux curriculaires et pédagogiques. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, Vol. 6., 13-28.
- Thomashow, M. (1995). *Ecological Identity: Becoming a Reflective Environmentalist*. Cambridge: MIT Press.

**NCC
CCN**

Canada

**READY,
SET,
EXPLORE!**
PLAN YOUR ADVENTURE
IN CANADA'S CAPITAL

**À VOS
MARQUES!
PRÊTS?
EXPLOREZ!**
POUR UNE VISITE RÉUSSIE
DE LA CAPITALE DU CANADA

canadacapital.gc.ca/education
1-800-461-8020 • 1-866-661-3530 (TTY / ATS)
capitaleeducanada.gc.ca/education