

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

Lucie Sauvé

Volume 37, Number 2, Fall 2009

Vivre ensemble, sur Terre

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/038812ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/038812ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Sauvé, L. (2009). Vivre ensemble, sur Terre : enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie*, 37(2), 1–10. <https://doi.org/10.7202/038812ar>

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 (Cottreau, 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 (Chaïa 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 légaliste 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 renaturalisation 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.